

**Motivation und Leistung:
Die Bedeutung von Attribution,
Bewertung und Zielorientierung**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der
Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Simone Lazarus
Department Psychologie

Referent: Prof. Dr. Friedrich Försterling
Korreferentin: Prof. Dr. Sabine Walper
Korreferent der Disputation: Prof. Dr. David Seidl

Datum der Einreichung: 04. Mai 2007
Datum der Disputation: 04. Juli 2007
Datum der Online-Veröffentlichung: 16. Juli 2007

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	8
2	THEORIE	12
2.1	DAS AKADEMISCHE SELBSTKONZEPT	12
2.1.1	<i>Begriffsbestimmung.....</i>	<i>12</i>
2.1.2	<i>Vorauslaufende Bedingungen des akademischen Selbstkonzeptes</i>	<i>12</i>
2.1.3	<i>Konsequenzen des akademischen Selbstkonzeptes</i>	<i>15</i>
2.2	ATTRIBUTIONSTHEORIEN	19
2.2.1	<i>Begriffsbestimmung.....</i>	<i>19</i>
2.2.2	<i>Vorauslaufende Bedingungen von Attributionen</i>	<i>21</i>
2.2.3	<i>Konsequenzen von Attributionen</i>	<i>22</i>
2.3	SELBSTWERT	28
2.3.1	<i>Definition und vorauslaufende Bedingungen von Selbstwert</i>	<i>28</i>
2.3.2	<i>Konsequenzen von Selbstwert</i>	<i>31</i>
2.4	ELLIS'SCHE IRRATIONALE ÜBERZEUGUNGEN	34
2.4.1	<i>Begriffsbestimmung.....</i>	<i>34</i>
2.4.2	<i>Vorauslaufende Bedingungen irrationaler Überzeugungen</i>	<i>36</i>
2.4.3	<i>Konsequenzen irrationaler Überzeugungen.....</i>	<i>38</i>
2.5	ZIELORIENTIERUNGEN	42
2.5.1	<i>Begriffsdefinition.....</i>	<i>42</i>
2.5.2	<i>Vorauslaufende Bedingungen der Zielorientierungen.....</i>	<i>45</i>
2.5.3	<i>Konsequenzen der Zielorientierungen</i>	<i>47</i>
2.6	ZUSAMMENFASSUNG UND HERLEITUNG DER FRAGESTELLUNG.....	51
3	EMPIRIE.....	62
3.1	ERSTE STUDIE	63
3.1.1	<i>Methode Studie 1.....</i>	<i>64</i>
3.1.2	<i>Ergebnisse Studie 1.....</i>	<i>68</i>
3.1.3	<i>Diskussion Studie 1.....</i>	<i>87</i>
3.2	ZWEITE STUDIE.....	95

3.2.1	<i>Methode Studie 2</i>	97
3.2.2	<i>Ergebnisse Studie 2</i>	101
3.2.3	<i>Diskussion Studie 2</i>	108
3.3	STUDIE 3.....	113
3.3.1	<i>Methode Studie 3</i>	114
3.3.2	<i>Ergebnisse Studie 3</i>	125
3.3.3	<i>Diskussion Studie 3</i>	170
3.4	ZUSAMMENFASSUNG UND ÜBERGREIFENDE SCHLUSSFOLGERUNGEN	190
4	LITERATURVERZEICHNIS	198
5	ANHANG	209

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1 UND 2: DURCHSCHNITTLICH WAHRGENOMMENE INTERNALITÄT VON INDUZIERTER MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI HYPOTHETISCHEM MISSERFOLG UND ERFOLG	102
ABBILDUNG 3: DURCHSCHNITTLICHE EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DES EREIGNISSES BEI INDUZIERTER MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG	104
ABBILDUNG 4: DURCHSCHNITTLICHE EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DES EREIGNISSES BEI INUZIERTER MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG	105
ABBILDUNG 5: ALLGEMEINE INSTRUKTION TESTTEILNAHME STUDIE 3	118
ABBILDUNG 6: INDUKTION ANNÄHERUNG, POSITIVE ATTRIBUTION VOR SUBTEST „SPIEGELVERKEHRTE FIGUREN“	120
ABBILDUNG 7: AUFGABENBEISPIEL SUBTEST „GEGENTEILIGES WORT“	123
ABBILDUNG 8: AUFGABENBEISPIEL SUBTEST „RECHENAUFGABEN“	124
ABBILDUNG 9: AUFGABENBEISPIEL SUBTEST „SPIEGELVERKEHRTE FIGUREN“	125
ABBILDUNG 10: DURCHSCHNITTLICH WAHRGENOMMENE INTERNALITÄT VON MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI HYPOTHETISCHEM MISSERFOLG.....	154
ABBILDUNG 11: DURCHSCHNITTLICH WAHRGENOMMENE INTERNALITÄT VON MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI HYPOTHETISCHEM ERFOLG.....	155
ABBILDUNG 12: DURCHSCHNITTLICHE EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DES EREIGNISSES.....	158
ABBILDUNG 13: DURCHSCHNITTLICHE EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT VON MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI MISSERFOLG.....	159
ABBILDUNG 14: DURCHSCHNITTLICHE EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT VON MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI ERFOLG.....	160
ABBILDUNG 15: DURCHSCHNITTLICHE LEISTUNG IN ABHÄNGIGKEIT VON SELBSTWERT UND IRRATIONALITÄT.....	170

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN DER AGQ-SUBSKALEN UNTEREINANDER (N = 107 BZW. 108)	70
TABELLE 2: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN DER BASQ-SUBSKALEN UNTEREINANDER	72
TABELLE 3: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN ZWISCHEN DEN AGGREGIERTEN WERTEN DES BASQ UND DEN ZIELORIENTIERUNGEN (AGQ; N = 110)	75
TABELLE 4: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN DER EINZELDIMENSIONEN DES ATTRIBUTIONSFRAGEBOGENS (BASQ) MIT DEN ZIELORIENTIERUNGEN (AGQ; N = 110).....	76
TABELLE 5: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN ZWISCHEN BASQ, AGQ, SIX IRBS, ROSENBERG-SKALA UND DEN SKALEN DES AKADEMISCHEN SELBSTKONZEPTES (N = 108 BZW. 109).....	78
TABELLE 6: HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DES SELBSTWERTES AUS IRRATIONALITÄT, ATTRIBUTIONEN UND ANNÄHERUNGS-/VERMEIDUNGSORIENTIERUNG	82
TABELLE 7: HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DES SELBSTWERTES AUS IRRATIONALITÄT, ATTRIBUTIONEN UND MASTERY-/PERFORMANZORIENTIERUNG.....	83
TABELLE 8: HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER SOZIALEN BEZUGSNORM DES AKADEMISCHEN SELBSTKONZEPTES AUS IRRATIONALITÄT, ATTRIBUTIONEN UND ANNÄHERUNGS- /VERMEIDUNGSORIENTIERUNG	85
TABELLE 9: HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER SOZIALEN BEZUGSNORM DES AKADEMISCHEN SELBSTKONZEPTES AUS IRRATIONALITÄT, ATTRIBUTIONEN UND MASTERY-/PERFORMANZORIENTIERUNG	86
TABELLE 10: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN ZWISCHEN DEN AGGREGIERTEN WERTEN DES BASQ UND DEN ZIELORIENTIERUNGEN (N = 121).....	107
TABELLE 11: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN DER EINZELDIMENSIONEN DES BASQ MIT DEN ZIELORIENTIERUNGEN (AGQ; N = 339)	133
TABELLE 12: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN ZWISCHEN BASQ, AGQ, SIX IRBS, ROSENBERG-SKALA UND DEN SKALEN DES AKADEMISCHEN SELBSTKONZEPTES (N = 339).....	136
TABELLE 13: KORRELATIONEN ZWISCHEN DEM ACHIEVEMENT GOAL QUESTIONNAIRE (AGQ) UND DEN EINZELITEMS DER SIX IRBS (N = 339)	139
TABELLE 14: KORRELATIONEN ZWISCHEN DEN EINZELITEMS DER SIX IRBS, DEM DIFFERENZWERT DES BASQ, DER ROSENBERG-SKALA UND DEN SKALEN DES AKADEMISCHEN SELBSTKONZEPTES (N = 339)	140

TABELLE 15: HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DES SELBSTWERTES AUS IRRATIONALITÄT, ATTRIBUTIONEN UND ANNÄHERUNGS-/VERMEIDUNGSORIENTIERUNG	143
TABELLE 16: HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DES SELBSTWERTES AUS IRRATIONALITÄT, ATTRIBUTIONEN UND MASTERY-/PERFORMANZORIENTIERUNG.....	145
TABELLE 17: HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER SOZIALEN BEZUGSNORM DES AKADEMISCHEN SELBSTKONZEPTES AUS IRRATIONALITÄT, ATTRIBUTIONEN UND ANNÄHERUNGS- /VERMEIDUNGSORIENTIERUNG	148
TABELLE 18: HIERARCHISCHE REGRESSION ZUR VORHERSAGE DER SOZIALEN BEZUGSNORM DES AKADEMISCHEN SELBSTKONZEPTES AUS IRRATIONALITÄT, ATTRIBUTIONEN UND MASTERY- /PERFORMANZORIENTIERUNG	150
TABELLE 19: ITEMSCHWIERIGKEIT VON „GEGENTEILIGES WORT“ (N = 211).....	163
TABELLE 20: ITEMSCHWIERIGKEIT VON „RECHENAUFGABEN“ (N = 182 BZW. 219).....	164
TABELLE 21: ITEMSCHWIERIGKEIT VON „SPIEGELVERKEHRTE FIGUREN“ (N = 115 BZW. 122).....	164
TABELLE 22: KORRELATIONEN DER AUFGABENGRUPPEN DES LEISTUNGSTESTS UNTEREINANDER	166
TABELLE 23: KORRELATIONEN ZWISCHEN DEN KONZEPTEN: „ATTRIBUTIONEN“, „ZIELORIENTIERUNGEN“, „IRRATIONALITÄT“, „SELBSTWERT“ UND „AKADEMISCHES SELBSTKONZEPT“ (N = 338 BZW. 339)	167
TABELLE 24: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN DER EINZELDIMENSIONEN DES BASQ MIT DEN ZIELORIENTIERUNGEN (AGQ) VON STUDIE 1 (N = 110), STUDIE 2 (N = 121) UND STUDIE 3 (N = 339). 173	
TABELLE 25: PRODUKT-MOMENT-KORRELATIONEN DER EINZELDIMENSIONEN DES BASQ, DER ZIELORIENTIERUNGEN (AGQ), DER IRRATIONALEN ÜBERZEUGUNGEN (SIX IRBS), DES SELBSTWERTES (ROSENBERG-SKALA) UND DER INDIVIDUELLEN SOWIE SOZIALEN SUBSKALA DER SASK VON STUDIE 1 (N = 110) UND STUDIE 3 (N = 339).....	175

1 Einleitung

Bei der Bewerberauswahl schneidet ein Kandidat im Leistungstest des Vorscreenings nur mäßig ab. Das passt so gar nicht zu dem Eindruck seiner hohen Qualifikationen, der sich aus seinen sonstigen Unterlagen erschließt. In vielen Unternehmen wird bei der Personalauswahl als Vorselektionsinstrument ein (Online-) Assessment mit Leistungsanteilen eingesetzt. Doch spiegelt das Ergebnis, das wir bei einem Leistungstest von einer Person erhalten, wirklich ihre persönliche Bestleistung wider? Wir glauben, dass das nicht notwendigerweise der Fall ist. Im Gegenteil: Wir vermuten, die Leistung, die ein Mensch – besonders unter Druck oder nach Misserfolg – erbringt, ist stark durch bestimmte motivationale Faktoren beeinflusst. Doch welche sind die psychologischen Konzepte, die sich so entscheidend auf Leistung auswirken? Möglichkeiten gibt es sehr viele, in bisherigen Motivationstheorien werden in der Regel jedoch nur wenige Determinanten von Leistung berücksichtigt.

Ziel dieser Dissertation ist es, die Zusammenhänge ausgewählter kognitiver Determinanten untereinander, die mögliche Vorhersagefähigkeit bestimmter Konzepte aus anderen und ihre direkten und indirekten Auswirkungen auf Ergebnisse von Leistungstestverfahren zu erfassen. Auf diese Art sollen die Faktoren mit dem größten Einfluss auf Leistung identifiziert werden.

Im Theorieteil der Dissertation wird dargelegt, worin die Bedeutung der später untersuchten Konzepte für Leistungsmotivation liegt. Unserer Ansicht nach sind sie eng miteinander verbunden; man könnte auch sagen, sie bauen in gewisser Weise aufeinander auf:

Ein Konzept, das seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Leistungsmotivationsforschung eine wichtige Rolle spielt, ist das Selbstkonzept der eigenen Begabung. Die Wahrnehmung hoher versus niedriger eigener Fähigkeit beeinflusst nachhaltig die Anstrengung, Leistung und Ausdauer einer Person angesichts bestimmter Aufgaben, führt zum Einholen oder Vermeiden fähigkeitsrelevanter Informationen und kann

handlungsirrelevante Gedanken auslösen (s. Meyer, 1984). In diesem Zusammenhang kommt immer wieder die Frage auf, wie global oder spezifisch dieses Konzept der eigenen Begabung zu fassen ist. In der Literatur wird häufig die Wahrnehmung sehr spezifischer eigener Fähigkeiten, z.B. bezüglich bestimmter Aufgabentypen, erfasst. Die psychischen Konzepte, die wir in der vorliegenden Arbeit untersuchen, werden jedoch mehr als überdauernde Einstellung einer Person betrachtet. Deshalb begeben wir uns auf eine globalere Ebene und untersuchen die Auswirkung des akademischen Selbstkonzepts auf Leistung, das die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeit in Schule und Universität beinhaltet. Im ersten Kapitel wird dieses Konstrukt ausführlich besprochen.

Eng verbunden mit dem Konzept der eigenen Begabung ist das Konzept der Attributionen, also die für ein Ereignis vorgenommenen Ursachenzuschreibungen. Das zweite Kapitel beschreibt die Entwicklung, die das Konzept seit den 70er Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts in der psychologischen Forschung durchlaufen hat und konzentriert sich dabei besonders auf die Attributionstheorie von Bernard Weiner (1986). Weiner hat ein komplexes und sehr schlüssiges Modell entworfen, wie sich die vorgenommene Ursachenzuschreibung auf Motivation, Emotion und schließlich auf das Leistungsverhalten auswirkt. Abramson, Seligman und Teasdale (1978) stellen mit der Reformulierung der Theorie der gelernten Hilflosigkeit erstmals das Konzept des Attributionsstils in Zusammenhang mit der Entstehung von Depressionen vor. Die Überlegungen dieser Autoren und einschlägige Untersuchungen aus dem Leistungskontext werden ebenfalls im zweiten Kapitel behandelt.

Ein weiteres Konzept, das im Rahmen dieser Arbeit diskutiert wird, ist der Selbstwert. Wie die bisher genannten Konzepte mit dem Selbstwert in Zusammenhang stehen, wird im dritten Kapitel erörtert. Allein die Definition dieses Konstrukts, das in aller Munde und doch so schwierig zu definieren ist, nimmt einen nicht unerheblichen Teil dieses Kapitels ein. Die wesentlichen Aspekte sind in diesem Zusammenhang Globalität versus Spezifität, kognitive versus affektive Prozesse und die State- versus Trait-Charakteristik. Weiterhin

werden die Konsequenzen von Selbstwert vor allem auf Leistung besprochen.

Im vierten Kapitel wird das Konzept der irrationalen Überzeugungen sensu Albert Ellis (1962) vorgestellt und eingehend besprochen. Ellis postuliert, dass rigide und absolute, meist unerfüllbare Forderungen zu maladaptiven Affekten und dysfunktionalen Verhaltensweisen führen, während subjektive Wünsche und Präferenzen adaptive Affekte und funktionales Verhalten nach sich ziehen. Nach einer umfassenden Erläuterung der Theorie von Ellis werden Zusammenhänge zu den anderen, bereits dargestellten Konzepten aufgezeigt: Der letzte Teil des Kapitels gibt einen Überblick über die Konsequenzen irrationaler Bewertungen auf einige Aspekte von Wohlbefinden und besonders auf Leistungsverhalten.

Das letzte motivationspsychologische Konstrukt, das im Zusammenhang mit Leistung besprochen wird, ist das integrative Konzept der Zielorientierungen von Andrew Elliot und Mitarbeitern (1996, 1997, 2001), dem das fünfte Kapitel gewidmet ist. Nach der Beschreibung der Entwicklung, die das Konzept seit den frühen Leistungsmotivationsansätzen von McClelland (1951) und Atkinson (1957) mit unterschiedlichen Schwerpunkten durchlaufen hat, werden die Variablen besprochen, die als wichtigste voraus laufende Bedingungen gelten. Auch Attributionen und irrationale Überzeugungen, zwei weitere bereits vorgestellte Konstrukte, werden mit den Zielorientierungen in Zusammenhang gebracht. Anschließend werden die Konsequenzen der Zielorientierungen insbesondere auf Leistungsverhalten diskutiert. Der Fokus der Forschergruppe um Elliot liegt auf der intrinsischen Motivation und der bewerteten Leistung, wie beispielsweise Noten.

Den Abschluss des theoretischen Teils stellen die Herleitung der Fragestellung und die Vorstellung der Hypothesen dar.

Der empirische Teil der Arbeit besteht aus drei Studien und untersucht die genannten Themenstellungen korrelativ und experimentell: Die erste Studie beleuchtet korrelativ die

Zusammenhänge zwischen den beschriebenen Konzepten und prüft Vorhersagemodelle der selbstbezogenen Konzepte Selbstwert und akademisches Selbstkonzept aus den einschätzungsbezogenen Konzepten irrationale Überzeugungen, Attributionen und Zielorientierungen. Die zweite Studie enthält eine experimentelle Manipulation der Elliot'schen Zielorientierungen mit dem Ziel herauszufinden, ob in Abhängigkeit von induzierter Mastery- und Performanzorientierung unterschiedliche Ursachenzuschreibungen vorgenommen werden. Darüber hinaus ist in dieser Studie von Interesse, ob sich die Ursachenzuschreibungen für Erfolg und Misserfolg voneinander unterscheiden. Zusätzlich werden rein korrelativ die Verbindungen zwischen den Elliot'schen Zielorientierungen und den vorgenommenen Attributionen untersucht, zweier Konzepte, auf denen ein Schwerpunkt dieser Arbeit liegt und die bislang noch nicht miteinander in Zusammenhang gebracht wurden. Die dritte Studie stellt die umfassendste Untersuchung dar und wird vollständig online bearbeitet. Auch sie enthält ein experimentelles Design, mit dessen Hilfe erstmals Attributionen und Zielorientierungen in einer gemeinsamen Untersuchung experimentell variiert werden. Ein Ziel dieser Studie ist die Replikation der Befunde aus den Studien 1 und 2. Darüber hinaus lösen die Probanden Online-Leistungstests, in denen sich Misserfolgsitems verbergen, da die Effekte einiger motivationaler Faktoren auf Leistung insbesondere nach Misserfolg zum Tragen kommen (vgl. Meyer, 1984). Ein weiteres Ziel der dritten Studie ist die Untersuchung der Zusammenhänge aller hier besprochenen motivationspsychologischen Konzepte mit den Leistungsvariablen sowie die Untersuchung der Effekte der manipulierten Zielorientierungen auf die individuelle Leistung.

Den Abschluss des empirischen Teils dieser Arbeit bilden die Erörterung der zentralen Befunde unter Bezugnahme auf bisherige Forschungsergebnisse und der Ausblick auf zukünftige Forschungsarbeiten.

2 Theorie

2.1 Das akademische Selbstkonzept

2.1.1 Begriffsbestimmung

Wenn ein Mensch sich in einer Leistungssituation befindet, zum Beispiel eine Klausur an der Universität zu schreiben, fragt er sich meist: „Kann ich das? Wie hoch ist meine Fähigkeit?“ Diese Überlegungen können auf seine Intelligenz im Allgemeinen oder auf spezifische Fähigkeiten auf einem bestimmten Gebiet bezogen sein.

Die Einschätzung und Bewertung der eigenen Person - vor allem Beurteilungen, die sich auf die eigenen Fähigkeiten und Begabungen beziehen - haben seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in verschiedenen Theorien immer mehr an Bedeutung gewonnen. Man spricht vom Selbstkonzept der Begabung bzw. Fähigkeit (Kuala, 1972a; Meyer, 1973a) oder auch vom Fähigkeitsselbstkonzept (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003). Das Begabungskonzept lässt sich als die Gesamtheit der wahrgenommenen eigenen Begabungen bzw. Fähigkeiten definieren (Meyer, 1984). Diese können sich auf sehr unterschiedliche Bereiche beziehen. Einige Fähigkeiten liegen im sozialen Bereich, wie zum Beispiel macht- oder anschlussbezogene Kompetenzen, andere im nicht-sozialen Bereich. Einen Forschungsschwerpunkt auf dem zuletzt genannten Gebiet stellt der Leistungsbereich dar, in dem auch alle hier geschilderten Untersuchungen angesiedelt sind. Das Konzept, das sich auf die kognitiven Repräsentationen im akademischen Leistungskontext bezieht, also auf die Leistung in der Schule oder an der Universität, wird als akademisches Selbstkonzept bezeichnet (Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002).

2.1.2 Vorauslaufende Bedingungen des akademischen Selbstkonzeptes

Doch wie kommt eine Person darauf, von sich zu glauben, sie sei intelligent oder hoch begabt für ihr Studium? Oder wie gelangt sie zu dem Eindruck, in einem bestimmten

Teilbereich des Studienfaches sei sie nicht besonders begabt?

Nach Heckhausen (1974), Rheinberg (1979) und Nicholls (1980) werden Rückschlüsse auf die Höhe der eigenen Fähigkeit unter Verwendung von Bezugsnormen gezogen. Die Autoren unterscheiden hauptsächlich zwei mögliche Grundlagen für Begabungsbeurteilungen:

Dies ist beim akademischen Selbstkonzept insbesondere der Vergleich mit anderen Personen, zum Beispiel Klassenkameraden oder Kommilitonen, da die meisten akademischen Leistungsereignisse im sozialen Kontext stattfinden. In einer Prüfungssituation könnte sich ein Student beispielsweise fragen: „Wie schneide ich wohl im Vergleich zu meinen Kommilitonen ab?“ Heckhausen (1974) bezeichnet dieses Kriterium der Fähigkeitseinschätzung als soziale Bezugsnorm (vgl. Meyer, 1984). Es kommt nicht selten vor, dass Klausurnoten von ganzen Schulklassen oder Semesterjahrgängen nach oben oder nach unten korrigiert werden, um einen bestimmten Notendurchschnitt zu erreichen. Das heißt, abhängig vom Gesamtniveau einer bestimmten Gruppe von Schülern oder Studenten wird unter Umständen dieselbe Note für unterschiedliche Leistungen vergeben. Ebenso dürfte jedem das Gefühl bekannt vorkommen, auf eine gute Note für eine Klausur besonders dann stolz zu sein, wenn diese von fast keinem anderen Mitstreiter erzielt wurde.

Eine andere Möglichkeit, die Höhe der eigenen Fähigkeit einzuschätzen, besteht darin, ein aktuelles Ergebnis mit eigenen früher erbrachten Leistungen zu vergleichen. In einer Leistungssituation könnte die entsprechende Frage lauten: „Wie gut habe ich solche Situationen in der Vergangenheit bewältigt?“ Dieser Referenzrahmen wird nach Heckhausen (1974) als individuelle Bezugsnorm bezeichnet (Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002). Eine Person, die sich an diesem Kriterium orientiert, könnte angesichts einer Klausur Überlegungen anstellen wie: „Das schaffe ich schon, bisher habe ich doch immer ganz gute Noten bekommen.“ Oder: „Oh je, dieses Spezialgebiet habe ich noch nie richtig verstanden.“

Ist einem der beiden Referenzrahmen, dem individuellen oder dem sozialen, im akademischen Leistungsumfeld der Vorzug zu geben? Angenommen, ein Student – er sei hier Peter genannt - beansprucht die individuelle oder intraindividuelle Bezugsnorm für sich, orientiert sich also vornehmlich an eigenen, voraus gegangenen Leistungen, stellt sich die Frage, ob dieses Beurteilungskriterium ausreicht, seine Situation in der leistungsrelevanten Vergleichsgruppe, wie z.B. den Kommilitonen, realistisch einzuschätzen und sein Verhalten danach auszurichten. Orientiert sich ein anderer Student - er sei hier Klaus genannt - hingegen vornehmlich an den Leistungen Anderer, verlässt er sich damit nicht zwangsläufig auf ein objektives Beurteilungskriterium, wie das Beispiel oben gezeigt hat. Umgekehrt kann es für die Beurteilung durch Dritte bzw. zum Erreichen eines Ziels entscheidend sein, dass man bessere Leistungen erbringt als Andere. Man denke hier zum Beispiel an die Vergabe von Stipendiengeldern oder die Besetzung einer begehrten Position im Berufsleben.

Mit den Auswirkungen dieser beiden Beurteilungskriterien auf Leistung hat sich unter anderem Nicholls (1984) ausführlich beschäftigt: Der Autor zitiert Untersuchungen, in denen kompetitive Settings (z.B. das Bearbeiten von Intelligenztests) bei niedrig selbstbewussten Personen zu schlechteren Leistungen führten als eine neutrale Präsentation, während dies bei hoch selbstbewussten Personen nicht der Fall war (Perez, 1973). Auch die Anwesenheit von Beobachtern schmälerte die Leistung von Personen mit als niedrig wahrgenommener eigener Kompetenz, aber nicht die Leistung von Individuen mit als hoch wahrgenommener eigener Fähigkeit (Shrauger, 1972). Nicholls fasst zusammen, dass sich unter kompetitiven Bedingungen und bei Präferenz für die soziale Bezugsnorm die Leistung von Personen mit einem niedrigen Begabungskonzept verringert, während sie sich bei Individuen mit einem hohen Konzept der eigenen Fähigkeiten erhöht oder zumindest gleich bleibt.

Nach einem der bekanntesten und meist zitierten Theorieansätze, Festingers Theorie der sozialen Vergleichsprozesse (1954), ermöglicht insbesondere die soziale oder interindividuelle Bezugsnorm Aussagen über die eigene Fähigkeit. Als Beispiel führt

Festinger das Ergebnis eines Intelligenztestes an: Möchte eine Person exakt herausfinden, wie intelligent sie ist und macht zu diesem Zweck einen Intelligenztest, kann sie mit der absoluten Ergebnispunktzahl noch lange nichts anfangen. Erst ihre Position im Vergleich zu anderen Menschen ermöglicht die Einordnung in eine Vergleichsgruppe. Schließlich ist es ebendiese Position, die den IQ-Wert bestimmt und das Ergebnis interpretierbar macht: Ein 18Jähriger benötigt eine höhere absolute Punktzahl, um auf denselben IQ-Wert zu kommen wie beispielsweise ein 60Jähriger.

Folgt man den Ansichten Festingers, vergleicht sich ein Mensch mit Anderen, um sich möglichst realistisch einzuschätzen und sein Verhalten darauf abzustimmen. Wenn jemand der Meinung ist, der Andere sei wesentlich stärker als er selbst, wird er es vermeiden, mit dieser Person einen Konflikt mit Fäusten auszutragen, denn vermutlich würde er den Kampf verlieren mit allen negativen Konsequenzen, die eine Niederlage nach sich zieht. Um dies im Voraus möglichst zuverlässig beurteilen und sich optimal an die Umwelt anpassen zu können, muss es dem Menschen ein Grundlegendes Bedürfnis sein, die eigenen Fähigkeiten äußerst zutreffend einzuschätzen.

Auch die Analyse der von Mabe und West 1982 untersuchten Englischsprachigen Literatur (52 Untersuchungen) ergab einen engeren Zusammenhang zwischen Fähigkeitseinschätzung und Leistung, wenn von den Versuchsteilnehmern ausdrücklich der soziale Vergleich zur Beurteilung herangezogen werden sollte.

2.1.3 Konsequenzen des akademischen Selbstkonzeptes

Das Begabungskonzept spielt seit einigen Jahrzehnten eine zentrale Rolle in der Leistungsmotivationsforschung. Die wahrgenommene eigene Begabung oder Fähigkeit ist meist sehr wichtig für eine Person und wird häufig als stabil und nicht kontrollierbar eingeschätzt. Verschiedene Autoren haben gezeigt, dass bei einem Konzept niedriger eigener

Begabung Leistungsverhalten eingeschränkt wird (Kukla, 1972a & Meyer, 1973a), negative Effekte auf die intrinsische Motivation auftreten (Deci, 1975) und das Zurückführen von Misserfolg auf Mangel eigener Fähigkeit Hilflosigkeit und Depression begünstigt wird (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978).

Wie kann man sich diese Auswirkungen des Selbstkonzepts auf Leistung erklären? Nehmen wir an, der Student Peter hat eine hohe Meinung von seinen akademischen Fähigkeiten. Er versteht, was er lernt und hält den dargebotenen Stoff für plausibel und interessant. Folglich beschäftigt er sich gern und vermehrt mit dem Inhalt seines Studiums. Trifft er auf schwierigere Themen, setzt er sich vermutlich intensiv damit auseinander, weil er sich sagt: „Das kann doch nicht so kompliziert sein, das werde ich schon noch verstehen.“ Diese Einstellung führt in der Regel zum guten Abschneiden in Leistungssituationen. In der Konsequenz empfindet er Stolz und Freude über seine erzielten Ergebnisse.

Gesetzt den umgekehrten Fall, sein Kommilitone Klaus verfügt über ein niedriges akademisches Selbstkonzept, tut sich dieser vielleicht schwer, sich auf den dargebotenen Stoff zu konzentrieren, weil ihm beispielsweise handlungsirrelevante Gedanken nicht aus dem Kopf gehen (vgl. Meyer, 1984). Bei schwierigen Aufgaben gibt er vermutlich relativ schnell auf, weil er der Ansicht ist, er verstehe es ja sowieso nicht. Folglich lernt er viel weniger und auch nur ungern, was zu schlechten Leistungen in Prüfungssituationen führt. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass Klaus Gefühle wie Trauer, Versagensangst oder sogar Hilflosigkeit entwickelt.

Ein wichtiger Zwischenschritt bei der Auswirkung des Selbstkonzeptes auf Leistung ist die im Beispiel angesprochene Persistenz nach Misserfolg. Die Erfassung des Ausdauerverhaltens ist eine häufig angewendete Vorgehensweise, um Leistungsverhalten in Abhängigkeit vom Fähigkeitskonzept zu untersuchen. Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben wird meist als positive Eigenschaft gewertet, denn oft stellt sich der Erfolg nicht gleich auf Antrieb ein. Einschlägige Untersuchungen von Feather (1962, 1963), Hallermann

(1975, 1980) und Hallermann und Meyer (1978) sind methodisch einander sehr ähnlich aufgebaut: Man ließ Versuchspersonen ihre Fähigkeit hinsichtlich Eingebettete-Figuren-Aufgaben und Linien-Diagrammen einschätzen. Dann durften sie sich beliebig lange mit Aufgaben beschäftigen, die zu ihrem Unwissen tatsächlich unlösbar waren, bevor sie zu alternativen Tätigkeiten übergangen. Als Indikatoren für die Persistenz diente die Zeit der Beschäftigung mit bzw. die Anzahl der Versuche bei der unlösbaren Aufgabe. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Personen mit hoher wahrgenommener eigener Begabung länger mit dieser Aufgabe beschäftigten als Personen, die ihre Fähigkeiten für niedrig hielten (s. zsf. Meyer, 1984). Als Erklärung dafür wird angenommen, dass für letztere Personengruppe schneller der Punkt erreicht ist, an dem die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit so niedrig ist, dass jedes weitere Verweilen bei dieser Aufgabe sinnlos erscheint und die Personen aufgeben. Die Erfolgserwartung wird hier gewissermaßen als vermittelnde Variable angesehen.

Auch in der bereits erwähnten Meta-Analyse von Mabe und West (1982) wurde über alle Studien hinweg ein mittlerer, positiver Zusammenhang von .29 mit einer Standardabweichung von .25 zwischen Begabungskonzept und Leistung nachgewiesen. Das heißt, Personen mit einem hohen Fähigkeitskonzept zeigten bessere Leistungen als Personen mit einem niedrigen Konzept der eigenen Begabung.

Ist jedoch der Zusammenhang zwischen hoch wahrgenommener eigener Begabung und der erzielten Leistung tatsächlich zwangsläufig positiv? Oder kann ein unangemessen hoch ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept auch Nachteile mit sich bringen? Und welche Auswirkungen auf Verhalten hat im engeren leistungsbezogenen Bereich ein realistisches Bild der eigenen Fähigkeiten gegenüber einem unrealistisch hohen Fähigkeitskonzept?

Robins und Beer fanden in einer Untersuchung 2001 heraus, dass in einem „real-life-setting“ Personen mit einem unrealistisch hohen Bild ihrer akademischen Fähigkeiten keine besseren akademischen Leistungen zeigten als Personen, die ihre Leistungen realistischer einschätzten: Erstsemester-Studenten sollten in der ersten Studienwoche eine Einschätzung

ihrer aktuellen und zukünftig erwarteten akademischen Fähigkeiten vornehmen. Nach fünf Jahren verglich man die Aussagen mit der in der gesamten Zeit erreichten Punktzahl und stellte fest, dass Personen, die glaubten über hohe akademische Fähigkeiten zu verfügen, tatsächlich bessere Leistungen erbrachten. Die Studie zeigte aber auch, dass für die Studenten, die ein unrealistisch hohes Bild ihrer eigenen Fähigkeiten hatten, die Wahrscheinlichkeit, ihr Studium erfolgreich zu beenden, sogar niedriger lag als für die Anderen. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass überzogen hohe Erwartungen kurzfristig unter Umständen motivierend wirken, langfristig jedoch – wenn die eigenen Erwartungen nicht erfüllt worden sind - Disengagement und vielleicht sogar Hilflosigkeit hervorrufen können.

Übereinstimmend kommt man in der Literatur zu dem Schluss, dass Menschen generell dazu neigen, ihre Fähigkeiten in einem bestimmten Ausmaß zu überschätzen; d.h. diese Einstellung kann gewissermaßen als normal bezeichnet werden (s. zsf. Meyer, 1984; Robins & Beer, 2001). Es ist davon auszugehen, dass ein hohes Konzept der eigenen Fähigkeiten positive Auswirkungen auf Leistung hat, solange es keine überzogenen Ausmaße annimmt.

Fassen wir noch einmal zusammen: Bei der Frage, für wie begabt sich jemand auf einem bestimmten Gebiet hält, kann man sich mit Anderen vergleichen, also die soziale Bezugsnorm für sich beanspruchen, oder als Referenzrahmen früher erbrachte eigene Leistungen, also die individuelle Bezugsnorm, heranziehen. Für Personen mit einem niedrigen Begabungskonzept scheint es günstiger zu sein, der intraindividuellen Bezugsnorm den Vorzug zu geben. Individuen mit einer hohen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten erzielen in sozialen Vergleichssituationen bessere Ergebnisse als Menschen mit einer niedrigen Einschätzung der eigenen Begabung. Außerdem hat man einen engeren Zusammenhang zwischen Begabungskonzept und Leistung gefunden, wenn von Versuchsteilnehmern ausdrücklich der soziale Vergleich zur Beurteilung herangezogen wurde. Personen mit einem hohen Konzept der eigenen Begabung zeigten darüber hinaus bessere Leistung und höhere

Persistenz - ein wichtiger Erfolgsfaktor für Leistung - als solche mit einem niedrigen Begabungskonzept.

2.2 Attributionstheorien

2.2.1 Begriffsbestimmung

Es scheint dem Menschen ein ursprüngliches Bedürfnis zu sein, soziale und andere, ihm wichtige Ereignisse seiner Umgebung unter bestimmten Bedingungen kausal zu verknüpfen. Kelley (1967, S. 193) spricht von dem Motiv, „to attain a cognitive mastery of the causal structure of (...) environment.“ In der Attributionsforschung werden Individuen als „naive Wissenschaftler“ angesehen, deren Methoden bei dem Versuch, vor allem negative und unerwartete Ereignisse ursächlich zu erklären, stark den Methoden ähneln, die in der Forschung angewendet werden. Man geht davon aus, dass es funktional ist, Kausalattributionen vorzunehmen, und dass die Menschen versuchen, ein realistisches Verständnis von Ursachen zu erlangen. Der besondere Fokus der Attributionsforschung liegt dabei auf den Kognitionen, die zwischen einem Ereignis und den darauf folgenden behavioralen und emotionalen Reaktionen vermitteln (s. Försterling, 2001).

Ein großes Gebiet innerhalb der Attributionsforschung stellt der Leistungsbereich dar. Von besonderer Bedeutung sind auf diesem Gebiet die von Weiner et al. (1971) angestellten attributionstheoretischen Überlegungen zum Leistungsverhalten. Die Forscher greifen die Attributionsprinzipien von Heider (1958) und Kelley (1967) wieder auf und gehen davon aus, dass aus einer Vielzahl von Faktoren im Leistungskontext vor allem vier zur Erklärung von Handlungsergebnissen herangezogen werden: Begabung, Anstrengung, Schwierigkeit der Aufgabe und Zufall. Diese werden nach drei Gesichtspunkten unterschieden: erstens innerhalb der Person liegend, d.h. internal (Begabung und

Anstrengung) oder außerhalb der Person liegend, d.h. external (Schwierigkeit der Aufgabe und Zufall), zweitens zeitlich relativ stabil, d.h. dispositionell (Begabung und Schwierigkeit) oder variabel (Anstrengung und Zufall). Als dritten Klassifikationspunkt nennen sie Intentionalität, also inwieweit ein Ursachenfaktor als beeinflussbar erlebt wird (nur Anstrengung). Später erweitert Weiner (1979) das Modell um die Dimension Kontrollierbarkeit.

Die Leistungsmotivationstheorien erklärten Leistungsverhalten seiner Zeit mit Hilfe so genannter Wert-Erwartungstheorien: Das heißt man nahm an, dass die Erwartung zukünftigen Erfolges, also die subjektive Wahrscheinlichkeit von Erfolg, der Anreiz für Erfolg und das Motiv, Erfolg anzustreben oder Misserfolg zu vermeiden, Leistungsverhalten bestimmen (Atkinson, 1957; Lewin, Dembo, Festinger & Sears, 1944; Weiner, 1980b).

Weiner stellte sein Modell in diese Tradition und übertrug einige Befunde auf das Gebiet der Attributionen: „Motivation ist durch das bestimmt, was man kriegen kann (Anreiz/Wert) und durch die Wahrscheinlichkeit, es zu bekommen (Erwartung). ... Auch wenn Attributionen die objektiven Eigenschaften eines begehrten Ziels nicht beeinflussen, bestimmen und leiten sie die emotionalen Reaktionen und die subjektiven Konsequenzen der Errungenschaft.“ (Weiner, 1985, S. 559, eig. Übers.).

Die attributionstheoretischen Betrachtungsschwerpunkte können in zwei Unterbereiche eingeteilt werden: Das sind zum einen die Anregungsbedingungen, d.h. welche Arten von Informationen zur Kausalinterpretation herangezogen werden, zum anderen die Handlungskonsequenzen spezifischer Attribuierungen.

In unserem Beispiel der beiden Studenten stellt sich Frage, wie Peter und Klaus ihre Erfolge bzw. Misserfolge erklären. Vermutlich machen sie auf Grund ihrer unterschiedlichen Begabungskonzepte verschiedene Faktoren für ihre Ergebnisse verantwortlich. Höchstwahrscheinlich ziehen sie auch unterschiedliche Konsequenzen aus den vorgenommenen Attributionen und werden sich dementsprechend verhalten.

2.2.2 Vorauslaufende Bedingungen von Attributionen

Das zentrale Modell der vorauslaufenden Bedingungen von Attributionen ist das Kovariationsprinzip von Kelley (1967), der auf Überlegungen von Heider (1958) Bezug nimmt. Die Forscher messen den Informationen, die bezüglich eines zu erklärenden Ereignisses zur Verfügung stehen, besondere Bedeutung bei. Das sind zum einen Merkmale, die innerhalb eines Individuums liegen, zum anderen Merkmale, die außerhalb einer Person liegen, also Merkmale der Situation. Das Kovariationsprinzip von Kelley spezifiziert, wie sich Informationen, die hinsichtlich eines Effekts zur Verfügung stehen, auf die Ursachenzuschreibung auswirken: Ein Ereignis wird auf diejenige mögliche Ursache zurückgeführt, mit der es kovariiert. Kelley vergleicht den Prozess der Ursachenzuschreibung der naiven Person mit dem Verfahren der Varianzanalyse zur Untersuchung experimenteller Daten. Dabei stellen die potenziellen Gründe für ein Ereignis die unabhängigen und das zu erklärende Ereignis die abhängige Variable dar. Zur Erklärung eines Ereignisses spezifiziert Kelley drei Klassen von Gründen und führt drei Informationskategorien ein: Konsensus gibt an, inwieweit ein Effekt mit der Person kovariiert, Distinktheit gibt Auskunft über die Variation des Effekts mit den Entitäten, also den Eigentümlichkeiten des Ereignisses, und Konsistenz informiert über die Kovariation eines Effektes mit der Zeit. Die Ursache für ein Ereignis wird also dann der Person zugeschrieben, wenn das Informationsmuster niedriger Konsensus, niedrige Distinktheit, hohe Konsistenz vorliegt: Stellen wir uns vor, unser Student Klaus schneidet in einer Klausur schlecht ab. Wenn nun seine Kommilitonen in dieser Prüfung bessere Noten bekommen haben als er (niedriger Konsensus), er auch in anderen Fächern schlechte Ergebnisse erzielt (niedrige Distinktheit), und zwar egal wann diese Leistungskontrollen stattfinden (hohe Konsistenz), wird Klaus zu dem Schluss gelangen, der Grund für den erzielten Misserfolg liege innerhalb seiner Person.

Im Leistungskontext spielen hauptsächlich kompetitive Settings, wie sie zum Beispiel Prüfungen darstellen, eine bedeutende Rolle. In diesen Situationen steht vor allem Konsensusinformation zur Verfügung. Daher liegt der Schluss nahe, dass Personen, die solchen Situationen ständig ausgesetzt sind – wie zum Beispiel Schüler oder Studenten - auch die soziale Bezugsnorm einsetzen, um die Höhe ihrer akademischen Fähigkeiten zu beurteilen. Mabe und West (1982) konnten nachweisen, dass im akademischen Bereich die soziale Bezugsnorm zu einer besseren Einschätzung der eigenen Leistungen führt als die individuelle. Dickhäuser beispielsweise empfiehlt, bei den von Dickhäuser et al. (2002) entwickelten Skalen zum Akademischen Selbstkonzept die soziale Bezugsnorm zur Einschätzung der Höhe der eigenen intellektuellen Fähigkeit heranzuziehen, sofern die absolute Bezugsnorm nicht mit erfasst wird. Orientiert sich ein Individuum hingegen an eigenen, voraus gegangenen Leistungen, beansprucht es die individuelle Bezugsnorm für sich, um die Höhe der eigenen Begabung zu beurteilen. Die Informationskategorie „Konsistenz“ liefert hierfür die entsprechende Kovariationsinformation. Unter kompetitiven Bedingungen scheint sich eine Präferenz für die soziale Bezugsnorm besonders günstig auf die Leistung von Personen mit einem hohen Konzept der eigenen Fähigkeiten auszuwirken, während dies auf Personen mit einem niedrigen Begabungskonzept nicht zutrifft (vgl. Nicholls, 1984).

2.2.3 Konsequenzen von Attributionen

Als umfassendstes Modell innerhalb der Leistungsmotivationsforschung kann die Attributionstheorie der Leistungsmotivation und Emotion von Bernard Weiner (z.B. Weiner et al., 1971; Weiner, 1986) bezeichnet werden. Weiner fokussiert im Gegensatz zu den anderen genannten Konzepten, die sich auf die voraus laufenden Bedingungen konzentrieren, die Konsequenzen von Ursachenzuschreibung.

Eine motivationale Sequenz beginnt nach Weiner (1986) mit einem Ereignis, das als

positiv (Ziel ist erreicht) oder negativ (Ziel ist nicht erreicht) bewertet wird. Dieses Ergebnis ist direkt mit dem Gefühl von Glück oder Zufriedenheit im ersten bzw. mit dem Gefühl von Unzufriedenheit oder Trauer im zweiten Fall verknüpft. Nehmen wir an, unser Student Klaus fällt durch eine Klausur (Ziel ist nicht erreicht). Klaus ist nun traurig und macht sich auf die Suche nach den Gründen für dieses Ergebnis. In diesem Moment beginnt die eigentliche Kausalattribution, geprägt durch die für eine Person typischen Kognitionen: Vorauslaufende Begebenheiten (wie z.B. sein wiederholt schlechtes Abschneiden in der Vergangenheit im Vergleich zu Kommilitonen) beeinflussen die Ursachenzuschreibung. Klaus kommt auf Grund seiner als mäßig wahrgenommenen bisherigen Studienleistungen, des als gut eingeschätzten Abschneidens von Mitstudenten und der seiner Ansicht nach großen Lernanstrengung für die Klausur zu dem Schluss, dass seine Fähigkeiten zum Bestehen der Klausur nicht ausgereicht haben. Die Ursache wird auf den Dimensionen Lokus und Stabilität festgelegt, d.h. sein Misserfolg wird von Klaus als internale, stabile und nicht kontrollierbare Ursache, nämlich mangelnde Kompetenz, wahrgenommen. Die Dimension Stabilität wirkt sich nun auf die Erfolgserwartung aus, die Dimension Lokus auf die Affekte. Wird die Ursache als internal wahrgenommen, beeinflusst sie Selbstwert und Stolz. Kontrollierbarkeit beeinflusst Scham und Schuld, wenn man selbst für das Ergebnis verantwortlich ist, Ärger, Mitleid oder Dankbarkeit, wenn die Verantwortung bei anderen Personen liegt. Erfolgserwartung und Affekte bestimmen schließlich das Verhalten. Klaus fühlt sich ob seiner mangelnden Leistung traurig, beschämt, wenig selbst bewusst und hoffnungslos.

Obwohl in der beschriebenen Situation alle Prozesse unidirektional ausgerichtet sind, berücksichtigt Weiner, dass das nicht immer der Fall sein muss. Beispielsweise beeinflussen Erfolgserwartung und Affekte die Attributionen. Und auf Grund der emotionalen Stimmung beurteilt man ein ambivalentes Ereignis positiv oder negativ (Weiner, 1985).

Welchen Effekt die Ursachenzuschreibung auf Leistungsverhalten haben kann, beschreibt Meyer zitiert nach Weiner (1994). Bestimmte internale Attributionen führen nach

Misserfolg nicht zu einer Leistungsminderung, sondern sogar zu Leistungssteigerung: Meyer induzierte bei der Lösung von Aufgaben Erfolg und Misserfolg und ließ die Versuchspersonen ihre Leistungen auf Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall zurückführen. Es wurden nur die Attributionen für Fähigkeit und Anstrengung ausgewertet. Die Ergebnisse bei Misserfolg zeigen, dass die zukünftige Leistung umso schlechter wurde, je mehr die Versuchspersonen den Misserfolg ihrer niedrigen Fähigkeit zuschrieben. Sie wurde jedoch umso besser, je mehr die Teilnehmer ihre mangelnde Anstrengung für Misserfolg verantwortlich machten. Diese Befunde lassen sich dahingegen interpretieren, dass die Wahrnehmung von Kontrolle im zweiten Fall zu der Überzeugung führt, es stehe in der eigenen Macht, beim nächsten Mal besser sein zu können, wenn man nur die Anstrengung erhöhe.

Die Prinzipien der Attributionstheorie fanden nicht nur im Leistungsbereich Beachtung, sondern beeinflussten auch die Forschung von gelernter Hilflosigkeit und Depression. Abramson, Seligman und Teasdale (1978) haben die Überlegungen Weiners aufgegriffen und auf Depression übertragen. In ihrer Reformulierung der Theorie der gelernten Hilflosigkeit legen sie Kausalattributionen – genau wie Weiner – auf den Dimensionen Lokus of Control und Stabilität fest. Sie führen jedoch eine weitere bipolare Dimension ein, die sie Globalität nennen. Eine Ursache kann demnach als spezifisch wahrgenommen werden, also nur in ganz bestimmten Situationen vorkommend (wie zum Beispiel eine spezielle motorische Fähigkeit), oder als global, also in vielen Bereichen des Lebens vorkommend (wie zum Beispiel Intelligenz). Die Festlegung einer Ursache auf diesen drei Dimensionen nimmt zur Erklärung der Entstehung von Depression und Leistungsdefiziten eine zentrale Stellung ein. Abramson et al. (1978) gehen weiterhin davon aus, dass eine stabile Persönlichkeitsdisposition entscheidend dafür ist, welche Kausalattribution ein Mensch in einer bestimmten Situation vornimmt. Diese Persönlichkeitsdisposition bezeichnen sie als Attributionsstil oder explanatory style.

Buchanan und Seligman (1995) verstehen darunter „... one’s tendency to offer similar sorts of explanations for different events (S. 1).“ Wird nun ein negatives Ereignis wie Misserfolg auf internale, stabile und globale Ursachen wie z.B. mangelnde eigene Fähigkeit zurückgeführt (und gleichzeitig ein positives Ereignis auf externale, variable und spezifische Faktoren), sprechen die Autoren von einem pessimistischen Attributionsstil, der einen Risikofaktor für die Entstehung von Hilflosigkeit und Depression darstellt. Das entgegengesetzte Attributionsmuster, der so genannte optimistische Attributionsstil, unterbindet hingegen hilflose Reaktionen.

Schulman (1995) gibt einen Überblick über vier Studien, in denen er im Rahmen der Theorie von Abramson et al. (1978) den Zusammenhang zwischen Attributionsstil und Leistung von Studenten an der Universität untersuchte.

Der Attributionsstil wurde mit Hilfe des ASQ (Attributional Style Questionnaire; z.B. Peterson et al., 1982) erfasst. In diesem Fragebogen generierten die Versuchspersonen jeweils die wichtigste Ursache für sechs positive und sechs negative hypothetische Ereignisse. Diese stuften sie auf den Dimensionen Internalität, Stabilität und Globalität ein. In zwei Studien korrelierte der Attributionsstil mit der Jahresabschlussnote und sagte sie in einer Studie zuverlässig voraus. Das heißt, Personen mit einem pessimistischen Attributionsstil hatten am Jahresende signifikant schlechtere Noten als Personen mit einem optimistischen Attributionsstil. Die Vorhersage traf besonders dann zu, wenn die akademische Version des ASQ verwendet wurde, die ausschließlich negative hypothetische Ereignisse aus dem akademischen Umfeld enthält.

Eine der Studien wurde in West Point durchgeführt, einer Militärakademie mit einer sehr hohen Selektionsquote im ersten Studienjahr. Hier identifizierte der Attributionsstil in hohem Maße die Ausbildungsabbrecher, 20% der Rekruten, und unterstützt damit die Theorie der gelernten Hilflosigkeit im Sinne des Diathese-Stress-Modells. Das bedeutet, Personen, die dazu neigen, Misserfolg stabil und global sich selbst zuzuschreiben, brachen ihre Ausbildung

häufiger ab als Personen, die Misserfolg external, variabel und spezifisch attribuierten.

Schlussfolgernd aus den Ergebnissen seiner Studie kritisiert Schulman die gängige Rekrutierungspraxis als Geld- und Zeitverschwendung sowie unnötigen Stressfaktor für die Ausbildungsabbrecher. Er schlägt vor, so genannte „high pressure“-Positionen nur mit Menschen zu besetzen, die besonders resistent gegen Gefühle von Hilflosigkeit und deren verhaltensrelevante Konsequenzen sind.

Der sinnvolle Einsatz von Ressourcen mit dem Ziel der größtmöglichen Effektivität ist auch Gegenstand der Untersuchung von Försterling und Morgenstern (2002). Sie konnten nachweisen, dass realistische Attributionen hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf Leistung haben: Wie realistisch die vorgenommenen Attributionen waren, wurde mit Hilfe von Kovariationsinformationen manipuliert. Das Versuchsdesign von zwei Studien war so aufgebaut, dass die Versuchsteilnehmer zweimal innerhalb einer Woche aufgefordert wurden, vier Subtests des IST-Amthauer (1970) zu bearbeiten. In der ersten Sitzung (Pretest) sagte man den Versuchspersonen, es ginge darum, verschiedene Lösungsstrategien zu untersuchen, und sie hätten jetzt die Gelegenheit, sich mit den Aufgabentypen vertraut zu machen. In der zweiten Sitzung (Posttest) bekämen sie ein Feedback bezüglich ihrer Leistungen aus dieser Sitzung. Dann könnten sie beim nächsten Mal selbst entscheiden, wie viel der insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit sie pro Subtest aufwenden wollten, um das bestmögliche Ergebnis zu erzielen. Im Pretest waren Reihenfolge und Bearbeitungszeit der Subtests festgelegt. Das Feedback bezüglich der Leistungen in den einzelnen Subtests konnte realistisch oder unrealistisch (hoch, niedrig oder invers) sein. Als Konsensusinformation wurden die Leistungen der anderen Teilnehmer herangezogen. Studie 1 zeigte, dass Versuchspersonen mit realistischem Feedback mehr Zeit für Subtests aufwendeten, in denen sie höhere Fähigkeiten hatten als für Subtests, in denen ihre Fähigkeiten niedriger ausgeprägt waren. In der methodisch leicht abgeänderten Studie 2 konnten diese Ergebnisse repliziert werden. Es wurde auch gezeigt, dass Versuchspersonen

mit realistischem Feedback im Posttest ein besseres Gesamtergebnis erzielten als Personen mit unrealistischem Feedback.

Es liegt also der Schluss nahe, dass sich ein optimistischer Attributionsstil im Leistungskontext prinzipiell positiv auf die Ergebnisse auswirkt, allerdings nur, solange die Kausalattributionen nicht unrealistisch sind, d.h. auf eine überhöhte Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten hinweisen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Menschen das Grund legende Bedürfnis haben, die Ereignisse ihrer Umwelt ursächlich zu erklären. Welche Begründungen sie finden, hängt unter anderem davon ab, welche Informationen mit dem Ereignis kovariieren. Ein Informationsmuster aus Konsensus, Konsistenz und Distinktheit führt zur Attribuierung auf Faktoren innerhalb oder außerhalb einer Person. Die vorgenommenen Erklärungsansätze sind jedoch relativ stabil über verschiedene Situationen hinweg. Sie beruhen zum Teil auf den bisherigen Erfahrungen einer Person wie beispielsweise häufiger Misserfolg in Leistungssituationen. Neigt jemand dazu, Misserfolg internalen, stabilen und globalen Faktoren zuzuschreiben, z.B. der eigenen Begabung, und gleichzeitig Erfolg auf externale, variable und spezifische Faktoren wie Zufall zurück zu führen, spricht man von einem pessimistischen Attributionsstil. Beim entgegengesetzten Muster liegt ein optimistischer Attributionsstil vor. Die vorgenommene Attribuierung wirkt sich nachhaltig auf die Affekte und das Verhalten eines Menschen aus. Prinzipiell hat ein optimistischer Attributionsstil positive Effekte auf Leistungsverhalten, allerdings nur, wenn er realistisch ist, also mit den tatsächlichen Fähigkeiten einer Person übereinstimmt.

2.3 Selbstwert

2.3.1 Definition und vorauslaufende Bedingungen von Selbstwert

Die Definition von Selbstwert (synonym auch Selbstbewusstsein) ist unserer Meinung nach untrennbar mit dem verbunden, wo es herkommt, nämlich mit den vorauslaufenden Bedingungen. In der psychologischen Forschung, die dem Selbstwert seit geraumer Zeit einen wichtigen Stellenwert einräumt, gibt es heftige Kontroversen bezüglich seiner Begriffsdefinition.

Trotz oder vielleicht gerade wegen der Popularität des Konzeptes Selbstwert gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen über seine essenziellen Merkmale, seine Entwicklung und Funktion. Einer der größten Diskussionspunkte ist die Frage, ob für Selbstwert in erster Linie kognitive oder affektive Prozesse Ausschlag gebend sind. Verschiedene Autoren haben vorgeschlagen, Selbstbewusstsein zeichne sich durch die Wahrnehmung aus, man besitze bestimmte positive Qualitäten und Attribute. Nach Baumeister (2001) kann Selbstwert definiert werden als das Ausmaß der positiven Einstellung der eigenen Person gegenüber und hat somit evaluativen Charakter. Auch Rosenberg (1965) vertritt die Ansicht, der globale Selbstwert gründe sich auf die Einschätzung des Selbst in spezifischen Bereichen. Brown (1993b) hingegen verweist auf die Bedeutung von affektiven Prozessen als voraus laufende Bedingung für Selbstwert: Hohes Selbstbewusstsein ist seiner Meinung nach gekennzeichnet durch ein generell ausgeprägtes Mögen der eigenen Person und eine hohe Selbstachtung; niedriges Selbstbewusstsein zeichnet sich aus durch mäßig positive oder ambivalente Gefühle und in extremen Fällen durch eine Abneigung dem eigenen Selbst gegenüber (s. auch Baumeister, Tice & Hutton, 1989). Diese Gefühle entstehen zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Leben und resultieren aus der generellen Wahrnehmung, von den Bezugspersonen geliebt oder nicht geliebt und geschätzt zu werden. Brown hält es auch für plausibel, dass angeborene affektive Tendenzen wie zum Beispiel Ängstlichkeit Auswirkungen auf den Selbstwert haben.

Die von anderen Wissenschaftlern für ursächlich gehaltenen Kognitionen oder Evaluationen sind nach Brown eher das Resultat einer affektiven Grundhaltung der eigenen Person gegenüber und haben die Funktion, einen bestimmten Selbstwert zu stützen und aufrecht zu erhalten (Brown, 1993).

Kontroverse Meinungen gibt es auch hinsichtlich der Frage, ob es sich bei Selbstwert um ein globales Konzept oder eher um spezifische Dimensionen handelt. Der globale Selbstwert ist weiter verbreitet und brachte nach Baumeister (2001) auch signifikantere Ergebnisse hervor als der domain-spezifische Selbstwert. Einige Forscher argumentieren: „...that the global measures do well because they generally emphasize broad issues of competence, aptitude, and ability to get along with others, which are important to nearly everyone“ (Baumeister, 2001, S. 695). Fleming und Courtney (1984) sehen in beiden Ansätzen ihre Berechtigung und haben ein hierarchisches Modell entwickelt, das einen globalen Faktor (g) und spezifische Dimensionen, z.B. das Begabungskonzept, enthält, die stark miteinander korrelieren. Brown (1993) sieht in dem domain-spezifischen und dem globalen Selbstwert eigenständige Konstrukte mit klar definierten Unterschieden: Die Einschätzung bestimmter Fähigkeiten einer Person, wie sie zum Beispiel das Begabungskonzept darstellt, ist viel enger gefasst, formbarer und anfälliger für äußere Umstände wie beispielsweise Misserfolg als der globale Selbstwert. Außerdem überwiegen bei der Beurteilung von akademischer Begabung per definitionem die kognitiven Prozesse, was nicht vergleichbar ist mit einer positiven oder negativen Grundhaltung sich selbst gegenüber, deren Ursprünge nicht einmal auf der bewussten Ebene angesiedelt sein müssen (Brown, 1993).

Ein letzter Aspekt adressiert die Kontroverse, ob Selbstwert als eine überdauernde Persönlichkeitseigenschaft (trait) oder als ein wechselnder Zustand (state) anzusehen ist. Obwohl neuere Arbeiten Fluktuationen des Selbstwertes nachweisen konnten (z.B. Kernis, 1993) und es ein reliables Messinstrument für „state self-esteem“ gibt (Heatherton & Polivy,

1991), scheinen die state- und trait-Werte stark miteinander zu korrelieren. Es liegt der Schluss nahe, dass die meisten Menschen über eine ziemlich stabile und klar definierte Grundlinie von Selbstwert verfügen, dass die momentanen Selbsteinschätzungen jedoch um diese „baseline“ fluktuieren. Ein Grund für eine temporäre Veränderung von Selbstwert können äußere Einflüsse wie beispielsweise Misserfolg sein, wenn dieser internal, stabil und global attribuiert, also zum Beispiel einem Mangel an eigener Begabung zugeschrieben wird.

Bereits Abramson, Seligman und Teasdale (1978) sahen in der Attribuierung von erlebter Hilflosigkeit eine Ursache für die mögliche Reduzierung von Selbstwert. Metalsky et al. (1993) untersuchten die Interaktion zwischen Attributionsstil, Selbstwert und Examensergebnissen im Sinne einer Konfirmation des Diathese-Stress-Modells der gelernten Hilflosigkeit. Die Autoren fanden heraus, dass Studenten mit einem pessimistischen Attributionsstil, die durch das Examen gefallen waren, keinen Anstieg dysphorischer Symptome erlebten, wenn sie über einen hohen Selbstwert verfügten. Gleiches galt für durchgefallene Studenten mit einem niedrigen Selbstwert und einem positiven Attributionsstil. Das heißt, nur wenn beide Faktoren in negativer Ausprägung vorhanden sind, führt dies zu negativen emotionalen Konsequenzen.

Auch Weiner (1985) postuliert eine direkte Auswirkung der Lokalisierung der Ursache (internal oder external) auf den Selbstwert einer Person. Neuere Untersuchungen stützen die Theorie Weiners. Sharma und Mavi (2001) beispielsweise teilten ihre Versuchspersonen je nachdem, ob sie Misserfolg optimistisch oder pessimistisch attribuierten, in hoch- und niedrig Selbstbewusste ein. Nach einem Reattributionstraining, d.h. wenn es den Teilnehmern gelang, Misserfolg external zu attribuiieren, reduzierte sich das Ausmaß an Selbstbeschuldigung und –Erniedrigung, was eine Verbesserung der Leistung zur Folge hatte. Dutton und Brown (1997) untersuchten, ob die Reaktionen auf Erfolg und Misserfolg von einem globalen Selbstwert oder eher von spezifischen Selbsteinschätzungen geleitet sind. Sie fanden heraus, dass kognitive Reaktionen auf Leistungsfeedback durch kognitive Prozesse

mediert werden: Hoch selbstbewusste Personen haben eine höhere domain-spezifische Selbsteinschätzung, daher eine höhere Erfolgserwartung, und das wiederum führt zu vorteilhafteren Attributionen (vgl. auch Blaine & Crocker, 1993). Weiterhin zeigte sich, dass unabhängig von Erfolgserwartung und Attributionen Personen mit einem hohen Selbstwert nach Misserfolg weniger Distress berichteten als Personen mit einem niedrigen Selbstwert. Die Autoren schlossen daraus, dass emotionale Reaktionen auf Leistungsfeedback auf den globalen Selbstwert zurückzuführen sind. Dieser ist als unbedingtes positives Gefühl der eigenen Person gegenüber zu sehen und hängt nicht von der Wahrnehmung eigener positiver oder negativer Attribute ab.

Auf unser Beispiel der beiden Studenten übertragen, könnten die Auswirkungen folgendermaßen aussehen: Klaus beschreibt seine Fähigkeit im Studium als mäßig bis gering, schreibt also einem internalen, stabilen und globalen Faktor die Ursache für Misserfolg zu, attribuiert Erfolg aber external, variabel und spezifisch. Welche Auswirkungen hat diese Einstellung jetzt auf den Selbstwert von Klaus? Wie bewertet er seine Person? Vermutlich wird er von sich als Person keine hohe Meinung haben.

2.3.2 Konsequenzen von Selbstwert

Konkret äußert sich der niedrige Selbstwert von Klaus wahrscheinlich darin, dass er mit sich selbst unzufrieden ist, seine Aufmerksamkeit auf die negativen Eigenschaften richtet, keine Selbstachtung vor sich hat und sich wie ein Versager fühlt.

In der Literatur sind die Auswirkungen von Selbstwert vielfältig diskutiert: Zwar ist hoher Selbstwert häufig verbunden mit dem vorteilhaften oder positiven Ausgang eines Erlebnisses, aber die Kausalität bleibt oft unklar (Baumeister, 2001). Sicher führt eine positive Selbstwahrnehmung zu einem höheren Wohlbefinden und eher zum Glücklichen als eine ambivalente oder negative Grundeinstellung der eigenen Person gegenüber. Nachgewiesen ist

auch ein niedrigeres Risiko für hoch selbstbewusste Mädchen und Frauen, an Bulimie zu erkranken (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003). Aber in der Regel ist es wahrscheinlicher, dass die subjektive Wahrnehmung der eigenen Person im Sinne einer „self-fulfilling-prophecy“ Veränderungen in die objektive Realität bringt.

Hinsichtlich Leistung könnte man annehmen, dass hohes Selbstbewusstsein zum Streben nach höheren Zielen, zu mehr Persistenz nach Misserfolg, weniger wahrgenommener Hilflosigkeit und damit zu besseren Ergebnissen führt. Tatsächlich jedoch gibt es wenig Anzeichen für einen hohen Zusammenhang mit dem IQ oder akademischen Fähigkeiten. Beispielsweise enthält die bedeutende Kompilation von Hansford und Hattie (1982) 128 Studien mit mehr als 200.000 Versuchsteilnehmern. Die Autoren berichten über einen generell positiven Zusammenhang, wobei Selbstwert nur zwischen vier und sieben Prozent der Varianz an akademischer Leistung aufklärt. Zu ähnlichen Ergebnissen ist man in neueren Untersuchungen gekommen: In einer Stichprobe von 3000 Personen fanden Davies und Brember (1999) einen durchweg unerwartet niedrigen Zusammenhang zwischen Selbstwert und akademischer Leistung. Diesen führt eine Vielzahl von Forschern auf den Einfluss von Drittvariablen zurück, vor allem auf den familiären Background, also den sozioökonomischen Status, die Intelligenz und vielleicht die Noten der ersten Schuljahre (z.B. Bachman und O'Malley, 1986). Nach Baumeister, Campbell, Krueger und Vohs (2003) geben die häufig gefundenen einfachen Korrelationen zwar Anlass zu der Vermutung, Selbstwert wirke sich positiv auf Leistung aus, die meisten Ergebnisse der von ihnen nach strengen Kriterien zusammengefassten Untersuchungen sprechen jedoch dafür, dass ein hoher Selbstwert gute akademische Leistungen nicht ursächlich bedingt.

Eine wichtige Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang die Persistenz nach Misserfolg dar. Die Forscher sind sich einig darüber, dass Persistenz zum Erreichen von Leistungszielen unerlässlich und dies eine Eigenschaft ist, über die hoch selbstbewusste Personen in deutlich höherem Maße verfügen als niedrig Selbstbewusste. Blinde Persistenz

wird allgemein nicht als ideale selbst regulierende Strategie angesehen; um gute Leistungen zu erbringen ist es genauso wichtig zu wissen, wann man aufgeben muss. Scheitern hoch selbstbewusste Menschen nun genau daran? In einer Reihe von Studien wurde diese Frage untersucht: McFarlin et al. (1984) instruierten ihre Versuchspersonen, bei schwierigen Aufgaben entweder aufzugeben oder fortzufahren. Niedrig Selbstbewusste waren geneigt, der Versuchsanleitung zu folgen, während hoch Selbstbewusste häufig von der Instruktion abrückten und selbst entschieden, was zu tun war.

Auch Di Paula & Campbell (2002) untersuchten den Einfluss von Selbstbewusstsein auf Persistenz nach Misserfolg. In einer Studie variierten sie das Ausmaß an Misserfolg (einmal, am Anfang, zu drei Zeitpunkten) und die Verfügbarkeit von Alternativen. Verglichen mit niedrig selbstbewussten Personen persistierten hoch Selbstbewusste zwar mehr nach einmaligem Misserfolg, aber weniger nach wiederholtem Misserfolg, wenn eine Alternative zur Verfügung stand. In einer zweiten Korrelationsstudie legten Studenten zu Beginn des Studienjahres die Ziele fest, die sie im Laufe des Jahres erreichen wollten. Am Ende des Jahres wurden wahrgenommener Fortschritt, Persistenz im Verhalten und das Lamentieren über nicht erreichte Ziele gemessen. Die Ergebnisse ergaben höhere Korrelationen von hoch selbstbewussten Personen mit wahrgenommenem Fortschritt und Persistenz im Verhalten als von niedrig Selbstbewussten. Außerdem erzielte die erste Gruppe zum Jahresende eine bessere Gesamtpunktzahl als die zweite Gruppe.

Generell lässt sich sagen, dass die Forschungsergebnisse für ein effektiveres selbst regulierendes Verhalten bei Personen mit hohem Selbstwert sprechen.

Fassen wir noch einmal zusammen: Selbstbewusstsein verstehen wir als ein globales Konzept einer positiven Grundhaltung der eigenen Person gegenüber, bei dem kognitive und affektive Prozesse in gleicher Weise beteiligt sind. Dieses Konzept hat überdauernden Charakter mit der Wahrscheinlichkeit einer Fluktuation um eine relativ stabile Baseline auf Grund von aktuellen Ereignissen wie zum Beispiel erlebtem Misserfolg. Bei der

Ursachenzuschreibung solcher Ereignisse finden sich charakteristische Unterschiede zwischen hoch und niedrig selbstbewussten Personen. Hinsichtlich der Konsequenzen von Selbstwert kommt man in der Literatur zu unterschiedlichen Ergebnissen: Positive Effekte auf Leistung können nicht eindeutig nachgewiesen werden; ein positiver, aber geringer Zusammenhang hingegen wird beständig berichtet. Eine Ausnahme stellt die Persistenz nach Misserfolg dar: Hoch Selbstbewusste persistieren länger und weisen gleichzeitig bei Vorhandensein von Alternativen ein höheres selbst regulierendes Verhalten auf als niedrig Selbstbewusste.

2.4 Ellis'sche irrationale Überzeugungen

Ziehen wir noch einmal Bilanz: Klaus beschreibt seine Studien-bezogenen Fähigkeiten als mäßig bis gering und schreibt Misserfolg seiner eigenen mangelnden Fähigkeit zu, während er Erfolg für Zufall oder Glück hält. Das kann sich negativ auf seinen Selbstwert auswirken. Es stellt sich die Frage, wie sehr Klaus nun den Wert seiner Person bedroht sieht und wie er zukünftige Leistungssituationen bewertet.

2.4.1 Begriffsbestimmung

Nach Albert Ellis' Ansatz der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie (1962) gibt es zwei Richtungen, die ein Mensch nach einem auslösenden (kritischen) Ereignis einschlagen kann: Entweder erfolgt die Bewertung eines Ereignisses auf der Basis von irrationalen Überzeugungen; darunter fallen zum Beispiel absolute Forderungen, globale negative Selbstbewertung oder Katastrophendenken: „Wenn ich diese Klausur nicht bestehe, bin ich ein absoluter Versager und als Mensch nichts Wert“. Oder die Bewertung eines Ereignisses wird auf Grund von rationalen Überzeugungen vorgenommen, also in Form von Wünschen und Präferenzen: „Ich möchte diese Klausur gerne bestehen, denn sie ist ein wichtiger Schritt

auf meinem Weg zum Examen.“ Irrationale Überzeugungen - im Sinne von selbst schädigend, nicht Ziel führend - lösen unangemessene Emotionen aus wie Angst, Wut, Depression und Schuld, während rationale Überzeugungen - im Sinne von hilfreich, Ziel führend - zu angemessenen Emotionen wie Furcht, Ärger, Trauer oder Bedauern führen. Adaptive Emotionen sind dazu geeignet, die Person ihrem Ziel näher zu bringen, das heißt sie ziehen funktionales Verhalten nach sich. Maladaptive Emotionen hingegen entfernen die Person eher von ihrem Ziel, das heißt sie verursachen dysfunktionales Verhalten.

Angenommen, Klaus attribuiert Misserfolg – eventuell auf Grund eines niedrigen akademischen Selbstkonzepts - internal, stabil und global und verfügt zusätzlich über einen niedrigen Selbstwert, neigt er möglicherweise auch dazu, irrationale Überzeugungen zu entwickeln. Er würde dann nach einem kritischen Ereignis wie zum Beispiel einer nicht bestandenen Prüfung die Bewertung vornehmen, dass er als Mensch absolut wertlos wäre, wenn er die nächste Prüfung nicht bestehe, und könnte einen solchen Misserfolg nicht ertragen. In der Konsequenz empfindet er Angst und Depressionen (maladaptive Emotionen) und entscheidet, nicht an der Prüfung teilzunehmen (dysfunktionales Verhalten).

Angenommen hingegen, sein Kommilitone Peter verfügt über rationale Überzeugungen, so wird dieser angesichts desselben Ereignisses vielleicht Furcht empfinden, die eine adaptive Emotion darstellt und dafür sorgt, dass er sich besonders gut auf die nächste Prüfung vorbereitet und zum Termin erscheint. Dieses adaptive Verhalten führt letztlich zur Erreichung des angestrebten Ziels.

Den Zusammenhang von Kognitionen und Emotionen auf der einen Seite sowie Emotionen und Verhalten auf der anderen Seite konnten Försterling und Spörrle (2003, zur Veröffentlichung angenommen) experimentell nachweisen. In einer ersten Studie wurden den Versuchspersonen vier Szenarien vorgelegt, in denen zwei Personen mit einem kritischen Ereignis (z.B. vor einer wichtigen Prüfung stehen) konfrontiert waren. Jeweils einer fiktiven Person wurden rationale Gedanken zugeschrieben („Ich möchte die Prüfung gerne bestehen“),

der anderen irrationale („Ich muss die Prüfung unbedingt bestehen“). Anschließend sollten die Versuchspersonen angeben, welche von zwei Emotionen sie den fiktiven Personen zuordnen würden. Bei den vorgegebenen Emotionspaaren handelte es sich jeweils um ein adaptives (z.B. Furcht) und ein maladaptives Gefühl (z.B. Angst). Zwischen 75% und 94% der Versuchsteilnehmer ordneten rationale Gedanken auch adaptiven Emotionen im Sinne Ellis zu bzw. irrationale Gedanken maladaptiven Emotionen. Der Versuchsaufbau der Studie zur Überprüfung des Zusammenhangs von Emotion und Verhalten war analog zur ersten. Diesmal wurden den fiktiven Personen keine Kognitionen, sondern adaptive bzw. maladaptive Emotionen zugeschrieben. Die Versuchsteilnehmer sollten dann angeben, bei welcher von zwei Personen sie funktionales und bei welcher sie dysfunktionales Verhalten vermuten würden. Auch die Ergebnisse dieser Studie entsprachen durchgängig den Erwartungen: Zwischen 73% und 96% der Probanden ordneten Emotion und Verhalten im Sinne Albert Ellis zu.

2.4.2 Vorauslaufende Bedingungen irrationaler Überzeugungen

Ellis (1995) geht davon aus, dass „emotionally disturbed people“ manchmal irrationale Überzeugungen Anderer – insbesondere der Eltern – übernehmen, dass diese Überzeugungen also gewissermaßen ein biologisches und soziales Erbe darstellen. Die Mehrzahl der Studien zum Konzept der irrationalen Überzeugungen hat jedoch korrelativen Charakter und ist nicht kausal interpretierbar.

Besonders ein Konzept wird vermehrt mit irrationalen Überzeugungen in Verbindung gebracht, und das ist die Kausalattribution: Försterling und Bühner (2003) fanden signifikante Zusammenhänge zwischen Instrumenten zur Erfassung irrationaler Überzeugungen und dem Attributionstil. Das bedeutet, hohe Ausprägungen irrationaler Überzeugungen traten überzufällig häufig in Verbindung mit internaler, stabiler und globaler

Ursachenzuschreibung von Misserfolg auf. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Ziegler und Hawley (2001): In einer Studie mit 180 College-Studenten wurden mit Hilfe einer Varianzanalyse in Abhängigkeit vom Attributionsstil signifikante Unterschiede hinsichtlich irrationaler Überzeugungen gefunden. Bei einem Extremgruppenvergleich zeigte sich, dass Personen mit einem ausgeprägt pessimistischen Attributionsstil höhere Werte irrationaler Überzeugungen aufwiesen als Personen mit einem optimistischen Attributionsstil.

Bereits 1985 wies Försterling auf Parallelen zwischen beiden Konzepten hin und wendete zur Überprüfung von Ellis'schen Aussagen mit Erfolg experimentelle Verfahren aus der attributionstheoretischen Forschung an. Er gelangte zu dem Schluss, dass sowohl kausale Attributionen als auch evaluative Überzeugungen für die Ausprägung bestimmter emotionaler Reaktionen verantwortlich sein könnten.

Untersuchungen zu anderen Konzepten, in welchen irrationale Überzeugungen experimentell variiert wurden, gibt es weniger als erwartet. Beispielsweise würde man einen Zusammenhang zu evaluativen Selbsteinschätzungen vermuten: Es klingt plausibel, dass Personen, die an sich und Andere permanent überzogene, das heißt unerfüllbare Forderungen stellen, von sich und ihren Fähigkeiten keine hohe Meinung haben. In der Literatur wurden diese Konzepte jedoch selten explizit miteinander in Verbindung gebracht: Eine Ausnahme stellt die Studie von Day und Maltby (2003) dar, in der ein geringer Zusammenhang zwischen Selbstwert und irrationalen Überzeugungen gefunden wurde. Beswick (1988) untersuchte zwar beide Konzepte hinsichtlich ihrer Auswirkung auf „procrastination“, macht aber keine Aussagen über Korrelationen zwischen ihnen. Ciarrochi (2004) legte seine Untersuchung mehr im Leistungsumfeld an und kam zu dem Ergebnis, dass drei Aspekte von irrationalen (Fähigkeits-)Selbsteinschätzungen mit geringerem Wohlbefinden assoziiert sind: Dabei handelt es sich um die Überzeugungen, Selbstwert sei abhängig von Erfolg, von der Bewertung durch Andere und um unrealistisch hohe Erwartungen für Ereignisse und Personen, auch „demanding perfectionism“ genannt.

2.4.3 Konsequenzen irrationaler Überzeugungen

Ellis (1962) postuliert negative Konsequenzen dysfunktionaler Überzeugungen auf Emotion und Verhalten. Dass hohe Ausprägungen dieses Konzeptes mit geringerem Wohlbefinden einhergehen, besonders mit Angst und Depression, wurde in der Literatur mehrfach nachgewiesen (vgl. Försterling & Bühner, 2003; zsf. Ciarrochi, 2004). Ciarrochi (2004) zeigte, dass irrationale Überzeugungen besonders mit negativen Aspekten von Wohlbefinden, speziell mit Depression, Stress, Angst und Feindseligkeit jeweils hoch signifikant korrelieren. Die mit dem Common Beliefs Survey-III (Thorpe, Walter, Kingery & Nay, 2001) erfassten Überzeugungen klärten 14% der Varianz der negativen Aspekte von Wohlbefinden auf, aber nur 7.3% der positiven Aspekte. Auch Thompson et al. (1993) fanden einen Zusammenhang zwischen Krebspatienten mit irrationalen Überzeugungen und Fehlanpassung, also einem höheren Maß an depressiven Symptomen und Ängstlichkeit.

Im Leistungskontext nimmt besonders eine absolute Forderung im Sinne von Albert Ellis eine herausragende Rolle ein: der so genannte „self-oriented perfectionism.“ Dahinter verbirgt sich die Überzeugung, man sei als Mensch ein Versager und absolut nichts wert, wenn man keine perfekten Leistungen erbringt. Better, Flott und Hewitt (2004) untersuchten die Reaktionen von „Perfektionisten“ auf Erfolgs- und Misserfolgsfeedback nach Leistungsaufgaben: Studenten wurden zufällig einer von vier Versuchsbedingungen (geringe versus hohe Aufgabenschwierigkeit und positives versus negatives Feedback) zugeteilt. Dann bearbeiteten die Versuchspersonen eine Zeit-Reaktionsaufgabe. Die Ergebnisse zeigten, dass Perfektionismus unabhängig von Aufgabenschwierigkeit oder tatsächlicher Leistung signifikant mit negativem Affekt assoziiert war. Besonders nach negativem Feedback neigten perfektionistische Personen zu negativen Kognitionen wie z.B. größere Unzufriedenheit mit ihrer Leistung, dem Bedürfnis, bessere Leistungen erbringen zu müssen oder der

Einschätzung, Andere hätten besser abgeschnitten als sie. Weiterhin fanden die Autoren heraus, dass perfektionistische Versuchsteilnehmer ihre Leistung besonders dann als sehr wichtig einstufen, wenn sie viele Fehler gemacht hatten. Schließlich neigten diese Personen, vor allem nach negativem Feedback, zu exzessivem Gedankenkreisen um die Fehler, die sie während der Bearbeitung gemacht hatten. Insgesamt sprechen diese Ergebnisse und die einer Reihe anderer von den Autoren angeführter Studien für eine hohe psychologische Vulnerabilität perfektionistisch ausgerichteter Personen.

Wenn eine Person glaubt, ihr Wert als Person sei bei Misserfolg stark bedroht, ist die Annahme plausibel, dass diese subjektive Bedrohung zu Vermeidungsverhalten führt, um den potenziell folgenden negativen Affekten und Kognitionen aus dem Weg zu gehen. Das Konzept der Zielorientierungen (vgl. nächstes Kapitel) wird in der neueren Forschung verstärkt mit dem der irrationalen Überzeugungen in Verbindung gebracht: Harju und Eppler (1997) untersuchten den Zusammenhang zwischen irrationalen Evaluationen und Zielorientierung. Bei diesem Konzept unterscheidet man nach Dweck und Leggett (1988) Personen mit einem Bemeisterungsziel, der learning goal orientation, und Personen mit einem Leistungsziel, der performance goal orientation. Individuen, die sich Bemeisterungsziele setzen, sind davon geleitet, die eigene Kompetenz zu verbessern, was auch angesichts drohenden Misserfolgs zu Annäherungsverhalten führt. Für Menschen mit einem Leistungsziel steht im Vordergrund, positive Bewertungen Anderer für ihre Leistung zu erhalten bzw. negative zu vermeiden. Diese Einstellung führt bei Misserfolg zu Vermeidungsverhalten. Harju und Eppler erfassten bei 212 Psychologiestudenten im ersten Studienabschnitt Zielorientierung mit dem „Goals Inventory (LOGO)“ von Eison (1981), irrationale Überzeugungen mit den „Irrational Belief Scales“ von MacDonald und Games (1972). Die varianzanalytische Datenauswertung ergab, dass Studenten mit einem Learning Profil signifikant weniger irrationale Überzeugungen berichteten als solche mit einem Performance Profil. Außerdem waren diese Überzeugungen typischer für junge Studenten mit

extrinsischer Motivation als für ältere. Auch Verschleppung (Engl. „procrastination“) ist eine Form von Vermeidungsverhalten. Im akademischen Umfeld versteht man darunter die Tatsache, eine Aufgabe zu knapp kalkuliert und zu spät erfüllt zu haben. Beispielsweise werden Abgabetermine für zu bewertende Aufsätze wie Haus- oder Seminararbeiten nicht eingehalten oder man fängt zu spät an, auf eine Prüfung zu lernen. Beswick (1988) erfasste in einer Studie mit 245 Erstsemester-Psychologiestudenten sowohl reales als auch selbst berichtetes Verschleppungsverhalten (gemessen mit einer Abwandlung von Solomon und Rothblums (1984) Procrastination Assessment Scale, PASS) und sagte einen hohen Zusammenhang zu irrationalen Überzeugungen (erfasst mit der Ellis Scale of Irrational Cognitions von MacDonald & Games, 1972) voraus. Die Ergebnisse bestätigten sich jedoch nur hinsichtlich selbst berichteter Procrastination. Bridges und Roig (1997) setzten ein neueres Instrument zur Erfassung irrationaler Überzeugungen ein, das Irrational Beliefs Inventory (IBI, Koopmans et al., 1994). Hier werden die Ellis'schen Kognitionen auf einer globalen Ebene erfragt, wobei „Problemvermeidung“ eine Subskala darstellt. Procrastination wurde mit dem PASS von Solomon und Rothblum (1984) erfasst. Der IBI-Gesamtscore korrelierte niedrig mit der PASS, der Zusammenhang zur Subskala „Problemvermeidung“ fiel etwas höher aus. Insgesamt sprechen die Ergebnisse in der Literatur für einen kleinen, aber signifikanten Zusammenhang zwischen irrationalen Evaluationen und Vermeidungsverhalten.

Mit der direkten Auswirkung irrationaler Überzeugungen auf Leistungsverhalten beschäftigten sich mehrere Untersuchungen aus den 80er Jahren. Max Prola (1985) beispielsweise fand heraus, dass irrationale Überzeugungen besonders mit verbalen und nicht mit nonverbalen Aspekten intellektueller Leistung assoziiert waren, während sich bei mathematischen Tests keine Zusammenhänge fanden. In einer Studie von Bondies und Bass (1984) wurden Versuchspersonen rationale, irrationale und neutrale Aussagen vorgelegt, bevor sie eine Reiz-Reaktionsaufgabe bearbeiten sollten. Die Ergebnisse zeigten, dass Personen der rationalen Gruppe ihre Fehler innerhalb von vier Durchgängen deutlich

schneller reduzierten als die Teilnehmer der anderen Gruppen. Rosin und Nelson (1983) untersuchten sowohl die Auswirkung von selbst berichteten irrationalen Überzeugungen, erfasst mit Hilfe der Ellis Irrational Values Scale (EIVS, Ellis, 1962), als auch von rationaler versus irrationaler Selbst-Verbalisierung auf Beharren bei einer Leistungsaufgabe. Wie bereits in Kapitel 2.1.3 dargestellt, kann Persistenz ein wichtiger Erfolgsfaktor für Leistung sein. Die Versuchspersonen wurden entweder der rationalen oder irrationalen Selbst-Verbalisierungsgruppe zugeordnet und bearbeiteten dann ein tatsächlich unlösbares Würfelpuzzelspiel. Es wurden keine signifikanten Effekte der EIVS-Werte auf Persistenz gefunden. Kombos, Fournet und Estes (1989) fanden heraus, dass in einer Konzentrationsaufgabe diejenigen Versuchspersonen, die bei dem Irrational Belief Test (IBT; Jones, 1968) höhere Werte aufwiesen, also verstärkt irrationale Überzeugungen im Sinne Ellis berichteten, mehr Zeit zur Bearbeitung einer Aufgabe brauchten, als Personen mit niedrigeren Werten. Hinsichtlich irrationaler Selbst-Verbalisierung fanden sich nur marginale Effekte auf Leistung. Die Autoren kommen unter Hinweis auf eine Reihe von Studien zu dem Schluss, dass es prinzipiell relativ wenig Anzeichen für negative Auswirkungen von irrationalen Selbst-Verbalisierungen oder Überzeugungen auf Leistung gibt.

Kurz zusammengefasst besteht eine zentrale Aussage des Konzepts irrationaler Überzeugungen von Albert Ellis darin, dass rigide und absolute, meist unerfüllbare Forderungen zu maladaptiven Affekten und dysfunktionalen Verhaltensweisen führen, während subjektive Wünsche und Präferenzen adaptive Affekte und funktionales Verhalten nach sich ziehen. Bestimmte psychische Konzepte, die diese Überzeugungen ursächlich bedingen, sind bisher nicht bekannt. Ein gewisser Zusammenhang von irrationalen Bewertungen zu pessimistischen Attributionen ist in der Literatur jedoch mehrfach nachgewiesen worden. Derartige Belege, die man auch für einen niedrigen Selbstwert oder ein niedriges Fähigkeitsselbstkonzept vermuten würde, gibt es hingegen kaum. Negative Auswirkungen irrationaler Überzeugungen auf das Wohlbefinden, unter anderem mediiert

durch das Konzept der Kontrollüberzeugung, finden sich wiederholt in der Literatur. Hinsichtlich Leistung gibt es weniger oder nur schwache Hinweise auf negative Effekte durch irrationale Bewertungen. Eine Ausnahme stellt der auf sich selbst gerichtete Perfektionismus, auch eine absolute Forderung im Sinne Albert Ellis, dar. Eine Reihe von Studien spricht für eine hohe psychologische Vulnerabilität perfektionistisch ausgerichteter Personen. Durchweg niedrige, aber signifikante Korrelationen finden sich auch zwischen irrationalen Überzeugungen und Vermeidungsverhalten, insbesondere procrastination, also der Verschleppung im akademischen Kontext.

2.5 Zielorientierungen

Wir wissen, Klaus fühlt sich ob seiner mangelnden Leistung traurig, beschämt, wenig selbst bewusst und hoffnungslos. Vielleicht ist er auch der irrationalen Überzeugung, wenn er die nächste Klausur nicht bestehe, sei er ein Versager und als Mensch absolut nichts wert. Mit welcher Einstellung wird er an die nächste Prüfung herantreten? Vermutlich wird er versuchen, Gefühle wie Trauer, Versagen oder Wertlosigkeit in Zukunft zu vermeiden.

2.5.1 Begriffsdefinition

Frühe Leistungsmotivationsansätze, wie sie bei Lewin et al. (1944), McClelland (1951) und Atkinson (1957) zu finden sind, identifizieren zwei voneinander unabhängige Arten von Leistungsmotivation als wichtige Determinanten von Leistungsverhalten: Die eine ist das Streben nach Erfolg oder Annäherungsorientierung, die andere ist geprägt durch den Wunsch, Misserfolg zu vermeiden. Diese wird als Vermeidungsorientierung bezeichnet. Klaus wird also vermutlich nicht mit einer Annäherungsorientierung zur Klausur antreten: „Ich möchte in der Klausur möglichst gut sein, eine 1 wäre schön“, sondern eher eine

Vermeidungsorientierung annehmen: „Um Gottes Willen, bloß nicht durchfallen – 4 gewinnt.“

In den letzten 25 Jahren konzentrierte sich ein Großteil der theoretischen und empirischen Arbeiten aus dem Bereich der Leistungsmotivation auf eine andere Perspektive, die Zielorientierung. Autoren wie Dweck (1986), Nicholls (1989) oder Maehr (1989) definieren Zielorientierung als Katalysator für Verhalten und Aktivitäten in Leistungssituationen. Sie unterscheiden zwei Orientierungen hinsichtlich Kompetenz: Bei performance goal, dem Leistungsziel, steht im Mittelpunkt, Leistung und Kompetenz Anderen gegenüber zu demonstrieren, bei mastery goal, dem Bemeisterungsziel, geht es vor allem darum, die Fähigkeiten gemäß seiner Interessen weiter zu entwickeln, indem man bestimmte Aufgaben bewältigt.

Elliot und Harackiewicz (1996) entwickeln schließlich ein integratives Modell, welches das frühe Konzept der Leistungsmotivation und das spätere Konzept der Zielorientierung miteinander verbindet. Sie teilen die konventionelle performance goal-Einstellung in eine unabhängige Annäherungs- und Vermeidungskomponente und postulieren drei Leistungsorientierungen: bei mastery goal steht die Entwicklung von Kompetenz und die Aufgabenbewältigung im Vordergrund; diese Orientierung hat prinzipiell Annäherungscharakter. Bei Performance Approach (Leistung-Annäherung) geht es darum, seine Kompetenz im Vergleich zu Anderen zu zeigen, bei Performance Avoidance (Leistung-Vermeidung) konzentriert man sich darauf zu vermeiden, negative Leistung und Inkompetenz im Vergleich zu anderen Menschen zu zeigen (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Das trichotome Modell wird von Elliot und Church (1997) in einen umfangreichen theoretischen Kontext gestellt; es entsteht ein hierarchisches Konzept. Dieses sieht Zielvorstellungen als ein Konzept der mittleren Ebene an, welches strukturell zwischen globalen motivationalen Dispositionen und spezifischen Verhaltenskonsequenzen angesiedelt ist. Die Zielvorstellungen werden somit als proximale Verhaltensregulatoren wahrgenommen,

während die motivationalen Dispositionen einen distalen, indirekten Einfluss über die konkreten Zielmanifestationen ausüben. Die übergeordneten motivationalen Dispositionen stellen bewusste oder unbewusste Bedürfnisse dar, namentlich Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg. Als voraus laufende Bedingungen treiben sie das leistungsbezogene Verhalten indirekt an und lenken es, nämlich durch die konkrete Repräsentation der Leistungsziele. Parallel beeinflusst die voraus laufende Bedingung Kompetenzerwartung die Leistungsziele unabhängig von den motivationalen Dispositionen. Diese wirken sich auf die selbst regulierende Funktion der Leistungsziele aus. Die Leistungsziele werden demnach als „konkrete Überbringer“ der auf einem höheren Niveau angesiedelten leistungsrelevanten Motive angesehen.

Elliot und McGregor (2001) erweitern das trichotome Modell um eine vierte Ausprägung: die Mastery Avoidance-Orientierung. Grundlage für diese Revision des trichotomen Modells ist die Überlegung, dass Kompetenz bzw. Leistungsziele nach zwei Grundlegenden Dimensionen unterschieden werden können: danach, wie Fähigkeit definiert ist und danach, wie ihre Wertigkeit ist. Die Definition (intrapersonal, d.h. verglichen mit den eigenen Leistungen in der Vergangenheit oder mit der persönlichen Maximalleistung oder normativ, d.h. verglichen mit der Leistung der Anderen) wird nach Elliot und McGregor in den Ansätzen der Zielorientierung implizit berücksichtigt und drückt sich in der Mastery-/Performance-Dichotomie aus, dem zentralen Charakteristikum dieser Theorie. Die Wertigkeit (positiv und wünschenswert wie Erfolg, oder negativ und nicht wünschenswert wie Misserfolg) ist ein zentraler Faktor der klassischen Leistungsmotivationstheorie mit den Ausprägungen der Annäherung versus Vermeidung. Es entsteht ein 2x2-Modell mit den Zellen Performance Approach (normativ-positiv), Performance Avoidance (normativ-negativ), Mastery Approach (intrapersonal-positiv) und Mastery Avoidance (intrapersonal-negativ). Unser Student Klaus konzentriert sich auf Misserfolg - besonders im Vergleich zu Anderen - und hat niedrige Erwartungen in die eigenen Fähigkeiten. Demnach wäre er der

Performance Avoidance (normativ-negativ)-Zelle zuzuordnen.

2.5.2 Vorauslaufende Bedingungen der Zielorientierungen

In ihrem hierarchischen Modell postulieren Elliot und Church (1997) unabhängig voneinander sowohl motivationale Dispositionen (Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg) als auch Erfolgserwartung als voraus laufende Bedingungen von Leistungszielen. Eine empirische Bestätigung für diese Hypothese konnten die Autoren mit Hilfe von Pfadanalysen erbringen. Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg sagten jeweils Mastery- und Performance Avoidance-Orientierung voraus. Performance Approach ließ sich auf Grund beider Dispositionen vorhersagen. Auch für Erfolgserwartung ergaben sich unabhängig von den Leistungsdispositionen Effekte in die jeweils erwartete Richtung.

Auch für ihr 2x2-Modell postulierten Elliot und McGregor (2001) motivationale Dispositionen als voraus laufende Bedingungen. Die Autoren konnten die Ergebnisse von 1997 bezüglich Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg replizieren und integrierten parallel zu der Aufteilung der Leistungsziele die Erfassung von intrapersonaler versus normativer Kompetenz als voraus laufende Bedingungen. Das heißt, Personen, die dazu neigen, ihre Leistung mit vergangenen eigenen Leistungen zu vergleichen, also intrapersonale Maßstäbe anlegen, sollten bevorzugt eine Mastery Approach-Orientierung annehmen, während Personen, die ihre Kompetenz normativ bewerten, also dazu neigen, ihre Fähigkeiten besonders im Vergleich zu Anderen einzuschätzen, eher eine Performance Approach-Orientierung annehmen sollten. Diese Hypothesen konnten an Hand von Regressionsanalysen bestätigt werden. Für die Avoidance-Orientierungen wurden keine Vorhersagen getroffen.

Dweck und Leggett (1988) identifizieren speziell bei Kindern eine ganz andere Art von voraus laufenden Bedingungen, nämlich implizite Theorien von Intelligenz. Dabei unterscheiden sie zwischen der inkrementellen und der Entity-Theorie. Erstere beinhaltet die

Überzeugung eines Individuums, die eigene Intelligenz sei eine wachsende und kontrollierbare Eigenschaft, hinter letzterer verbirgt sich der Glaube, Intelligenz sei eine fixe und unkontrollierbare Qualität. Die Autorinnen zitieren mehrere ihrer eigenen Arbeiten, die folgende Aussagen konstant bestätigen: Kinder, die davon überzeugt sind, Intelligenz würde wachsen, nehmen eher learning goals, also Bemeisterungsziele an, um ihre Kompetenz zu erweitern, während diejenigen, die glauben, Intelligenz sei ein fixer Bestandteil ihrer Fähigkeiten dazu neigen, sich performance goals bzw. Leistungsziele zu setzen, um positive Bewertungen von Anderen zu erhalten bzw. negative Urteile zu vermeiden.

Neben der Einschätzung der Beschaffenheit von Intelligenz, also ihrer Qualität, spielt auch die wahrgenommene Höhe der eigenen Intelligenz, also ihre Quantität, eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Leistungszielen. Elliot und Dweck (1988) teilten Kinder mit Hilfe von Instruktionen in eine learning goal- und eine performance goal-Bedingung ein. Über positives versus negatives Feedback nach einem Pretest wurde gleichzeitig die Höhe der wahrgenommenen Kompetenz (hoch versus niedrig) manipuliert. Es stellte sich heraus, dass angesichts von Misserfolg die Probanden der learning goal-Bedingung unabhängig von der wahrgenommenen Kompetenz adaptives Verhalten zeigten, während dies in der performance goal-Bedingung nur auf diejenigen zutraf, die gleichzeitig über hohe wahrgenommene Kompetenz verfügten: 43,5% der „performance-low ability“-Gruppe verschlechterten ihre Lösungsstrategie und nur 8,3% verbesserten sich von Test 1 zu Test 3. In der „performance-high ability“-Gruppe verschlechterten nur 29,6% ihre Strategie und 37% der Probanden verbesserten ihre Leistung. Auch wenn wahrgenommene Kompetenz hier nicht explizit als voraus laufende Bedingung angesehen wird, ist ihr Einfluss auf Leistungsverhalten im Zusammenhang mit Leistungszielen doch eindeutig nachgewiesen worden. Der Überblicksartikel von Midgley, Kaplan und Middleton (2001) berichtet widersprüchliche Befunde aus der Literatur zu dieser Hypothese, denn neben vielen bestärkenden Studien führen die Autoren auch solche an, in denen sich die genannten Ergebnisse nicht replizieren

lassen.

2.5.3 Konsequenzen der Zielorientierungen

Alle im vorigen Kapitel erläuterten Konzepte berücksichtigen nicht nur vorauslaufende Bedingungen von Leistungszielen, sondern machen auch klare Aussagen über ihre Auswirkungen auf Leistungsverhalten. Dweck und Leggett (1988) postulieren, dass die performance goal-Einstellung bei gleichzeitig niedrig wahrgenommener eigener Kompetenz die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von „hilflosem Verhalten“ in Leistungssettings erhöht. Dies äußert sich in Kognitionen, Affekt und Verhalten. Eine kognitive Konsequenz ist die Ausbildung unterschiedlicher Attributionen je nach Leistungsziel: Elliot und Dweck (1988) konnten nachweisen, dass die Kinder der Performanzbedingung (Betonung des Wertes kompetent zu erscheinen) bei gleichzeitig wahrgenommener niedriger Kompetenz Misserfolg wesentlich häufiger unkontrollierbaren Faktoren wie z.B. mangelnder eigener Fähigkeit zuschrieben als Kinder der Learning-Bedingung (Betonung des Wertes Kompetenz auszubauen). Eine bedeutende Verhaltenskonsequenz ist die Aufgabenwahl: Performanzorientierte Individuen mit niedrigem Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten sollten nach Meinung der Autorinnen dazu neigen, einfache Aufgaben zu wählen, um negatives Feedback zu vermeiden, auch wenn sie dabei weniger lernen würden. Für performanzorientierte Personen mit hohem Vertrauen in die eigene Begabung sollte das nur angesichts drohenden Misserfolgs gelten, während learning-orientierte Individuen sich auf Grund des größtmöglichen Lerneffekts für mittelschwere Aufgaben entscheiden würden – ungeachtet möglicher negativer Beurteilungen durch Andere. Auch diese Hypothese konnten Elliot und Dweck (1988) bestätigen.

Elliot und Kollegen konzentrieren sich auch stark auf intrinsische Motivation und erbrachte Leistung als Konsequenzen von Leistungszielen. Elliot und Harackiewicz (1996)

untersuchten die Auswirkung der Leistungsziele des trichotomen Modells auf die intrinsische Motivation bei der Bearbeitung so genannter „Nina Puzzles“ (auf einer beschriebenen Seite ist mehrfach das Wort „Nina“ versteckt). Die Autoren postulierten negative Effekte der Performance Avoidance-Orientierung auf die intrinsische Motivation, während dies auf die Performance Approach- und die Mastery-Orientierung nicht zutreffen sollte. Die Veröffentlichung erregte großes Aufsehen aufgrund der spektakulären Art der Manipulation von Zielorientierungen: Minimale Variationen der Instruktion bestimmten die drei Versuchsbedingungen, denen die Probanden zugeordnet wurden. Die Performance Approach-Orientierung wurde induziert, indem den Studenten in der Instruktion gesagt wurde: „...some students stand out because they do quite well on the puzzles. This session will give you the opportunity to demonstrate that you are a good puzzle solver (Elliot & Harackiewicz, 1996; S. 464).“ Die Performance Avoidance-Instruktion unterschied sich an nur zwei Stellen davon und lautete: „...some students stand out because they do quite poorly on the puzzles. This session will give you the opportunity to demonstrate that you are not a bad puzzle solver (Elliot & Harackiewicz, 1996; S. 464).“ In der neutralen Bedingung hieß es lediglich: „This session will give you the opportunity to demonstrate your level of puzzle solving (Elliot & Harackiewicz, 1996; S. 464).“ Die intrinsische Motivation operationalisierten die Autoren über einen behavioralen und einen selbst berichteten Indikator. Als behavioraler Indikator galt die Zeit, die Versuchsteilnehmer nach der Lösung der „Nina Puzzles“ aufwendeten, sich während der Abwesenheit des Versuchsleiters weiter mit dem Puzzle anstatt mit einer alternativen Tätigkeit zu beschäftigen. Tatsächlich gelang es den Autoren, trotz dieser minimalen Variation der Instruktion, die Zielorientierungen zu induzieren: Die Teilnehmer unter der Performance Approach-Bedingung verbrachten mehr Zeit mit der Lösung von Nina Puzzles als Teilnehmer der Performance Avoidance-Bedingung. Gleiches galt für die Probanden der Mastery-Bedingung. Der selbst berichtete Indikator bestand zum Abschluss der Sitzung in Fragen, wie gut ihnen die Bearbeitung der Nina-Puzzles gefallen habe. Auch

hier gab es einen signifikanten Approach-Avoidance-Effekt und einen signifikanten Avoidance-Mastery-Effekt. Task involvement, erfasst durch einen Fragebogen, diente als Mediator, was sich mit Hilfe von Regressionsanalysen bestätigen ließ. Diese Ergebnisse konnten im zweiten Experiment mit leicht veränderter Instruktion repliziert werden. Hinsichtlich der aufgewendeten Anstrengung, der erbrachten Leistung oder der wahrgenommenen Kompetenz gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Versuchsbedingungen.

Auch in der Studie von Elliot und Church (1997) wurde die intrinsische Motivation neben der Leistung in Form der Abschlussnote eines Universitätskurses als Konsequenz von Zielorientierungen angenommen. Über den Zeitraum von einem Semester hinweg erfassten die Autoren verschiedene psychische Faktoren mit Hilfe von Fragebögen, während die abhängigen Variablen am Semesterende erhoben wurden. Es zeigte sich, dass sich die Mastery-Orientierung besonders positiv auf die intrinsische Motivation auswirkte, die Performance Approach-Orientierung zu besseren Abschlussnoten führte und die Performance Avoidance-Orientierung sowohl auf die intrinsische Motivation als auch auf die Abschlussnote nachweislich negative Effekte hatte. Verschiedene andere Studien bestätigen diese Ergebnisse (z.B. Barron & Harackiewicz, 2001, oder in diversen Real-life-setting-Studien, z.B. Harackiewicz et al. 1997, 2000 und 2002).

Während man sich in der Literatur über die positiven Konsequenzen der Mastery-Orientierung und die negativen der Performance Avoidance-Orientierung einig ist, sind die Auswirkungen von Performance Approach umstritten. Neben einigen positiven Folgen wie Aufgabenwert (task value), Anstrengungsaufwand und der erzielten Leistung wird Performance Approach auch mit verschiedenen negativen Variablen wie self-handicapping, Angst vor Misserfolg oder niedriger Persistenz in Verbindung gebracht. Zu anderen positiven Konsequenzen wie beispielsweise der intrinsischen Motivation lässt sich hingegen kein positiver Zusammenhang herstellen. In jüngster Zeit postuliert man daher die Übernahme

einer multiplen Leistungsziel-Perspektive. Darunter versteht man Konzepte, die spezifizieren, welche Leistungsziele in welchen Situationen und für welche Personen besonders positive Auswirkungen haben (siehe für einen Überblick Harackiewicz et al., 2002).

Fassen wir noch einmal zusammen: Elliot und Harackiewicz (1996) verbinden die Annäherungs- versus Vermeidungsdichotomie aus der klassischen Leistungsmotivationstheorie mit der Mastery- versus Performance-Dichotomie der neueren Forschung zu einem integrativen Modell. Elliot und McGregor (2001) bauen das trichotome zu einem 2x2-Modell aus: Jeweils eine Ausprägung der Wertigkeit der wahrgenommenen Kompetenz (positiv mit Fokus auf Erfolg oder negativ mit Fokus auf Misserfolg) und eine Ausprägung des Bezugsrahmens (intrapersonal oder normativ) bilden zusammen eine der vier Zellen Mastery Approach, Mastery Avoidance, Performance Approach und Performance Avoidance. Als voraus laufende Bedingungen werden in erster Linie motivationale Dispositionen wie Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg sowie die eigene wahrgenommene Begabung genannt. Aber auch Faktoren wie irrationale Überzeugungen sensu Ellis und Attributionen werden mit den Leistungszielen in Verbindung gebracht. Hinsichtlich der Konsequenzen auf Leistungsverhalten stellen für Elliot und Kollegen intrinsische Motivation und erbrachte Leistung einen Forschungsschwerpunkt dar. Dabei wirkt sich nach ihren Erkenntnissen besonders die Mastery-Orientierung positiv auf die intrinsische Motivation aus, die Performance Approach-Orientierung auf die Leistungsergebnisse, während die Performance Avoidance-Orientierung nachteilige Effekte auf beide Variablen hat. In jüngster Zeit wird von verschiedenen Autoren angenommen, dass die Übernahme einer multiplen Leistungsziel-Perspektive im wirklichen Leben die beste Anpassung einer Person an die Herausforderungen von Leistungssituationen darstellt.

2.6 Zusammenfassung und Herleitung der Fragestellung

In den vorausgehenden Kapiteln sind verschiedene motivationspsychologische Konzepte und deren Einfluss auf Leistung besprochen worden. Dass die Konstrukte „akademisches Selbstkonzept“, „Attributionen“, „Selbstwert“, „irrationale Überzeugungen“ und „Zielorientierungen“ sich im Einzelnen auf Leistung auswirken, ist in der Literatur hinreichend belegt, jedoch wurden die verschiedenen Ansätze gegenseitig nur wenig zueinander in Beziehung gesetzt. Beispielsweise beschreibt Elliot, inwieweit Zielorientierungen Effekte auf Leistung haben (z.B. Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997). Auch Weiner (1986) identifiziert Leistung als eine wichtige Konsequenz von Ursachenzuschreibungen. Die Beziehung der beiden Konzepte zueinander ist bislang nicht untersucht worden. Auch ihre gemeinsame Auswirkung auf Leistung ist noch nicht erforscht. Die Verbindung der fünf beschriebenen Konzepte untereinander zu untersuchen sowie die Art und Weise, wie sie sich gemeinsam auf Leistung auswirken, ist das Ziel dieser Arbeit.

Im Rahmen dieser Dissertation werden zwei Arten von Fragestellungen betrachtet: Die erste Art der Fragestellung beinhaltet die möglichen Kombinationen von Zusammenhängen zwischen den Konzepten „akademisches Selbstkonzept“, „Attributionen“, „Selbstwert“, „irrationale Überzeugungen“ und „Zielorientierungen“. Das heißt, zunächst wird unabhängig von Leistung überprüft, inwieweit die einzelnen Konstrukte Beziehungen untereinander aufweisen. Obwohl es viele potenzielle Arten von Verbindungen zwischen den Konzepten gibt, gehen wir hier auf acht Kombinationen ein, bezüglich derer wir in den vergangenen Kapiteln Bezüge hergestellt haben. Darüber hinaus wird explorativ untersucht, inwiefern sich die selbstbezogenen Konzepte „Selbstwert“ und „akademisches Selbstkonzept“ aus den einschätzungsbezogenen Konzepten „Irrationalität“, „Attributionen“ und „Zielorientierungen“ vorhersagen lassen, d.h. inwiefern die drei zuletzt genannten Konzepte inkrementelle Validität besitzen.

Die zweite Art der Fragestellung umfasst den Einfluss der besprochenen Konzepte auf

Leistung. Wir konzentrieren uns auf die beiden Konstrukte, von denen gezeigt wurde, dass sie große Effekte auf Leistung haben. Dabei handelt es sich zum einen um das akademische Selbstkonzept (Meyer, 1984), zum anderen um Zielorientierungen (z.B. Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997). Die hier relevanten Varianten werden in Anlehnung an die Abfolge des theoretischen Teils dieser Arbeit systematisch abgearbeitet. Aufgrund der Vielzahl der Kombinationen kann die bisherige Chronologie jedoch nicht immer eingehalten werden.

Beginnen wir mit dem akademischen Selbstkonzept in Verbindung mit Attributionen: Unter dem akademischen Selbstkonzept verstehen Dickhäuser et al. (2002) „die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen (etwa in Schule oder Universität)“ (S. 394). Hinsichtlich des Zusammenhangs beider Konzepte gibt es zwei mögliche kausale Richtungen: Die von Meyer (1984) präferierte Überlegung besagt, dass die wahrgenommene Art und Höhe der eigenen intellektuellen Fähigkeiten eine mögliche vorauslaufende Bedingung ist, die Kausalattributionen in kritischen Leistungssituationen beeinflussen kann. Er konnte nachweisen, dass eine hohe Meinung von der eigenen intellektuellen Begabung dazu führt, dass für Erfolg die eigenen Fähigkeiten verantwortlich gemacht werden und Misserfolg auf äußere Einflussfaktoren wie Zufall attribuiert wird (1972a).

Weiner (1986) geht den umgekehrten Weg und konzentriert sich in seinem Modell auf die Konsequenzen von Ursachenzuschreibung. Er postuliert, dass stabil vorgenommene Ursachenzuschreibungen von Erfolg und Misserfolg im Leistungskontext Auswirkungen auf das akademische Selbstkonzept haben. In seinen Ausführungen räumt er ein, dass die Unidirektionalität seines Modells, welches ja besonders die Konsequenzen von Attributionen fokussiert, nicht immer einzuhalten ist. Bisher unberücksichtigt blieb, inwieweit beide Konzepte in Verbindung miteinander stehen bzw. welche zusätzlichen Einstellungen Effekte auf Leistung haben. Das herauszufinden ist ein Ziel der vorliegenden Arbeit.

Neben den Attributionen ist mit dem akademischen Selbstkonzept der Selbstwert verwandt. Nach Baumeister (2001) kann Selbstwert definiert werden als das Ausmaß der positiven Einschätzung sich selbst gegenüber. Brown (1993b) versteht Selbstwert als eine hauptsächlich affektive Antwort des generellen Mögens der eigenen Person ohne Berücksichtigung detaillierter kognitiver Bewertungen. Demgegenüber bezieht sich das akademische Selbstkonzept auf den sehr viel spezifischeren Bereich intellektueller Leistung und ist damit unumstritten rein kognitiv bewertend ausgerichtet. Dieses Konzept ist enger gefasst, tendenziell formbarer und anfälliger für äußere Umstände (Brown & Mankowski, 1993; Heatherton & Polivy, 1991). Trotz dieser klaren Abgrenzung hängen beide Konzepte eng miteinander zusammen: In unserer leistungsorientierten Gesellschaft ist es sehr wahrscheinlich, dass ein hohes Konzept der eigenen Fähigkeiten einen positiven Einfluss auf den globalen Selbstwert hat. Das gilt vor allem unter der Voraussetzung, dass einer Person gute Leistungen im akademischen Bereich wichtig sind.

Ein weiteres Konstrukt, mit dem das akademische Fähigkeitskonzept zusammenhängt, sind die Elliot'schen Zielorientierungen. Das Modell der Zielorientierungen, auf welches in dieser Arbeit Bezug genommen wird, ist das 2x2-Modell von Elliot und McGregor (2001, vgl. auch Kapitel 2.5.1). Dem akademischen Fähigkeitskonzept und den Elliot'schen Zielorientierungen liegt eine Dimension zu Grunde, die eine gemeinsame Wurzel für beide Konstrukte darstellt: Es handelt sich dabei um die Art des Bezugsrahmens, der beim akademischen Selbstkonzept intrapersonal versus normativ (sozial) ausgerichtet sein kann. Die vergleichbare Dimension bei den Zielorientierungen bezeichnet: „...the referent or standard that is used in performance evaluation“ (Elliot & McGregor, 2001, S. 501). Hier gibt es ebenfalls die Möglichkeit der intrapersonalen oder normativen Definition. Obwohl es sich beim akademischen Selbstkonzept und den Zielorientierungen um klar abgrenzbare Konstrukte handelt, sollte sich diese Gemeinsamkeit auch statistisch widerspiegeln. Das heißt, wenn die soziale Bezugsnorm beansprucht wird, dann finden sich Korrelationen zu

Performanzorientierung. Präferiert eine Person im Rahmen des akademischen Fähigkeitskonzeptes die individuelle Bezugsnorm, dann liegt bei ihr voraussichtlich auch eine Mastery-Orientierung vor.

Befunde der neueren Leistungsmotivationsforschung, die auch das Begabungskonzept zum Gegenstand haben, beziehen sich lediglich auf die Art der Definition von Kompetenz (mastery- versus performanzorientiert). Elliot und Dweck (1988) beispielsweise fanden einen Effekt von Learning- und Performance goal-Orientierungen – abhängig von der wahrgenommenen Höhe der eigenen Kompetenz – auf Leistungsverhalten. In dieser Arbeit wird jedoch nicht nur die Mastery- und Performanz-Dualität, sondern im Rahmen des integrativen Modells von Elliot und McGregor (2001) auch die Annäherungs-Vermeidungs-Achse (vgl. McClelland, 1951, und Atkinson, 1957) der Zielorientierungen berücksichtigt: Werden nun bei Vorliegen eines niedrigen Fähigkeitsselfkonzeptes als negative Konsequenzen von Misserfolg neben der nicht erbrachten Leistung negative Emotionen wie Scham und Schuld antizipiert, dann herrscht vermutlich der Wille vor, diese Konsequenzen möglichst nicht zu erleben. Demnach sollte bei einem niedrigen Konzept der eigenen intellektuellen Fähigkeiten eher eine Vermeidungsorientierung, umkehrt bei einem hohen akademischen Selbstkonzept verstärkt eine Annäherungsorientierung angenommen werden.

Zu Beginn dieses Kapitels haben wir die Verbindung zwischen dem akademischen Selbstkonzept und den Attributionen im Leistungskontext erläutert. Wenn eine Person von der eigenen intellektuellen Fähigkeit überzeugt ist, nimmt sie eine optimistische Ursachenzuschreibung von Erfolg und Misserfolg vor. Erfolg wird eher internal, stabil und global attribuiert, Misserfolg external, variabel und spezifisch (Meyer, 1972a). Diese Einstellung begünstigt das Auftreten von Annäherungsorientierung und das aktive Zugehen auf neue Herausforderungen. Liegt hingegen bei jemandem ein niedriges Begabungskonzept vor, werden pessimistische Attributionen vorgenommen und Misserfolg auf internale, stabile

und globale Faktoren wie mangelnde eigene Fähigkeit zurückgeführt. Folglich empfindet diese Person nach Misserfolg in erster Linie Scham und Schuld. Solche Gefühle sowie ein schlechtes Abschneiden versucht man zukünftig zu vermeiden, d.h. es wird vermutlich eine Vermeidungsorientierung angenommen.

Ebenso plausibel ist die Vorstellung, dass der Zusammenhang zwischen Attributionen und Zielorientierungen in der umgekehrten Richtung zustande kommt. Das heißt, jemand, der eine Annäherungsorientierung verinnerlicht hat, wird optimistische Attributionen vornehmen: Wenn ein Mensch gerne neue Herausforderungen annimmt, wird er Erfolg seinen eigenen hohen Fähigkeiten zuschreiben und Misserfolg eher auf äußere bzw. variable Faktoren wie Zufall oder Aufgabenschwierigkeit zurückführen. In der Konsequenz erlebt er Stolz über das gute Ergebnis. Diese optimistische Ursachenzuschreibung und die Antizipation positiver Affekte ermöglichen es ihm, zukünftigen Bewährungssituationen (wieder) mit einer Annäherungsorientierung zu begegnen.

Bislang wurden Affekte und Zielorientierungen als mögliche Konsequenzen von Ursachenzuschreibung genannt. Ein weiteres Konzept, welches durch Attributionen beeinflusst werden kann, ist der Selbstwert. Weiner (1985) postuliert eine direkte Auswirkung der Lokalisierung der Ursache (internal oder external) auf den Selbstwert einer Person (vgl. auch Sharma & Mavi, 2001). Das heißt, eine stabil pessimistische Ursachenzuschreibung beispielsweise im Leistungsbereich kann dazu führen, dass eine generell positive Einstellung einer Person sich selbst gegenüber negativ beeinflusst wird. Auch Abramson, Seligman und Teasdale (1978) sehen in der Attribuierung von erlebter Hilflosigkeit eine Ursache für die mögliche Reduzierung von Selbstwert. Genauso kann Ursachenzuschreibung die Konsequenz von Selbstwert sein: Dutton und Brown (1997) fanden heraus, dass hoch selbstbewusste Personen – mediiert durch eine höhere Erfolgserwartung - vorteilhaftere Attributionen vornahmen als weniger selbstbewusste Individuen (vgl. Blaine & Crocker, 1993).

In der Literatur werden Attributionen verschiedentlich mit einem weiteren Konzept in

Verbindung gebracht: den irrationalen Überzeugungen sensu Ellis (vgl. Försterling, 1985 oder Försterling & Bühner, 2003). Das Konzept der irrationalen Evaluationen beinhaltet absolute Forderungen, globale negative Selbstbewertung und Katastrophendenken. Ziegler und Hawley (2001) fanden, dass Individuen mit einem ausgeprägt pessimistischen Attributionsstil höhere Werte irrationaler Überzeugungen aufwiesen als Personen mit einem optimistischen Attributionsstil. Man kann sich leicht vorstellen, dass ein Mensch, der Misserfolg in sehr hohem Maße den eigenen mangelnden Fähigkeiten zuschreibt, irgendwann dazu übergeht, die Konsequenzen von Misserfolg als katastrophal einzustufen. Auch eine direkte Bedrohung des Selbstwertes durch solch negative Ereignisse ist denkbar, was langfristig zu einer negativen Einstellung der eigenen Person gegenüber führen kann und damit zu einer Reduktion des Selbstwertes. Entgegen dieser theoretischen Überlegung finden Day und Maltby (2003) einen niedrigen Zusammenhang zwischen irrationalen Überzeugungen und Selbstwert. Die Autoren erfassten irrationale Überzeugungen jedoch mit einem wenig erprobten Instrument, dem „Irrational Beliefs Survey“ (einer Skala mit elf Items von Watson, Vassar, Plemel, Herder & Manifold, 1990). Unter Einbeziehung der „Six irbs“ zur Erfassung irrationaler Evaluationen, die ähnliche Korrelationen zu anderen Konzepten aufweisen wie der längere „Fragebogen irrationaler Einstellungen“ (Klages, 1989; s. Försterling & Bühner, 2003) erwarten wir wesentlich höhere Zusammenhänge zu Selbstwert als von Day und Maltby berichtet. Im Gegensatz zu früheren Arbeiten, die entweder Selbstwert oder irrationale Überzeugungen mit Attributionen in Beziehung gesetzt haben, betrachten wir alle drei Konzepte und deren Beziehung untereinander: Wir vermuten einen positiven Zusammenhang zwischen einem hohen Ausmaß irrationaler Evaluationen und pessimistischen Attributionen sowie einem niedrigen Selbstwert oder in umgekehrter Ausprägung eine positive Korrelation zwischen einem niedrigen Ausmaß irrationaler Evaluationen, optimistischen Attributionen und einem hoch ausgeprägten Selbstwert.

Nicht zuletzt postulieren wir, dass eine hohe Zustimmung zu irrationalen

Evaluationen auch mit einem hohen Ausmaß an Vermeidungsorientierung verbunden ist. Harju und Eppler (1997) untersuchten innerhalb der Zielorientierungen die Learning- bzw. Mastery- sowie die Performanzausprägung in Verbindung mit irrationalen Überzeugungen. Sie fanden heraus, dass Studenten mit einem Learning-Profil signifikant weniger irrationale Evaluationen berichteten als Studenten mit einem Performanzprofil. Wie bereits erläutert, wird in dieser Arbeit neben der Mastery-/Performanzdualität auch die Annäherungs-/Vermeidungsachse der Zielorientierungen in Verbindung mit den anderen Konzepten untersucht. Wie könnte eine Beziehung zwischen dieser Dimension der Zielorientierungen und evaluativen Überzeugungen nun aussehen? Angenommen, Ereignisse mit potenziell negativem Ausgang führen zu subjektiv katastrophalen Konsequenzen, wird die Vermeidung dieser antizipierten Konsequenzen ein wichtiges Ziel werden. Eine positive und annäherungsorientierte Herangehensweise an subjektiv bedrohliche Situationen bei Individuen mit irrationalen Überzeugungen ist unwahrscheinlich. Bisherige Studien, die in diese Richtung weisen, haben Vermeidung durch Verhaltenskonsequenzen operationalisiert und diese zum Untersuchungsgegenstand gemacht. Beispielsweise berichtet Beswick (1988) einen Zusammenhang zwischen irrationalen Evaluationen und procrastination, d.h. Verschleppungsverhalten, im akademischen Kontext. Bridges und Roig (1997) fanden ebenfalls eine signifikante Korrelation zwischen evaluativen Überzeugungen und Vermeidungsverhalten. Im Gegensatz dazu wird in dieser Arbeit ein Zusammenhang zwischen zwei psychischen Einstellungen fokussiert: Eine hohe Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen sollte einhergehen mit einer Vermeidungsorientierung.

Neben der Untersuchung der oben beschriebenen und postulierten bivariaten Verbindungen zwischen den Konstrukten wird im Rahmen dieser Arbeit explorativ untersucht, inwieweit bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller fünf Konzepte die statistische Vorhersage der selbstbezogenen Konzepte Selbstwert und akademisches Selbstkonzept aus den einschätzungsbezogenen Attributionen, Irrationalität und Zielorientierungen möglich ist.

Kommen wir zum zweiten Aspekt unserer Fragestellungen, nämlich inwiefern sich die beschriebenen Konzepte im Einzelnen auf Leistung auswirken. Sicherlich ist eine Verbindung der jeweils positiven Ausprägung der hier besprochenen Konzepte (d.h. ein hohes akademisches Selbstkonzept, optimistische Attributionen, ein hoher Selbstwert, eine geringe Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen sowie eine Annäherungsorientierung mit Performanzausprägung) und guter Leistung denkbar. Wir wollen uns jedoch auf zwei Konzepte konzentrieren, bei denen wir den größten Effekt auf Leistung vermuten. Zum einen handelt es sich dabei um das akademische Selbstkonzept: Ein mittlerer positiver Zusammenhang zwischen Leistung und akademischem Begabungskonzept wurde in der Meta-Analyse über 128 Studien von Mabe und West (1982) nachgewiesen. Besonders deutlich sollte dieser Zusammenhang nach Misserfolg auftreten. Wer angesichts von Misserfolg dennoch gute Leistung erbringt, wird von der Überzeugung an die eigenen Fähigkeiten getragen und sich nicht mit Zweifeln oder handlungsirrelevanten Gedanken aufhalten. Hinweise für eine positive Verbindung von hohem akademischem Selbstkonzept und guter Leistung nach Misserfolg finden sich zusammenfassend bei Meyer (1984). Wir postulieren, dass nicht nur ein hoch ausgeprägtes akademisches Fähigkeitsselbstkonzept positive Auswirkungen auf Leistung hat, sondern vor allem dann, wenn der normative Bezugsrahmen gewählt wurde.

Zum anderen nehmen wir aufgrund der Befunde von Elliot (z.B. Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001) einen positiven Effekt der Annäherungsorientierung auf Leistung an. Wir vermuten, dass es vor allem die Performanzorientierung ist, die in Verbindung mit Annäherung einen positiven Effekt auf Leistung hat. Ein leistungsorientierter Mensch, der Herausforderungen nicht scheut, wird Gelegenheiten, bei denen er seine Fähigkeiten unter Beweis stellen kann, mit einer gewissen positiven Anspannung begegnen und neben dem Erfolg auch Gefühle wie Freude und Stolz antizipieren. Umgekehrt gehen wir davon aus, dass ein leistungsorientierter Mensch, bei dem die Furcht zu versagen dominiert,

in erster Linie Misserfolg und dessen negative emotionale Konsequenzen zu vermeiden sucht. Folglich wird er neue Herausforderungen weniger aktiv suchen oder sich niedrigere Ziele setzen, so dass Erfolg leichter zu erreichen ist. Wenn also gleichzeitig performanz- und vermeidungsorientierte Personen schon mit Erlangen des Minimums, nämlich dem reinen Bestehen einer Prüfung zufrieden sind, setzen sie sich ein niedrigeres Ziel als Annäherungsorientierte mit Performanzausprägung, die besser als die Anderen abschneiden wollen. Nicht zuletzt deshalb ist es wahrscheinlich, dass diese auch eine bessere Leistung erbringen als jene.

Diverse Studien unterstützen diese Hypothese: Elliot und Church (1997) konnten nachweisen, dass die Performance Approach-Orientierung bei Studenten zu besseren Abschlussnoten führte (vgl. auch Barron & Harackiewicz, 2001, oder Harackiewicz et al. 1997, 2000 und 2002). Dennoch sind die Auswirkungen von Performance Approach umstritten. Neben positiven Konsequenzen wie Anstrengungsaufwand und erzielter Leistung wird diese Form der Zielorientierung auch mit verschiedenen negativen Variablen wie self-handicapping, Angst vor Misserfolg oder niedriger Persistenz nach Misserfolg in Verbindung gebracht. Im Gegensatz dazu gehen wir davon aus, dass auch oder gerade nach Misserfolg annäherungsorientierte Individuen bessere Leistung erbringen als vermeidungsorientierte.

Zusammenfassend erwarten wir folgende Zusammenhänge zwischen den Konzepten und Effekte auf Leistung:

- 1) Es wird erwartet, dass Individuen mit einem hohen akademischen Selbstkonzept in hohem Maße optimistische Attributionen (d.h. internale, stabile und globale Attribution von Erfolg bei gleichzeitig externaler, variabler und spezifischer Ursachenzuschreibung von Misserfolg) vornehmen, Personen mit einem niedrigen Konzept der eigenen Begabung hingegen in niedrigem Maße.

- 2) Ein hohes akademisches Selbstkonzept geht mit einem hoch ausgeprägten Selbstwert einher, ein niedriges Konzept der eigenen Begabung mit einem geringen Selbstwert.
- 3) Ein hohes akademisches Selbstkonzept korreliert positiv mit Annäherungsorientierung und negativ mit Vermeidungsorientierung. Der Zusammenhang zwischen den Konzepten sollte sich besonders zwischen der sozialen Bezugsnorm des Begabungskonzeptes und den Performanzorientierungen der Elliot'schen Zielorientierungen zeigen.
- 4) Es wird erwartet, dass Annäherungsorientierungen positiv mit einem optimistischen Attributionsstil assoziiert ist, Vermeidungsorientierungen negativ.
- 5) Optimistische Attributionen weisen einen positiven Zusammenhang zu einem hohen Selbstwert auf.
- 6) Ebenso ist eine hohe Zustimmung zu optimistischen Attributionen verbunden mit niedriger Zustimmung zu irrationalen Evaluationen.
- 7) Ein hohes Maß an irrationalen Überzeugungen ist negativ mit einem hohen Selbstwert assoziiert.
- 8) Darüber hinaus geht eine hohe Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen mit einer Vermeidungsorientierung einher, niedrige Irrationalität mit Annäherungsorientierung.
- 9) Weiterhin postulieren wir, dass bei induzierter Performanzorientierung ein pessimistischer Attributionsstil vorliegt, also hypothetischer Misserfolg stärker internal, stabil und global attribuiert wird als hypothetischer Erfolg.
- 10) Bei induzierter Mastery-Orientierung liegt das gegenteilige Attributionsmuster, nämlich ein optimistischer Attributionsstil, vor. Das heißt, hypothetischer Erfolg wird stärker internal, stabil und global attribuiert werden als hypothetischer Misserfolg.

- 11) Ein hohes akademisches Selbstkonzept, besonders unter Bezugnahme des sozialen Vergleichs, steht in positivem Zusammenhang mit hoher Leistung.
- 12) Annäherungsorientierung führt nach Misserfolg zu Leistungssteigerung, Vermeidungsorientierung zu Leistungsreduktion.

3 EMPIRIE

Der Theorieteil dieser Arbeit beschäftigte sich mit den motivationspsychologischen Konzepten: „akademisches Begabungskonzept“, „Selbstwert“, „irrationale Überzeugungen“, „Attributionen“ und „Zielorientierungen“ und Befunden über den Zusammenhang dieser Konzepte untereinander sowie ihren Einfluss auf Leistung. Wie anhand der rezipierten Studien ersichtlich, wurden diese Konstrukte bislang jedoch eher singular betrachtet und noch nicht in dieser Komplexität miteinander in Zusammenhang gebracht.

In dieser Arbeit soll nun empirisch belegt werden, dass alle fünf vorgestellten motivationspsychologischen Konzepte miteinander assoziiert sind und dass die selbstbezogenen Konzepte akademisches Selbstkonzept und Selbstwert durch die einschätzungsbezogenen Konzepte Irrationalität, Attributionen und Zielorientierungen bis zu einem gewissen Grad vorhergesagt werden können. Die angenommenen Verbindungen zwischen den Konzepten gründen dabei auf spezifische Hypothesen, die aus den Überlegungen der Autoren zu Voraussetzungen und Konsequenzen ihrer jeweiligen Konzepte abgeleitet wurden.

Zur Überprüfung der angenommenen Zusammenhänge zwischen den Konzepten wird eine erste Fragebogenstudie vorgestellt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Zielorientierungen sensu Elliot, denn die Verbindung zwischen dem integrativen Modell der Zielorientierungen, welches sowohl die Approach/Avoidance-Dichotomie klassischer Leistungsmotivationsansätze (vgl. McClelland, 1951, und Atkinson, 1957) als auch die Mastery/Performance-Dualität jüngerer Zielorientierungs-Modelle (Dweck, 1986; Nicholls, 1989 oder Maehr, 1989) in sich vereint, und den anderen Konzepten wurde bislang kaum beforscht.

In der sich anschließenden zweiten Szenariostudie werden Mastery- und Performanzorientierung experimentell manipuliert, um die Ursachenzuschreibung in

Abhängigkeit dieser induzierten Zielorientierungen zu untersuchen. Darüber hinaus wird überprüft, inwieweit sich die vorgenommenen Attributionen bei Erfolg und Misserfolg voneinander unterscheiden. Ein weiteres Ziel ist die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Zielorientierungen und den Attributionen mit Hilfe des veränderten Stimulusmaterials. Die Ergebnisse werden mit denen aus der ersten Studie in Beziehung gesetzt.

Die dritte Studie schließlich stellt die umfassendste Untersuchung dar, die vollständig online durchgeführt wird: Attributionen und Zielorientierungen werden experimentell variiert, um ihre Auswirkung auf Leistung, speziell nach Misserfolg, zu untersuchen. Parallel werden Begabungskonzept, Selbstwert und irrationale Überzeugungen explorativ erhoben. Weiterhin werden Fragebögen zu Attributionen und Zielorientierungen als Manipulationskontrolle eingesetzt. Im Rahmen dieser dritten Untersuchung wird zudem die Qualität der verwendeten Leistungstests untersucht, da es sich bei diesen um nicht veröffentlichte Instrumente handelt. Ziel dieser Studie ist zum einen die Replikation der Ergebnisse aus den Studien 1 und 2, was die Verbindungen zwischen den fünf motivationspsychologischen Konzepten betrifft, zum anderen die Frage, wie diese Konzepte mit dem individuellen Leistungsverhalten zusammenhängen bzw. wie sich die Zielorientierungen, insbesondere Annäherungsorientierung, auf Leistung auswirken.

3.1 Erste Studie

Ziel dieser Studie ist es, die Zusammenhänge der beschriebenen Konzepte zu untersuchen. Wir erwarten, dass ein hohes Konzept der eigenen Begabung, optimistische Attributionen, ein hoher Selbstwert, ein niedriges Maß an irrationalen Überzeugungen und Annäherungsorientierungen positiv miteinander assoziiert sind. Von besonderem Interesse ist

hierbei der Zusammenhang zwischen den vorgenommenen Attributionen und den Zielorientierungen nach Elliot, da diese beiden Konzepte bislang nicht in dieser Form miteinander in Verbindung gebracht wurden. Hinsichtlich des Vorhersagewerts der Beziehungen erwarten wir Effekte von irrationalen Überzeugungen, Attributionen und Zielorientierungen (einschätzungsbezogene Konzepte) auf Selbstwert und akademisches Selbstkonzept (selbstbezogene Konzepte). Die gute Qualität der eingesetzten Messinstrumente ist eine notwendige Voraussetzung für ihren Einsatz in der Hauptuntersuchung. Aus diesem Grund werden auch die psychometrischen Eigenschaften aller eingesetzten Fragebögen überprüft.

3.1.1 Methode Studie 1

Stichprobe und Untersuchungskontext

An der Untersuchung nahmen 110 Studierende im Alter von 20 bis 46 Jahren teil. Der Altersdurchschnitt lag bei 26,2 Jahren ($SD = 5.03$). 43% der Teilnehmenden waren weiblich, 57% männlich. Die Stichprobe setzte sich zusammen aus 78 Praktikanten eines Großunternehmens der Automobilbranche und 32 Psychologie-Studenten der LMU München. Im Rahmen von Praktikantenvorträgen bzw. Vorlesungen wurden an die Probanden in Gruppen bis zu 30 Personen fünf Fragebögen verteilt. Die Teilnahme fand auf freiwilliger Basis statt, und zudem wurden an der LMU München Versuchspersonenstunden vergeben. Die Bearbeitungszeit betrug etwa 40 Minuten. Es wurden vier verschiedene Abfolgen der verwendeten Messinstrumente dargeboten, um Reihenfolgeeffekte zu kontrollieren. Da zwischen den unterschiedlichen Fragebogenversionen keine Unterschiede in Instruktion oder Szenariovorgaben induziert wurden, handelt es sich bei dieser Studie um eine rein korrelative Untersuchung.

Messinstrumente

Der Fragebogen umfasste die folgenden fünf Instrumente:

1. Zielorientierungen wurden erfasst mit dem ins Deutsche übersetzten Achievement Goal Questionnaire (AGQ) von Elliot und McGregor (2001). Der Fragebogen enthält $4 \times 4 = 16$ Items, d.h. je vier Items pro Ausprägung (Mastery Approach, z.B.: „Ich möchte so viel wie möglich lernen in dieser Veranstaltung.“, Performance Approach, z.B.: „Es ist wichtig für mich, besser zu sein als andere Studenten.“, Mastery Avoidance, z.B.: „Ich bin besorgt, ich könnte nicht alles lernen, was es in dieser Veranstaltung zu lernen gibt.“, Performance Avoidance, z.B.: „Mein Ziel in dieser Veranstaltung ist es, eine schlechte Leistung zu vermeiden“). Die Antworten reichen auf einer Skala von 1: „Trifft vollkommen auf mich zu.“ bis 7: „Trifft überhaupt nicht auf mich zu.“ Die Autoren berichten Alpha-Koeffizienten zwischen .83 für Performance Avoidance und .92 für Performance Approach.

2. Weiterhin wurden Attributionen mit Hilfe des ins Deutsche übersetzten Balanced Attributional Style Questionnaire (BASQ) von Feather und Tiggemann (1984) erfasst. Dieser Fragebogen enthält je vier Situationen aus dem sozialen und dem Leistungskontext, die jeweils einmal als Erfolg und einmal als Misserfolg formuliert sind. Ein Leistungsitem lautet zum Beispiel: „Sie gründen ein kleines Unternehmen und es ist ein Erfolg.“ Für jedes der 16 Ereignisse ist die Hauptursache zu notieren und auf den Dimensionen Lokation der Kontrolle, Stabilität, Globalität sowie Wichtigkeit des Ereignisses auf einer siebenstufigen Skala einzuordnen. Dabei bedeutet der Wert „7“ jeweils ein hohes Maß an Internalität („Liegt völlig bei mir“), Stabilität („Wird immer gegenwärtig sein“), Globalität („Beeinflusst alle Situationen in meinem Leben“) und Wichtigkeit („Extrem wichtig“). Der Wert „1“ dagegen steht für ein hohes Maß an Externalität („Liegt völlig bei anderen Leuten oder Umständen“), Variabilität („Wird nie wieder gegenwärtig sein“),

Spezifität („Beeinflusst nur diese spezielle Situation“) und geringe Wichtigkeit („Überhaupt nicht wichtig“). Die Frage nach der „Wichtigkeit“ wird hier beibehalten, um die Erhebungsmodalität des Instruments nicht zu beeinflussen. Sie wird im Folgenden auch berichtet, jedoch nicht diskutiert, da zur Wichtigkeitseinschätzung (als primary appraisal im Sinne von Lazarus, 1995) keine expliziten Hypothesen formuliert wurden.

Zum einfacheren Vergleich mit anderen Messinstrumenten bildeten die Autoren Feather und Tiggeman (1984) getrennt für die Ereignisse mit positivem Ausgang, also die Erfolgsereignisse, und die Ereignisse mit negativem Ausgang, also die Misserfolgsereignisse, einen aggregierten Wert. Dieser so genannte Composite Score besteht aus der Summe der Punktzahlen über die Skalen Lokation der Kontrolle, Stabilität, Globalität (für Erfolgs- und Misserfolgsereignisse; jeweils $8 \times 3 = 24$ Items). Die Autoren berichten eine mittlere interne Konsistenz von .81 für die aggregierten Werte der Erfolgsereignisse und von .75 für die der Misserfolgsereignisse. Die Alpha-Koeffizienten für die Subskalen Internalität, Stabilität und Globalität reichten von .37 bis .75 und betragen im Mittel .64. Die niedrigsten Koeffizienten wurden für die Internalitäts-Subskalen der Misserfolgsitems erreicht, im Durchschnitt .47. Der Vorteil des Fragebogens liegt ungeachtet seiner zum Teil niedrigen Alpha-Koeffizienten in dem Gleichgewicht der Präsentation von Erfolgs- und Misserfolgsereignissen sowie sozialen und Leistungsereignissen im Gegensatz zum ASQ (Attributional Style Questionnaire; z.B. Peterson et al., 1982), der in der akademischen Version mit Ereignissen aus dem universitären Kontext ausschließlich Misserfolgsitems enthält. Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind jedoch die Zusammenhänge sowohl von Erfolgs- als auch von Misserfolgsattribution mit den anderen Konzepten von Interesse.

Aufgrund der Länge dieses Instruments wurde in der vorliegenden Studie an die Hälfte der Probanden zwei Kurzversionen mit 8 Items, d.h. mit nur je zwei Situationen aus dem sozialen und dem Leistungskontext, ausgegeben. Kurzversion 1 enthielt die jeweils

andere Situation von Kurzversion 2, so dass beide zusammen wieder den vollständigen Fragebogen abbildeten. Sollten sich die psychometrischen Daten als zufrieden stellend erweisen, würde in weiteren Untersuchungen aus ökonomischen Gründen eine der Kurzversionen verwendet werden.

3. Zur Erfassung von irrationalen Überzeugungen setzten wir die Six irbs ein, ein sechs Items langes Instrument, das Försterling und Bühner (2003) entwickelt haben. Die Items lauten: „Manchmal passieren mir Dinge, die sind nicht nur unangenehm, sondern wirklich katastrophal und furchtbar.“, „Ich muss die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen.“, „Ich brauche die Anerkennung anderer Menschen unbedingt.“, „Ich kann Frustration nicht ertragen.“, „Wenn ich etwas verkehrt gemacht habe, denke ich häufig, dass ich ein(e) Versager(in) bin.“ und „Es gibt Menschen, die wertvoll sind und solche, die nahezu keinen Wert haben.“ Auf einer Skala von 1: „Stimme nicht zu“ bis 10: „Stimme zu“ spiegeln hohe Werte ein hohes Maß an irrationalen Überzeugungen wider. Die Autoren berichten in der nicht-klinischen Stichprobe ein Cronbach's Alpha von .59. Das Instrument wird in dieser Arbeit trotz seiner vergleichsweise niedrigen internen Konsistenz eingesetzt, weil es aufgrund seiner Kürze sehr ökonomisch ist und die Auswahl der Items sehr eng an die von Ellis postulierten Ausprägungen irrationaler Überzeugungen angelehnt ist. Des Weiteren werden bei diesem Instrument ähnliche statistische Kennwerte in Verbindung mit anderen Konzepten erreicht wie beispielsweise beim FIE (Fragebogen irrationaler Einstellungen, Klages, 1989; vgl. Försterling & Bühner, 2003; Spörrle, 2006).

4. Das akademische Selbstkonzept wird gemessen mit Hilfe von zwei Subskalen (2 x 6 = 12 Items) aus den Skalen zum Akademischen Selbstkonzept (SASK; Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002). Je sechs Items erfassen den intrapersonalen oder individuellen Vergleich (z.B.: „Wenn ich meine Entwicklung über die Zeit meines Studiums betrachte, dann bin ich heute weniger intelligent/intelligenter als

früher.“), weitere sechs Items den interpersonalen Vergleich (z.B.: „Ich denke, ich bin für mein Studium weniger begabt/begabter als meine Kommiliton(inn)en.“). Die Antwortmöglichkeiten reichen von 1 für eine negative Ausprägung, z.B. „weniger intelligent als früher“ oder „weniger begabt als meine Kommiliton(inn)en,“ bis 7 für eine positive Ausprägung, z.B. „intelligenter als früher“ oder „begabter als meine Kommiliton(inn)en“. Nach Aussage der Autoren spiegelt der Wert der interpersonalen oder sozialen Skala die wahrgenommene Höhe des akademischen Selbstkonzepts wider, die ansonsten auch durch eine weitere, nämlich die absolute Subskala aus den Skalen zum Akademischen Selbstkonzept erfasst werden kann. Die Autoren erhielten Alpha-Koeffizienten von durchschnittlich .63 für die individuelle Subskala und von .78 für die soziale Subskala.

5. Zur Erfassung des Selbstwertes wird die deutsche Übersetzung der Rosenberg-Skala (Rosenberg, 1965) von Ferring und Philipp (1996) herangezogen. Die Skala besteht aus den 10 Items: „Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.“, „Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts taue.“, „Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften.“, „Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen auch.“, „Ich fürchte, es gibt nicht viel, auf das ich stolz sein kann.“, „Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos.“, „Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch.“, „Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.“, „Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.“ und „Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden.“ Die Einschätzungsskala reicht von 0: „Trifft gar nicht zu“ bis 3: „Trifft voll und ganz zu“. Ferring und Philipp (1996) berichten zufrieden stellende interne Konsistenzen zwischen .81 und .88 in den von ihnen untersuchten Stichproben.

3.1.2 Ergebnisse Studie 1

In diesem Abschnitt wird zunächst die Qualität der verwendeten Messinstrumente

berichtet. In Abhängigkeit davon wird entschieden, ob die Fragebögen in unveränderter Form in zukünftigen Studien eingesetzt werden können oder ggf. noch zu modifizieren sind. Danach werden die Zusammenhänge zwischen den untersuchten Konzepten dargestellt. Zuletzt werden die Befunde berichtet, die sich hinsichtlich der Vorhersage der selbstbezogenen Konzepte akademisches Selbstkonzept und Selbstwert aus den einschätzungsbezogenen Konzepten irrationale Überzeugungen, Attributionen und Zielorientierungen ergeben haben. Eine Bewertung der gefundenen Ergebnisse schließt sich im Diskussionsteil an.

Es wurden keine signifikanten Reihenfolge- oder Geschlechtsunterschiede gefunden, so dass die Ergebnisse für die beiden Geschlechter und alle Reihenfolgen in aggregierter Form berichtet werden.

Qualität der eingesetzten Messinstrumente

Bei der Beschreibung der verwendeten Fragebögen wird die Abfolge ihrer Einführung aus dem Abschnitt „Messinstrumente“ beibehalten. Folglich beginnen wir mit der Beschreibung des Fragebogens der Zielorientierungen:

Beschreibung Achievement Goal Questionnaire (AGQ)

Die Mittelwerte der Elliot'schen Zielorientierungen liegen zwischen $\underline{M} = 3.39$ für Mastery Avoidance und $\underline{M} = 5.65$ für Mastery Approach. Dazwischen befinden sich Performance Approach ($\underline{M} = 3.93$) und Performance Avoidance ($\underline{M} = 3.79$). Die Standardabweichung liegt zwischen 1.09 für Mastery Approach und 1.70 für Performance Approach.

Die internen Konsistenzen der vier Ausprägungen der Elliot'schen Zielorientierungen liegen für Mastery Approach mit .79, für Mastery Avoidance mit .82 und

für Performance Approach mit .89 im wünschenswerten Bereich. Lediglich für Performance Avoidance fällt die interne Konsistenz mit .45 nicht zufrieden stellend aus.

Hinsichtlich der Korrelationen der Achievement Goal Questionnaire-Subskalen untereinander wird lediglich zwischen den beiden Avoidance-Orientierungen ein signifikanter Zusammenhang gefunden (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Produkt-Moment-Korrelationen der AGQ-Subskalen untereinander (N = 107 bzw. 108)

AGQ	Mastav	Mastapp	Perfav	Perfapp
Mastery Avoidance	1	.05	.41**	-.00
Mastery Approach		1	-.16	.10
Performance Avoidance			1	.16
Performance Approach				1

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Anmerkungen:

Mastav = Mastery Avoidance des AGQ, Mastapp = Mastery Approach des AGQ, Perfav = Performance Avoidance des AGQ, Perfapp = Performance Approach des AGQ

Beschreibung Balanced Attributional Style Questionnaire (BASQ)

Erfolgs- und Misserfolgsereignisse. Der aggregierte Mittelwert für die interne, stabile und globale Attribution (Composite Score) von Erfolgsereignissen liegt bei $\underline{M} = 5.23$ ($\underline{SD} = 0.67$), der für Misserfolgsereignisse bei $\underline{M} = 4.28$ ($\underline{SD} = 0.75$). Erfolgsereignisse wurden somit signifikant häufiger stabil und übergreifend internalen Faktoren wie beispielweise den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben im Vergleich zu Misserfolgsereignissen ($\underline{M} = 5.17$ versus $\underline{M} = 4.74$). Auch wurden Erfolgsereignisse von den Probanden als signifikant wichtiger angesehen als Misserfolgsereignisse (für alle Mittelwertsunterschiede gilt: $p < .001$).

Leistungs- und soziale Ereignisse. Der aggregierte Mittelwert für die interne, stabile und globale Attribution (Composite Score) von Leistungsereignissen liegt bei $\underline{M} = 4.94$ ($\underline{SD} = 0.64$), der für die sozialen Ereignisse bei $\underline{M} = 4.55$ ($\underline{SD} = 0.66$). D.h. Leistungsereignisse wurden signifikant häufiger internal und stabil attribuiert als soziale Ereignisse. Zusätzlich schätzten die Probanden Leistungsereignisse als signifikant wichtiger ein im Gegensatz zu sozialen Ereignissen. Bis auf die Dimension Globalität werden alle Mittelwertsunterschiede signifikant ($p < .001$).

Die Kurzversion 1 weist Reliabilitäten zwischen .33 für Internalität und .67 für Wichtigkeit auf. Dazwischen liegen Stabilität mit .48 und Globalität mit .33 bei einem Gesamtdurchschnitt von .49. Diese internen Konsistenzen sind als deutlich zu niedrig anzusehen. Bei Kurzversion 2 finden sich interne Konsistenzen zwischen .27 für Internalität und .78 für Wichtigkeit. Dazwischen liegen Stabilität mit .76 und Globalität mit .64 bei einer durchschnittlichen Reliabilität von .66 über alle Dimensionen inklusive der Wichtigkeitseinschätzung hinweg. Auch diese Messgenauigkeit kann insgesamt nicht als zufrieden stellend bezeichnet werden. Für die Langversion zeigen die Befunde interne Konsistenzen zwischen .22 für Internalität und .86 für Wichtigkeit. Auch hier befinden sich Stabilität mit .80 und Globalität mit .62 zwischen den beiden anderen Dimensionen. Im Durchschnitt ergibt sich eine Reliabilität von .68. Unter Berücksichtigung der Ökonomie ist hier der Einsatz von Kurzversion 2 für zukünftige Studien zu befürworten, weil sie für die Skalen Stabilität und Wichtigkeit nur geringfügig niedrigere Reliabilitäten aufweist als die Langversion bzw. für die Skalen Internalität, Globalität und den Composite Score (.77 versus .79) diese sogar übertrifft.

Korrelationen der BASQ Subskalen

Tabelle 2: Produkt-Moment-Korrelationen der BASQ-Subskalen untereinander

BASQ	Kurzversion 1 (N = 26)	Kurzversion 2 (N = 28)	Langversion (N = 56)
Internalität / Stabilität	.23*	.41**	.21
Internalität / Globalität	.04	.45**	.02
Stabilität / Globalität	.44**	.44**	.50**
Internalität / Composite Score	.56**	.71**	.44**
Stabilität / Composite Score	.81**	.81**	.86**
Globalität / Composite Score	.74**	.83**	.79**
Internalität / Wichtigkeit	-.06	.20	.06
Stabilität / Wichtigkeit	.09	.37**	.23
Globalität / Wichtigkeit	.24*	.50**	.43**
Composite Score / Wichtigkeit	.14	.48**	.36**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Hinsichtlich der Korrelationen der Subskalen des BASQ lässt sich sagen, dass sich die höchsten Zusammenhänge zwischen den Skalen insgesamt bei Kurzversion 2 finden. Generell zeigt sich auch, dass zwischen den drei Attributionsdimensionen Internalität, Stabilität und Globalität die beiden zuletzt genannten durchgängig am höchsten miteinander korrelieren. Die höchsten Zusammenhänge mit dem Composite Score weisen folgerichtig auch Stabilität und Globalität auf. Weiterhin ergibt sich für Wichtigkeit die höchste Korrelation mit der Attributionsdimension Globalität. Das heißt, je globaler die Ursache für ein Ereignis wahrgenommen wurde, umso wichtiger wurde es auch eingestuft. In abgeschwächter Form gilt das auch für den aggregierten Wert der Attributionsdimensionen, den Composite Score:

Je internaler, stabiler und globaler die Ursache für ein Ereignis wahrgenommen wurde, umso wichtiger war es auch in den Augen der Probanden.

Beschreibung Rosenberg-Skala

Der Mittelwert der Rosenberg-Skala ($\underline{M} = 2.32$; $\underline{SD} = 0.49$) liegt weit über dem Skalenmittelpunkt von 1.50 und spricht dafür, dass sich die meisten Personen als sehr selbstbewusst einschätzten. Diese Befunde werden für die Rosenberg-Skala in der Literatur häufig berichtet (siehe zsf. Morgenstern, 2006). Die interne Konsistenz der Rosenberg-Skala beträgt in dieser Studie .84 und entspricht der in der Literatur publizierten (vgl. Ferring & Filipp, 1996).

Beschreibung Skalen zum Akademischen Selbstkonzept (SASK)

Die Mittelwerte für das Begabungskonzept ($\underline{M} = 4.66$, $\underline{SD} = 0.90$ für die soziale Skala, $\underline{M} = 5.32$, $\underline{SD} = 0.97$ für die individuelle Skala) befinden sich deutlich über dem Skalenmittelpunkt von 3.50. Das zeigt, dass die Probanden ein sehr hohes Fähigkeitsselbstkonzept berichteten. Für die beiden Subskalen des Instruments finden sich bei der hier untersuchten Stichprobe gute Alpha-Koeffizienten von .85 für die individuelle Skala und .90 für die soziale Subskala. Die Werte der hier berichteten Erhebung fallen sogar höher aus als die internen Konsistenzen, die von den Autoren bei der Vorstellung des Instruments berichtet wurden (im Durchschnitt über verschiedene Stichproben: .63 für die individuelle und .78 für die soziale Subskala). Der Zusammenhang zwischen den beiden Subskalen, also der individuellen und der sozialen Bezugsnorm der SASK beträgt $r = .37$ ($p < .01$).

Beschreibung Six irbs

Der Mittelwert der Six irbs, des verwendeten Irrationalitätsfragebogens, liegt leicht über dem Skalenmittelpunkt von 5.00 ($M = 5.45$, $SD = 1.45$). Die interne Konsistenz befindet sich in dieser Stichprobe mit .63 genau in dem in der Literatur berichteten Bereich nicht-klinischer Stichproben (vgl. Försterling & Bühner, 2003; Spörrle, 2006). Durch Ausschluss des letzten Items: „Es gibt Menschen, die wertvoll sind und solche, die nahezu keinen Wert haben.“ lässt sich die Reliabilität geringfügig auf .65 erhöhen (s. auch Spörrle, 2006).

Zusammenhänge zwischen den Konzepten

In Anlehnung an Feather und Tiggenmann (1984) wird in dieser Arbeit zur einfacheren Vergleichbarkeit des Attributionsfragebogens (BASQ) mit anderen Instrumenten meist der Composite Score, also der aggregierte Wert über die Dimensionen Internalität, Stabilität und Globalität, herangezogen. Zusätzlich wurde ein Difference Score oder Differenzwert berechnet, bei welchem der Composite Score für Misserfolgsereignisse von dem für Erfolgsergebnisse abgezogen wird. Auf diese Art erhält man ein Maß für einen optimistischen Attributionsstil, das heißt es kann gemessen werden, inwieweit Erfolg eher als Misserfolg internal, stabil und global attribuiert wird. Zur übersichtlicheren Darstellung der Korrelationen zwischen Attributionen und den anderen Konzepten werden zudem die drei Fragebogenversionen des Balanced Attributional Style Questionnaire (BASQ) zusammengefasst und zu den anderen Konzepten in Beziehung gesetzt.

Zusammenhänge zwischen Attributionen (BASQ) und Zielorientierungen (AGQ):

Zwischen den aggregierten Werten für positive und negative Ereignisse, für

optimistische Attributionen (Differenzwert) sowie für Leistungs- und soziale Ereignisse des BASQ und den vier Ausprägungen der Elliot'schen Zielorientierungen (Mastery Approach, Mastery Avoidance, Performance Approach und Performance Avoidance) werden keine signifikanten Zusammenhänge gefunden. Dennoch zeichnen sich Tendenzen ab, die in die erwartete Richtung weisen: Der aggregierte Wert für Erfolgsereignisse (Composite positiv) ist positiv mit der Mastery Approach-Ausprägung der Zielorientierungen assoziiert, während der aggregierte Wert für Misserfolgsergebnisse (Composite negativ) positiv mit den Vermeidungsorientierungen korreliert. In negativer Weise zeigt sich der optimistische Attributionsstil (Differenzwert) mit den Vermeidungsorientierungen verbunden. Der aggregierte Attributionswert für Leistungsereignisse (Composite Leistung) des Attributionsfragebogens weist geringe, nicht signifikante Korrelationen in erwarteter Richtung besonders mit Mastery Approach und Performance Avoidance auf. Die Verbindungen des aggregierten Wertes für soziale Ereignisse (Composite sozial) mit den Zielorientierungen sind nicht erwähnenswert.

Tabelle 3: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den aggregierten Werten des BASQ und den Zielorientierungen (AGQ; N = 110)

BASQ / AGQ	Mastery Approach	Mastery Avoidance	Performance Approach	Performance Avoidance
Composite positiv	.14	.07	.01	.03
Composite negativ	.09	.14	.02	.11
Differenzwert	-.03	-.17	.01	-.11
Composite Leistung	.14	-.03	.09	-.16
Composite sozial	.08	-.07	-.03	-.04

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Um zu überprüfen, ob sich auf der Ebene der Einzeldimensionen Internalität, Stabilität und Globalität des Attributionsfragebogens signifikante Korrelationen mit den Zielorientierungen finden würden, wurden diese ebenfalls berechnet und in unten stehender Tabelle dargestellt:

Tabelle 4: Produkt-Moment-Korrelationen der Einzeldimensionen des Attributionsfragebogens (BASQ) mit den Zielorientierungen (AGQ; N = 110)

BASQ / AGQ	Mastery	Mastery	Performance	Performance
	Approach	Avoidance	Approach	Avoidance
Internalität positiv	.27**	.16	-.12	-.03
Stabilität positiv	-.02	.12	-.04	.14
Globalität positiv	.10	-.06	.13	-.03
Internalität negativ	.09	-.05	.02	-.09
Stabilität negativ	-.01	-.04	-.04	-.06
Globalität negativ	.12	-.22*	.07	-.10
Internalität Leistung	.09	.08	-.10	-.07
Stabilität Leistung	-.02	.14	.06	.08
Globalität Leistung	.21*	-.24*	.20*	-.12
Internalität sozial	.27**	.02	.05	-.06
Stabilität sozial	-.03	-.09	-.11	-.00
Globalität sozial	-.01	-.08	-.01	-.03

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Ein hypothesenkonformer Befund für die Attribution von Erfolg und Misserfolg spiegelt sich in der Korrelation von Internalität für positive Ereignisse mit Mastery Approach wider, d.h. eine Ursachenzuschreibung von Erfolgsereignissen auf interne Faktoren ist

erwartungsgemäß assoziiert mit einer Annäherungsorientierung bei gleichzeitiger Masteryausprägung (Mastery Approach).

Bei den Leistungsereignissen zeigen sich lediglich für die Dimension Globalität in erwarteter Richtung signifikante Korrelationen mit den Zielorientierungen. Das bedeutet, Personen, die Leistungsereignisse auf globale Ursachen zurückführten, berichteten eine Zustimmung zu Annäherungsorientierungen und eine tendenzielle Ablehnung von Vermeidungsorientierung mit Mastery-Ausprägung (Mastery Avoidance). Die erwarteten signifikanten Korrelationen zwischen internaler, stabiler und globaler Attribution von Leistungsereignissen und Performanzorientierung werden nicht gefunden.

Die Korrelationen von Attributionen, Zielorientierungen, irrationalen Überzeugungen, Selbstwert und akademischem Selbstkonzept mit Ausnahme der bereits besprochenen Zusammenhänge zwischen Attributionen und Zielorientierungen sind in nachfolgender Tabelle dargestellt. Beim BASQ wurde auf die Auswertung des Zusammenhangs der Wichtigkeitseinschätzung mit den anderen Konzepten verzichtet, weil diese Frage nicht Gegenstand dieser Arbeit ist und hierzu keine Hypothesen formuliert wurden.

Table 5: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen BASQ, AGQ, Six irbs, Rosenberg-Skala und den Skalen des Akademischen Selbstkonzeptes (N = 108 bzw. 109)

	SIRBS	ROBE	SASKIN	SASKSO
BASQ Compos	-.25**	.33**	.22**	.07
BASQ Comneg	.13	-.23**	.07	-.16*
BASQ Comdiff	-.28**	.41**	.11	.18
AGQ Mastav	.39**	-.33**	-.20	-.34**
AGQ Mastapp	.11	.14	.17	.03
AGQ Perfav	.23**	-.10	-.10	-.04
AGQ Perfapp	.19	.05	.19*	.55**
SIRBS	-	-.55**	-.14	-.13
ROBE		-	.31**	.25**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Anmerkungen:

Compos = Composite Score für positive Ereignisse (Erfolg) des BASQ, Comneg = Composite Score für negative Ereignisse (Misserfolg) des BASQ, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Mastav = Mastery Avoidance des AGQ, Mastapp = Mastery Approach des AGQ, Perfav = Performance Avoidance des AGQ, Perfapp = Performance Approach des AGQ, SIRBS = Six irbs, ROBE = Rosenbergkala, SASKIN = individuelle Skala der SASK, SASKSO = soziale Skala der SASK

Zusammenhänge zwischen Attributionen (BASQ), evaluativen Überzeugungen (Six irbs), Selbstwert (Rosenberg-Skala) und dem akademischen Selbstkonzept (SASK):

Die höchsten Korrelationen des BASQ finden sich in erwarteter Richtung mit der Rosenberg-Skala. Das heißt, Personen, die dazu neigten, Erfolg internal, stabil und global zu attribuieren (siehe „BASQ Compos“ in der Tabelle), berichteten in überzufällig hohem Maße einen hohen Selbstwert, während Menschen, die Misserfolg so attribuieren (siehe „BASQ Comneg“ in der Tabelle), eher einen weniger hoch ausgeprägten Selbstwert angaben. Lag ein

optimistischer Attributionsstil vor – gemessen durch den Differenzwert - zeigte sich ein noch stärkerer Zusammenhang zu einem hohen Selbstwert.

Des Weiteren ergeben die Befunde, dass Personen, die Erfolg internal, stabil und global attribuierten bzw. über einen optimistischen Attributionsstil verfügten, weniger zu irrationalen Überzeugungen neigten.

Hinsichtlich des Begabungskonzeptes zeichnet sich ab, dass die Eigenschaft, Erfolg internal, stabil und global zu attribuieren mit einer hohen Ausprägung der individuellen Bezugsnorm des Fähigkeitsselbstkonzeptes in Zusammenhang steht, während die Eigenschaft, Misserfolg auf diese Weise zu attribuieren mit einem niedrigen akademischen Begabungskonzept im Vergleich zu Anderen – d.h. unter Bezugnahme der sozialen Vergleichsnorm - korreliert.

Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen (AGQ), evaluativen Überzeugungen (Six irbs), Selbstwert (Rosenberg-Skala) und akademischem Selbstkonzept (SASK):

Zwischen den beiden Vermeidungsorientierungen des AGQ und den Six irbs finden sich signifikant positive Zusammenhänge, die besagen, dass eine hohe Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen mit hoch ausgeprägten Vermeidungsorientierungen einhergeht.

Mit der Rosenberg-Skala korreliert die Mastery Avoidance-Einstellung der Zielorientierungen signifikant negativ, d.h. Personen mit einem hohen Selbstwert neigten in Verbindung mit einem Bemeisterungsziel weniger zu einer Vermeidungsorientierung.

Signifikante Zusammenhänge finden sich darüber hinaus zwischen der sozialen Skala der SASK, die von Dickhäuser et al. (2002) auch zur Erfassung der Höhe des Begabungskonzeptes herangezogen wird, und den Zielorientierungen: Wie erwartet korrelierte die soziale Skala der SASK signifikant negativ mit Mastery Avoidance, d.h. Personen mit einem hohen akademischen Begabungskonzept berichteten auch eine geringere

Vermeidungsorientierung mit Mastery-Ausprägung (Mastery Avoidance). Ebenso entspricht der positive Zusammenhang zwischen der Annäherungsorientierung mit Performanzausprägung (Performance Approach) und der sozialen Skala der SASK den Erwartungen. Weiterhin korreliert die individuelle Skala der SASK, auch wenn nicht alle Zusammenhänge Signifikanz erreichen, positiv mit den Annäherungsorientierungen und negativ mit den Vermeidungsorientierungen.

Zusammenhänge zwischen evaluativen Überzeugungen (Six irbs), Selbstwert (Rosenberg-Skala) und akademischem Selbstkonzept (SASK):

Die Korrelation zwischen den Six irbs und der Rosenberg-Skala fällt hypothesenkonform negativ aus, d.h. Personen mit einem hohen Selbstwert berichteten eine signifikant reduzierte Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen.

Zwischen den Six irbs und den beiden Skalen der SASK zeigen sich geringe, nicht signifikante negative Zusammenhänge. Diese lassen darauf schließen, dass Personen, die in hohem Maße irrationale Überzeugungen berichteten, zu einem niedrigeren Begabungskonzept tendierten als Personen mit reduzierter Zustimmung zu irrationalen Evaluationen. Das trifft sowohl auf die individuelle als auch auf die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes zu.

Die beiden Skalen der SASK korrelieren positiv mit der Rosenberg-Skala und belegen somit einen positiven Zusammenhang zwischen einem hohen akademischen Begabungskonzept und einem hohen Selbstwert. Der Zusammenhang zeigt sich in annähernd gleich starker Weise für die soziale wie für die individuelle Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes.

Vorhersage der selbstbezogenen Konzepte aus den einschätzungsbezogenen Konzepten:

Zur Vorhersage der beiden selbstbezogenen Konzepte Selbstwert und akademisches Selbstkonzept (letzteres unterteilt in die beiden Subskalen individuelle und soziale Bezugsnorm) aus den einschätzungsbezogenen Konzepten Attributionsstil, irrationale Überzeugungen und Zielorientierungen werden Regressionen berechnet. Da sich bei den vier Ausprägungen des Fragebogens der Zielorientierungen (AGQ) die Items der vier Zellen (Mastery Approach, Mastery Avoidance, Performance Approach, Performance Avoidance) zum Teil überschneiden, können sie auf Grund zu großer Kollinearitäten nicht in einer Regression berechnet werden. Es werden daher immer zwei Regressionen durchgeführt, wobei die erste jeweils die Annäherungs-/Vermeidungsdimension der Zielorientierungen beinhaltet, die zweite Regression jeweils die Mastery-/Performance-Dimension.

Zudem werden die Regressionen jeweils in zwei Schritten vollzogen. In einem ersten Schritt wird der Einfluss der anderen selbstbezogenen Konzepte auf das jeweilige Kriterium bestimmt. Im zweiten Schritt werden zusätzlich die einschätzungsbezogenen Konzepte hinzugenommen. Dies erlaubt die Abschätzung des spezifischen Vorhersagewerts der einschätzungsbezogenen Dimensionen auf das jeweilige spezifische Selbstkonzept unabhängig von den anderen Selbstkonzeptoperationalisierungen.

Vorhersage des Selbstwertes aus den einschätzungsbezogenen Konzepten:

Die Vorhersage des Selbstwertes aus den irrationalen Überzeugungen, den Attributionen und der Annäherungs-/Vermeidungsdimension der Zielorientierungen wird mittels hierarchischer Regressionen geprüft. Die Ergebnisse nach Ausschluss von zwei Ausreißern sind in Tabelle 5 dargestellt. Es zeigt sich im ersten Schritt, dass der Selbstwert signifikant von beiden Skalen des akademischen Begabungskonzepts vorhergesagt werden kann. Das Instrument ist jedoch nicht mehr zur Vorhersage von Selbstwert geeignet, wenn die einschätzungsbezogenen Konzepte irrationale Überzeugungen, Attributionen und

Zielorientierungen berücksichtigt werden. In diesem Fall haben die irrationalen Überzeugungen die stärkste Vorhersagekraft: Der Selbstwert einer Person ist umso höher, je geringer die Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen ist. Auch haben ein optimistischer Attributionsstil und Annäherungsorientierung einen positiven Einfluss auf den Selbstwert, wohingegen Vermeidungsorientierung keinen Effekt auf den Selbstwert ausübt.

Tabelle 6: Hierarchische Regression zur Vorhersage des Selbstwertes aus Irrationalität, Attributionen und Annäherungs-/Vermeidungsorientierung

Variable	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>β</u>	<u>R²/ΔR²</u>
Schritt 1				
SASKIN	.11	.05	.23*	
SASKSO	.11	.05	.22*	<u>R²</u> = .13
Schritt 2				
SASKIN	.01	.04	.15	
SASKSO	-.01	.04	-.01	
SIRBS	-.16	.02	-.51***	
Comdiff	.15	.03	.31***	
Approach	.11	.04	.27**	<u>ΔR²</u> = .39
Avoidance	-.01	.03	-.05	<u>R²</u> = .52

Anmerkungen:

SASKIN = individuelle Skala der SASK, SASKSO = soziale Skala der SASK, SIRBS = Six irbs, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Approach = Annäherungsorientierung des AGQ, Avoidance = Vermeidungsorientierung des AGQ.

Für jede Regression ergibt sich ein signifikanter F-Wert ($p < .001$), es treten keine problematischen Kollinearitäten auf.

Der Anstieg ΔR^2 zwischen den beiden Schritten ist mit $p < .001$ signifikant.

* Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

N = 104

Unter Einbeziehung der Mastery-/Performance-Dimension der Zielorientierungen anstelle der Annäherungs-/Vermeidungsdualität zeigt sich erneut, dass die Höhe des Selbstwertes in stärkstem Maße durch reduzierte Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen vorhergesagt werden kann. Auch das Vorliegen eines optimistischen Attributionsstils beeinflusst den Selbstwert positiv. Es haben jedoch weder Mastery- noch Performanzorientierung einen Einfluss auf die Höhe des Selbstwertes (s. Tabelle 7).

Tabelle 7: Hierarchische Regression zur Vorhersage des Selbstwertes aus Irrationalität, Attributionen und Mastery-/Performanzorientierung

Variable	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>β</u>	<u>R²/ΔR²</u>
Schritt 1				
SASKIN	.11	.05	.23*	
SASKSO	.11	.05	.23*	<u>R²</u> = .13
Schritt 2				
SASKIN	.01	.04	.17*	
SASKSO	.01	.04	.11	
SIRBS	-.15	.03	-.50***	
Comdiff	.14	.04	.30***	
Mastery	.12	.04	.05	<u>ΔR²</u> = .34
Performance	-.01	.03	.11	<u>R²</u> = .47

Anmerkungen:

SASKIN = individuelle Skala der SASK, SASKSO = soziale Skala der SASK, SIRBS = Six irbs, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Mastery = Mastery-Orientierung des AGQ, Performance = Performanzorientierung des AGQ,

Für jede Regression ergibt sich ein signifikanter F-Wert ($p < .01$), es treten keine problematischen Kollinearitäten auf.

Der Anstieg ΔR^2 zwischen den beiden Schritten ist mit $p < .01$ signifikant.

* Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

N = 106

Vorhersage der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes aus den einschätzungsbezogenen Konzepten:

Hinsichtlich dieser Fragestellung ergeben die Befunde, dass sich die Höhe der sozialen Bezugsnorm der SASK signifikant durch die individuelle Bezugsnorm der SASK vorhersagen lässt. Dies schwächt sich auch nur geringfügig ab, wenn zusätzlich die einschätzungsbezogenen Konzepte in einem zweiten Schritt der hierarchischen Regression berücksichtigt werden. Trotz der theoretischen Eigenständigkeit der beiden Subskalen erweisen sie sich somit auch dann noch als überzufällig stark miteinander assoziiert, wenn der prädiktive Einfluss der einschätzungsbezogenen Konzepte eliminiert wird.

Aus Tabelle 8 (siehe unten) wird weiterhin ersichtlich, dass von den einschätzungsbezogenen Konzepten lediglich Annäherungs- und Vermeidungsorientierung die Höhe des akademischen Selbstkonzeptes vorhersagen. Erwartungsgemäß trifft das in höchstem Maße auf die Annäherungsorientierung zu. Das bedeutet, je höher die berichtete Annäherungsorientierung, desto höher schätzten die Probanden ihr akademisches Fähigkeitsselbstkonzept ein. In geringerem Maße sagte auch Vermeidungsorientierung akademisches Selbstkonzept vorher, dass Individuen, die eine Vermeidungsorientierung für sich beanspruchten, auch weniger von ihren akademischen Fähigkeiten überzeugt waren.

Tabelle 8: Hierarchische Regression zur Vorhersage der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes aus Irrationalität, Attributionen und Annäherungs-/Vermeidungsorientierung

Variable	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>β</u>	<u>R²/ΔR²</u>
Schritt 1				
SASKIN	.35	.09	.37***	
ROBE	.26	.17	.14	<u>R²</u> = .17
Schritt 2				
SASKIN	.24	.08	.25**	
ROBE	-.01	.20	-.05	
SIRBS	-.01	.06	-.12	
Comdiff	.14	.08	.14	
Approach	.38	.07	.44***	<u>ΔR²</u> = .18
Avoidance	-.13	.07	-.17*	<u>R²</u> = .35

Anmerkungen:

SASKIN = individuelle Skala der SASK, ROBE = Rosenberg-Skala, SIRBS = Six irbs, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Approach = Annäherungsorientierung des AGQ, Avoidance = Vermeidungsorientierung des AGQ.

Für jede Regression ergibt sich ein signifikanter F-Wert ($p < .001$), es treten keine problematischen Kollinearitäten auf.

Der Anstieg zwischen den beiden Schritten ist mit $p < .001$ signifikant.

* Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

N = 106

Das gleiche Bild zeigt sich unter Einbeziehung der Mastery- und Performance-Orientierungen anstelle der Annäherungs-/ und Vermeidungsorientierung nach Ausschluss eines Ausreißers (siehe unten, Tabelle 9): Erneut kann die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes durch die individuelle Bezugsnorm signifikant vorhergesagt werden. Wieder haben die Zielorientierungen als einziges einschätzungsbezogenes Konzept

Einfluss auf die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes: Die Befunde belegen, dass vor allem die Performanzorientierung zur Vorhersage der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes geeignet ist. Zusätzlich, wenn auch etwas schwächer ausgeprägt, findet sich ein negativer Einfluss von Mastery-Orientierung auf die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes. Das bedeutet, je niedriger die Zustimmung zu Bemeisterungszielen, desto mehr waren die Probanden von ihren akademischen Fähigkeiten im Vergleich zu Anderen überzeugt.

Tabelle 9: Hierarchische Regression zur Vorhersage der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes aus Irrationalität, Attributionen und Mastery-/Performanzorientierung

Variable	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>β</u>	<u>R²/ΔR²</u>
Schritt 1				
SASKIN	.37	.09	.40***	
ROBE	.21	.17	.12	<u>R²</u> = .19
Schritt 2				
SASKIN	.32	.08	.35***	
ROBE	.01	.19	.04	
SIRBS	-.00	.06	-.04	
Comdiff	.01	.08	.10	
Mastery	-.22	.08	-.24**	<u>ΔR²</u> = .17
Performance	.32	.07	.40***	<u>R²</u> = .36

Anmerkungen:

SASKIN = individuelle Skala der SASK, ROBE = Rosenberg-Skala, SIRBS = Six irbs, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Mastery = Mastery-Orientierung des AGQ, Performance = Performanzorientierung des AGQ,

Für jede Regression ergibt sich ein signifikanter F-Wert ($p < .001$), es treten keine problematischen Kollinearitäten auf

Der Anstieg zwischen den beiden Schritten ist mit $p < .001$ signifikant.

- * Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
 - ** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
 - *** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.
- N = 105

Vorhersage der Höhe der individuellen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzepts aus den einschätzungsbezogenen Konzepten:

Auch zur Vorhersage der Höhe der individuellen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzepts werden hierarchische Regressionen durchgeführt, die im ersten Schritt den Selbstwert und die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes, im zweiten Schritt die einschätzungsbezogenen Konzepte irrationale Überzeugungen, optimistischen Attributionsstil sowie Zielorientierungen berücksichtigen. Zwar zeigt sich durch Einführung der sozialen Bezugsnorm und des Selbstwertes im ersten Schritt der Regressionsanalyse ein Anstieg der erklärten Varianz durch diese beiden Konzepte. Bei der Regressionsanalyse, die Annäherungs- und Vermeidungsorientierung berücksichtigt, beträgt der Wert: $F(2, 105) = 13.45$, $p < .001$, $R^2 = .19$. Bei der Varianzanalyse, die Mastery- und Performanzorientierung berücksichtigt, beträgt er: $F(2, 106) = 13.58$, $p < .001$, $R^2 = .19$. Durch Einführung der einschätzungsbezogenen Konzepte im zweiten Schritt der Regressionsanalysen zeigt sich jedoch, dass keines der einschätzungsbezogenen Konzepte und auch nicht mehr der Selbstwert geeignet sind, die individuelle Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes signifikant vorherzusagen ($\Delta R^2 = .01$, n.s. respektive).

3.1.3 Diskussion Studie 1

Ziel dieser Studie war es, die Konzepte: „Attributionen“, „Annäherungs-/Vermeidungsorientierung“, „irrationale Evaluationen“, „akademisches Selbstkonzept“ und „Selbstwert“ zu erfassen und miteinander in Zusammenhang zu bringen, da diese in der

Literatur in der Regel eher isoliert betrachtet worden sind. Dabei wurde auch das Ausmaß der Vorhersagbarkeit der selbstbezogenen Konzepte akademisches Selbstkonzept und Selbstwert durch die einschätzungsbezogenen Konzepte Irrationalität, Attributionsstil und Zielorientierungen untersucht. Nicht zuletzt war die Qualität der in dieser Studie eingesetzten Instrumente von Interesse, weil in Abhängigkeit davon über ihren weiteren Einsatz in den Folgestudien entschieden werden sollte.

Wir erwarteten, dass Individuen mit einem hohen Selbstwert auch über ein hohes akademisches Selbstkonzept verfügen würden. Denn auch wenn es kontroverse Meinungen über die Beschaffenheit der Verbindung dieser beiden Konzepte gibt, ist ein enger Zusammenhang zwischen ihnen in der Literatur unbestritten (s. f. einen Überblick Morgenstern, 2006). Dies wird durch die Befunde dieser Studie bestätigt, denn unabhängig davon, ob Probanden die individuelle oder die soziale Bezugsnorm ihrem Fähigkeitskonzept zu Grunde legten, fanden sich positive Korrelationen zwischen Selbstwert und akademischem Selbstkonzept.

Ebenso sollte ein hoher Selbstwert mit einer niedrigen Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen einhergehen. Eine Person, die mit sich im Großen und Ganzen zufrieden ist, wird sich keine unerreichbaren Ziele setzen und den Wert der eigenen Person vom diesbezüglichen Erfolg abhängig machen. Die Verbindung zwischen diesen Konzepten wurde in der Literatur bislang wenig beforscht. Day und Maltby (2003) fanden eine geringe, nicht signifikante Korrelation zwischen der Höhe des Selbstwertes und der Zustimmung zu irrationalen Evaluationen. Demgegenüber zeigten die Ergebnisse dieser Studie, dass ein hoher Selbstwert in hohem Maße mit der reduzierten Zustimmung zu evaluativen Überzeugungen einhergeht. Da in beiden Studien Studierende als Teilnehmer fungierten und die Stichproben etwa gleich groß waren, lässt sich der Unterschied der Befunde möglicherweise auf den Einsatz der unterschiedlichen Instrumente zurückführen. Im Gegensatz zu den hier

verwendeten Fragebögen setzten Day und Maltby die „General Self-Esteem“-Subskala des „Self-Description-Questionnaire III (Marsh, 1990) und das seiner Zeit wenig erprobte „Irrational Beliefs Survey“ (Watson, Vassar Plemel, Herder & Manifold, 1990) ein.

Vorausgesetzt aber, jemand stimmt diesen irrationalen Überzeugungen in hohem Maße zu und hält sich für einen absoluten Versager, der glaubt, er sei als Mensch absolut nichts mehr Wert, wenn er nicht die kommende Klausur mit Bravur bestehe, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese Person auf zukünftige Herausforderungen eher mit Vermeidungsverhalten reagiert. Auch diese Hypothese wurde hier bestätigt: Es fand sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen irrationalen Überzeugungen und den Elliot'schen Vermeidungsorientierungen, besonders mit Mastery Avoidance. Beswick (1988) sowie Bridges und Roig (1997) fanden – wenn auch weniger stark ausgeprägte – Zusammenhänge zwischen den Ellis'schen Kognitionen und Vermeidungsverhalten (engl. procrastination), nicht wie bei Elliot Vermeidungsorientierung. Auch wenn bei den ersteren Untersuchungen Vermeidung durch Verhalten, bei Elliot durch eine Einstellung operationalisiert wird, weisen die Befunde in die gleiche Richtung. Einen gewissen Widerspruch hierzu stellen die Ergebnisse von Harju und Eppler (1997) dar: Sie konnten zeigen, dass Studenten mit einem Learning Profil (vgl. Dweck & Leggett, 1988), welches vergleichbar ist mit Mastery-Orientierung, signifikant weniger irrationale Überzeugungen berichteten als Studenten mit einem Performance-Profil, vergleichbar mit Performanzorientierung. In der hier vorliegenden Studie ergab sich hypothesenwidrig der stärkste Zusammenhang zwischen einer hohen Zustimmung zu irrationalen Evaluationen und Vermeidungsorientierung mit Mastery-Ausprägung (Mastery Avoidance), nicht wie erwartet mit Performanzausprägung (Performance Avoidance). Dieser unerwartete Befund entbehrt einer plausiblen Erklärung.

Das Konzept der Zielorientierungen wiederum ist eng verbunden mit dem

akademischen Selbstkonzept. Eine Person, die von ihren eigenen akademischen Fähigkeiten überzeugt ist, wird sich gerne neuen intellektuellen Herausforderungen stellen. Ein hohes akademisches Fähigkeitsselbstkonzept wirkt sich besonders dann in einem kompetitiven Umfeld - wie es Schule oder Universität darstellen - positiv auf das Annäherungsverhalten aus, wenn das Individuum performanzorientiert ist. Nicholls (1984) referiert mehrere Studien zu diesem Thema und fasst zusammen, dass sich unter kompetitiven Bedingungen und bei Präferenz für die soziale Bezugsnorm die Leistung von Personen mit einem niedrigen Begabungskonzept verringert, während sie sich bei Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept erhöht oder zumindest gleich bleibt. Bei Elliot und Church (1997) zeigte sich darüber hinaus, dass Annäherungsorientierung mit Performanzausprägung einen positiven Effekt auf Leistung hat (vgl. Barron & Harackiewicz, 2001, oder Harackiewicz et al. 1997, 2000, 2002). Konform mit diesen Befunden fanden sich auch in dieser Studie positive Zusammenhänge zwischen akademischem Selbstkonzept unter Bezugnahme des sozialen Vergleichs und Annäherungsorientierung mit Performanzausprägung (Performance Approach) sowie negative Korrelationen zwischen akademischem Fähigkeitsselbstkonzept und Vermeidungsorientierung mit Mastery-Ausprägung (Mastery Avoidance).

Kommen wir nun zum Zusammenhang der Attributionen mit dem Selbstwert: Es ist plausibel anzunehmen, dass ein Mensch, der seiner Person gegenüber grundlegend positiv eingestellt ist und über eine Annäherungsorientierung verfügt, auch optimistische Attributionen in Leistungssituationen vornimmt. In Entsprechung zu anderen attributionstheoretischen Forschungsarbeiten (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Weiner, 1985; Sharma & Mavi, 2001) fanden sich auch in der vorliegenden Arbeit positive Zusammenhänge zwischen Selbstwert und der internalen, stabilen und globalen Attribution von Erfolg sowie zu optimistischen Attributionen, welche zusätzlich die externale, variable und spezifische Ursachenzuschreibung für Misserfolg mit einschließt.

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen globalem Selbstwert und akademischem Selbstkonzept stehen die Befunde dieser Arbeit im Einklang mit zahlreichen anderen Forschungsarbeiten zu diesem Thema (z.B. Dutton & Brown, 1997; Blaine & Crocker, 1993): Es zeigte sich durchgängig, dass hohe Ausprägungen in beiden Konzepten positiv miteinander assoziiert sind.

Da wie zuvor beschrieben der globale Selbstwert mit domain-spezifischen Selbsteinschätzungen wie dem akademischen Fähigkeitsselbstkonzept eng verbunden ist, liegt die Vermutung nahe, dass auch ein hohes akademisches Begabungskonzept zu positiven Attributionen von Leistungsereignissen führt. Die erwarteten Korrelationen zwischen akademischem Fähigkeitsselbstkonzept und Attributionen fielen in dieser Studie eher moderat aus. Dennoch erwies sich die individuelle Bezugsnorm des akademischen Begabungskonzeptes signifikant positiv mit dem aggregierten Wert für positive Ereignisse (Composite positiv) und tendenziell positiv mit dem optimistischen Attributionsstil (Differenzwert) assoziiert, die soziale Bezugsnorm war in signifikant negativer Weise mit dem aggregierten Wert für negative Ereignisse (Composite negativ) und in positiver Weise tendenziell mit dem optimistischen Attributionsstil (Differenzwert) verbunden. Dass die Zusammenhänge nicht höher ausfielen, ist eventuell einer oder mehreren vermittelnden Variablen zuzuschreiben wie beispielsweise tatsächlichen Leistungen oder Noten. Den Einfluss solcher potenziell vermittelnden Variablen zwischen akademischem Selbstkonzept und Attributionen zu untersuchen, könnte Gegenstand zukünftiger Forschungsarbeiten sein.

Ein weiteres Konzept, das mit Attributionen zusammenhängt, ist das der irrationalen Überzeugungen: Menschen, die kognitive Bewertungen im Sinne Ellis' für sich beanspruchen, tendieren eher zu pessimistischen Ursachenzuschreibungen; Misserfolg wird stabil und bereichsübergreifend zum Beispiel den eigenen mangelnden Fähigkeiten zugeschrieben, was wiederum irrationale Überzeugungen hervorrufen kann. Konform mit

bisherigen Forschungsarbeiten (Ziegler und Hawley, 2001; Försterling & Bühner, 2003) ergab sich auch in der hier vorliegenden Studie ein mittlerer Zusammenhang zwischen optimistischen Attributionen und einer reduzierten Zustimmung zu irrationalen Bewertungen. Die Frage nach der Wirkrichtung kann nach unserer Datenlage nicht beantwortet werden, da die Verbindung zwischen diesen beiden Konzepten lediglich korrelativ untersucht wurde.

Das besondere Augenmerk der ersten Studie dieser Arbeit lag darauf, wie die beiden Konzepte „Attributionen“ und „Zielorientierungen“ miteinander in Verbindung stehen würden. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Annäherungs-/Vermeidungsdualität der Elliot'schen Zielorientierungen. Unsere Annahme war, dass Annäherungsorientierung einherginge mit der internalen, stabilen und globalen Attribuierung von Erfolg und der externalen, variablen und spezifischen Ursachenzuschreibung von Misserfolg. Bei Vermeidungsorientierung sollte sich das gegensätzliche Attributionsmuster zeigen. In der Literatur gibt es nur wenige Hinweise auf Zusammenhänge oder Auswirkungen des einen Konzeptes auf das andere (vgl. Elliot & Dweck, 1988). Auch in dieser Studie ist es lediglich auf der Ebene der Einzeldimensionen (Internalität, Stabilität, Globalität) des Attributionsfragebogens gelungen, vereinzelt signifikante Zusammenhänge zwischen beiden Einstellungen zu erhalten. Der Grund für diese unerwarteten Befunde wird in den sehr unterschiedlich angelegten Situationen des Instruments zur Erfassung der Attributionen (BASQ), und dem Fragebogen zur Erfassung der Elliot'schen Zielorientierungen (AGQ) vermutet: Während der erste Fragebogen neben den sozialen Situationen vier sehr unterschiedliche hypothetische Leistungsereignisse aus verschiedenen Bereichen (Beruf, selbständiges Unternehmertum, Sport und bewertete Schul- bzw. Universitätsleistung) enthält, beschreiben die Items des Fragebogens von Elliot und McGregor (2001) eine einzige, ganz konkrete Leistungssituation, in die sich die Versuchsteilnehmer hineinversetzen sollen. Möglicherweise ist es den Probanden sehr schwer gefallen, zwischen diesen sehr

verschiedenen Situationen eine Verbindung herzustellen. Wir gehen davon aus, dass es durchaus systematische Zusammenhänge zwischen beiden Konzepten gibt, wenn die Instrumente zur Erfassung von Attributionen und Zielorientierungen inhaltlich und in ihrem spezifischen Situationsbezug aufeinander abgestimmt sind.

Um diese Annahme zu prüfen, wird im Rahmen der nächsten Untersuchung ein Attributionsfragebogen entwickelt, der Struktur und Aufbau des Balanced Attributional Style Questionnaire beibehält, sich jedoch nur auf eine einzige hypothetische Leistungssituation bezieht, nämlich auf die gleiche, die auch im Achievement Goal Questionnaire beschrieben ist.

Was die psychometrischen Kennwerte aller anderen in dieser Studie eingesetzten Messinstrumente betrifft, so ist ihre Qualität insgesamt als gut zu bezeichnen: Die hier gefundenen Ergebnisse stimmen weitgehend mit den von den jeweiligen Autoren berichteten Befunden bezüglich psychometrischer Eigenschaften der Instrumente und Ausprägungen bei studentischen Stichproben überein. Aus diesem Grund empfiehlt sich der Einsatz der Fragebögen zum akademischen Selbstkonzept, dem Selbstwert, den irrationalen Überzeugungen und den Zielorientierungen in den Folgestudien. Lediglich der Attributionsfragebogen kann in unveränderter Form für einen weiteren Einsatz nicht empfohlen werden, sondern wird wie oben beschrieben modifiziert.

Hinsichtlich der Vorhersagefähigkeit der selbstbezogenen aus den einschätzungsbezogenen Konzepten ergaben sich in dieser Studie besonders zwei interessante Befunde: Es zeigte sich zum einen, dass globaler Selbstwert signifikant durch reduzierte Zustimmung zu irrationalen Bewertungen, optimistischen Attributionsstil und Annäherungsorientierung vorhergesagt werden kann. Bisherige Forschungsarbeiten bestehen überwiegend aus Korrelationsstudien, die Verbindungen zwischen globalem Selbstwert und irrationalen Überzeugungen (z.B. Day & Maltby, 2003) oder Mastery- und

Performanzorientierung (bzw. task and ego orientation, vgl. Kavussanu & Harnisch, 2000) fokussieren. Somit konnte durch diese Studie die Befundlage dahingehend erweitert werden, als nicht nur korrelative Zusammenhänge, sondern auch der Vorhersagewert mehrerer einschätzungsbezogener Konzepte gleichzeitig auf globalen Selbstwert nachgewiesen wurde. Zum anderen konnte durch separate Auswertung der Annäherungs- und Vermeidungsdichotomie auf der einen und der Mastery- und Performanzdichotomie auf der anderen Seite der Zielorientierungen im Gegensatz zu bisherigen Arbeiten, die jeweils nur eine der beiden Achsen fokussieren, differenziert aufgezeigt werden, dass ausschließlich Annäherungsorientierung geeignet ist, Selbstwert signifikant vorherzusagen.

Der zweite Befund bezieht sich auf die Vorhersagekraft der einschätzungsbezogenen Konzepte auf das akademische Selbstkonzept: Es zeigte sich in dieser Studie, dass nur die soziale Skala des akademischen Selbstkonzeptes, welche auch als Maß für die Höhe der wahrgenommenen eigenen akademischen Fähigkeiten herangezogen werden kann, nicht jedoch die individuelle Skala, besonders durch niedrig ausgeprägte Vermeidungsorientierung sowie durch hoch ausgeprägte Performanzorientierung vorhergesagt werden kann. Dies ist ein erwarteter Effekt, der die postulierte Verbindung zwischen der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes und der Performanzorientierung empirisch bestätigt.

Fassen wir abschließend zusammen: In der ersten Studie dieser Arbeit zeigte sich, dass ein hohes akademisches Selbstkonzept mit einem hoch ausgeprägten globalen Selbstwert einhergeht. Wer über einen hohen Selbstwert verfügt, neigt außerdem weniger zur Ausprägung irrationaler Evaluationen. Stimmt eine Person irrationalen Überzeugungen jedoch in hohem Maße zu, so neigt sie zu Vermeidungsorientierungen und verfügt zusätzlich über einen niedrigen Selbstwert. Individuen mit einem hohen Selbstkonzept hingegen neigen auch verstärkt zu einer Annäherungsorientierung mit Performanzausprägung. Ein hohes akademisches Begabungskonzept, ein hoch ausgeprägter Selbstwert und eine niedrige

Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen stehen in positivem Zusammenhang mit optimistischen Attributionen. Lediglich die Verbindung von Attributionen und dem Elliot'schen integrativen Modell der Zielorientierungen ließ sich in dieser Studie nicht in erwartetem Maße nachweisen, was - wie zuvor diskutiert – an den Erhebungsmodalitäten und der inhaltlichen Diskrepanz zwischen den Messinstrumenten liegen könnte.

Bevor die Auswirkungen der beschriebenen Konzepte auf Leistung überprüft werden, wird ein neuer Attributionsfragebogen entwickelt und getestet. Diese Ergebnisse sind Gegenstand der nächsten Studie.

Nicht zuletzt konnte in dieser Studie nachgewiesen werden, dass sich Selbstwert signifikant durch reduzierte Zustimmung zu irrationalen Evaluationen, optimistische Attributionen und Annäherungsorientierung vorhersagen lässt. Des Weiteren konnte soziale Bezugsnorm des akademischen Fähigkeitsselbstkonzepts durch niedrig ausgeprägte Vermeidungsorientierung und hoch ausgeprägte Performanzorientierung signifikant vorhergesagt werden.

3.2 Zweite Studie

Während in der ersten Fragebogenstudie hauptsächlich korrelativ die Zusammenhänge der Konzepte „akademisches Selbstkonzept“, „Selbstwert“, „irrationale Überzeugungen“, „Attributionen“ und „Zielorientierungen“ untersucht wurden, stellt diese Erhebung eine experimentelle Szenariostudie dar mit dem Fokus auf den Konzepten „Attributionen“ und „Zielorientierungen“. Ein Ziel dieser Studie ist es zu überprüfen, ob hypothetische Leistungsereignisse in Abhängigkeit von Mastery- oder Performanzorientierung auf den Dimensionen Internalität, Stabilität, Globalität (und Wichtigkeit als primary appraisal im Sinne von Lazarus, 1995) unterschiedlich attribuiert

werden. Verschiedenen Autoren zufolge (vgl. Weiner, 1986, Elliot & Dweck, 1988, oder Nicholls, 1989) legt der soziale Vergleich mit Anderen Fähigkeitsattribution nahe. Wir hingegen vermuten, dass es Unterschiede in der Attribution von Ereignissen gibt in Abhängigkeit davon, ob bei den hypothetischen Leistungsereignissen Erfolg oder Misserfolg in Aussicht gestellt wird (s.u.). Um vorhandene Attributionsunterschiede systematisch auf Mastery- und Performanzorientierung zurückführen zu können, werden diese beiden Zielorientierungen in einem modifizierten Attributionsfragebogen experimentell induziert.

Wie im Theorieteil erwähnt, wurden Attributionen als kognitive Konsequenz von Zielorientierungen bereits von Elliot und Dweck (1988) untersucht. Die Probanden der Studie von Elliot und Dweck waren jedoch Kinder, nicht wie in unserem Fall Studenten. Auch unterschied sich die Induktion der Zielorientierungen deutlich von der hier verwendeten (s.u.). Zudem ist in der hier vorliegenden Erhebung zusätzlich der Einfluss von potenziellem Erfolg bzw. Misserfolg auf die Attributionen von Interesse. Im Unterschied zu Elliot und Dweck (1988), die lediglich den Misserfallsfall fokussieren und nur die Dimension „Internalität“ berücksichtigen, werden in dieser Studie sowohl der Erfolgsfall als auch die Dimensionen Stabilität und Globalität mit einbezogen, so dass man von einem optimistischen oder pessimistischen Attributionsstil im Sinne von Abramson, Seligman und Teasdale (1978) sprechen kann. In Erweiterung zu den hier berichteten Befunden aus der Literatur postulieren wir, dass bei induzierter Performanzorientierung ein pessimistischer Attributionsstil vorliegt, also hypothetischer Misserfolg stärker internal, stabil und global attribuiert wird als hypothetischer Erfolg. Es wird ebenfalls angenommen, dass bei induzierter Mastery-Orientierung das gegenteilige Attributionsmuster, nämlich ein optimistischer Attributionsstil, vorliegt. Das heißt, hypothetischer Erfolg wird stärker internal, stabil und global attribuiert als hypothetischer Misserfolg.

Die bereits andeutungsweise gefundenen Zusammenhänge zwischen „Attributionen“

und „Zielorientierungen“ aus Studie 1 ermutigen zu einer erneuten Überprüfung, diesmal jedoch mit verändertem Stimulusmaterial. Denn wie im Diskussionsteil der vorangegangenen Studie erläutert, kann eine mögliche Ursache für die geringen Korrelationen zwischen den beiden in der ersten Studie eingesetzten Messinstrumenten die Divergenz der hypothetischen Situationen des Attributionsfragebogens (BASQ) sein. Dieser enthielt nicht nur unterschiedlichste Leistungssituationen, sondern auch diverse Ereignisse aus dem sozialen Kontext. Deshalb änderten wir den BASQ dahingehend ab, dass – analog zum AGQ – Mastery- und Performanzorientierungen ein und derselben Leistungssituation präsentiert werden: Die Szenarien des Attributionsfragebogens in dieser Studie beziehen sich exakt auf eine einzige Leistungssituation, nämlich auf die Veranstaltung, in der die Erhebung durchgeführt wird. D.h. die hypothetischen Situationen sind sehr realistisch und leicht vorstellbar. Somit wird als ein weiteres Ziel dieser Studie die Replikation der Korrelationen zwischen Attributionen und Zielorientierungen formuliert.

3.2.1 Methode Studie 2

Stichprobe und Untersuchungskontext

Die Versuchspersonen dieser Studie waren 122 Psychologiestudenten der LMU München im Alter von 19 bis 46 Jahren. Der Altersdurchschnitt lag bei 25,5 Jahren. 77,9% der Probanden waren weiblich, 21,3% männlich. In drei verschiedenen Psychologie-Veranstaltungen wurden die Studenten gebeten, den Achievement Goal Questionnaire (AGQ) sowie eine modifizierte Version des Attributionsfragebogens (BASQ, s. Anhang) auszufüllen. Die Durchführung nahm etwa 20 Minuten in Anspruch.

Versuchsplan:

Das Versuchsdesign zur Überprüfung der Attributionen von hypothetischem Erfolg und Misserfolg in Leistungssituationen in Abhängigkeit von Mastery- und Performanzorientierung ergab einen 2 (Zielorientierung: Mastery vs. Performance) x 2 (Ergebnis: Misserfolg vs. Erfolg) x 2 (Situation: unmittelbar vs. später) –faktoriellen Versuchsplan mit Messwiederholung auf allen Faktoren. Bezüglich des Faktors Situation sei erklärt, dass bei jeweils einer Situation für jede der vier möglichen Ausprägungen (Mastery Misserfolg, Mastery Erfolg, Performance Misserfolg, Performance Erfolg) der Fokus auf einen späteren Zeitpunkt gerichtet ist: „Sie stellen am Ende des Semesters fest,...“. Die andere Situation ist unmittelbarer formuliert: Z.B.: „Sie verstehen den Stoff dieser Vorlesung...“ oder „Sie erzielen eine (...) Note...“. Um mögliche Effekte dieser Formulierungen zu kontrollieren, wird als dritter Faktor „Situation“ mit in die Auswertungen aufgenommen.

Versuchsmaterial

In dem modifizierten Attributionsfragebogen (BASQ) wurden sowohl Performanz- vs. Mastery-Orientierung als auch hypothetischer Erfolg vs. hypothetischer Misserfolg in Form von Szenarien experimentell induziert: Das Instrument besteht aus 8 Items (Szenarien), von denen jeweils vier als Ereignisse mit hypothetisch positivem Ausgang (Induktion von Erfolg) und vier als Ereignisse mit hypothetisch negativem Ausgang (Induktion von Misserfolg) formuliert sind (s. Anhang). Gleichzeitig wurde in vier Szenarien eine Mastery-Orientierung und in vier weiteren Szenarien eine Performanzorientierung induziert. Dies geschah in Anlehnung an ausgewählte, von Elliot und McGregor (2001) in dem Achievement Goal Questionnaire (AGQ) eingesetzte Items: Mastery-Orientierung wurde zum einen operationalisiert durch Verstehen des Stoffs einer bestimmten Veranstaltung („Sie verstehen den in dieser Vorlesung dargebotenen Stoff problemlos“ bzw. „Sie haben große Schwierigkeiten, den in dieser Vorlesung dargebotenen Stoff zu verstehen“), zum anderen

durch den Lernerfolg in dieser Veranstaltung („Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung nichts gelernt“ bzw. „Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung sehr viel gelernt“). Zur Induktion von Performanzorientierung wurde zum einen der Vergleich mit anderen Studenten herangezogen („Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung besser abgeschnitten als die anderen Studenten“ bzw. „Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung schlechter abgeschnitten als die anderen Studenten“), zum anderen das Erzielen einer guten versus schlechten Note („Sie erzielen eine schlechte Note in der Abschlussprüfung dieser Vorlesung“ bzw. „Sie erzielen eine gute Note in der Abschlussprüfung dieser Vorlesung“). Für die vier möglichen Ausprägungen: Performance Erfolg, Performance Misserfolg, Mastery Erfolg und Mastery Misserfolg gab es also je zwei Szenarien (Situation: unmittelbar - später). Zur besseren Veranschaulichung sind die Szenarien unten im Überblick dargestellt (siehe auch Anhang).

Die siebenstufige Skala für Internalität, Stabilität, Globalität und Wichtigkeit wurde aus dem Original-Fragebogen beibehalten. Die Einschätzung der Wichtigkeit von Ereignissen wurde mit erhoben und wird im Folgenden berichtet, jedoch nicht diskutiert, weil hierzu keine expliziten Hypothesen hierzu aufgestellt wurden. Das heißt, der Wert „7“ bedeutete jeweils ein hohes Maß an Internalität („liegt völlig bei mir“), Stabilität („wird immer gegenwärtig sein“), Globalität („beeinflusst alle Situationen in meinem Leben“) und Wichtigkeit („extrem wichtig“). Der Wert „1“ dagegen stand für ein hohes Maß an Externalität („liegt völlig bei anderen Leuten oder Umständen“), Variabilität („wird nie wieder gegenwärtig sein“), Spezifität („beeinflusst nur diese spezielle Situation“) und geringe Wichtigkeit („überhaupt nicht wichtig“).

Übersicht Szenarien des modifizierten BASQ:

- (1) Performance Misserfolg, Situation unmittelbar: Sie erzielen eine schlechte Note in der Abschlussprüfung dieser Vorlesung.
- (2) Mastery Erfolg, Situation unmittelbar: Sie verstehen den Stoff dieser Vorlesung problemlos.
- (3) Performance Erfolg, Situation später: Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung besser abgeschnitten als die meisten anderen Studenten.
- (4) Mastery Misserfolg, Situation später: Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung nichts gelernt.
- (5) Performance Erfolg, Situation unmittelbar: Sie erzielen eine gute Note in der Abschlussprüfung dieser Vorlesung.
- (6) Mastery Misserfolg, Situation unmittelbar: Sie haben große Schwierigkeiten, den Stoff dieser Vorlesung zu verstehen.
- (7) Performance Misserfolg, Situation später: Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung schlechter abgeschnitten als die meisten anderen Studenten.
- (8) Mastery Erfolg, Situation später: Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung sehr viel gelernt.

Die deutsche Übersetzung des Achievement Goal Questionnaire (AGQ) aus Studie 1 wurde auch in dieser Erhebung eingesetzt. Die siebenstufige Skala für Zustimmung und Ablehnung wurde aus dem Original-Fragebogen übernommen. Das heißt, der Wert 1 auf der Skala lautet: „Trifft überhaupt nicht auf mich zu“, der Wert 7 sagt aus: „Trifft voll und ganz auf mich zu“.

3.2.2 Ergebnisse Studie 2

In diesem Abschnitt werden zunächst die Ergebnisse der experimentellen Manipulation, danach die psychometrischen Eigenschaften der beiden in dieser Studie verwendeten Instrumente und zuletzt die Zusammenhänge zwischen dem Achievement Goal Questionnaire (AGQ) und dem Balanced Attributional Style Questionnaire (BASQ) berichtet. Wieder wurden keine Geschlechtsunterschiede gefunden, so dass die Ergebnisse für die beiden Geschlechter in aggregierter Form berichtet werden.

Beginnen wir mit der varianzanalytischen Auswertung der experimentellen Manipulation. Wie bereits zuvor erwähnt, werden aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit die Ergebnisse für jede Dimension gesondert dargestellt.

Internalität. Für die 2 (Ergebnis: Erfolg vs. Misserfolg) x 2 (Zielorientierung: Mastery vs. Performance) x 2 (Situation: unmittelbar vs. später) Varianzanalyse ergeben sich signifikante Haupteffekte für alle drei Faktoren Ergebnis ($F[1, 117] = 6.71, p < .05, \text{partial } \eta^2 = .05$), Zielorientierung ($F[1, 117] = 47.61, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .29$) und Situation ($F[1, 117] = 24.37, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .17$).

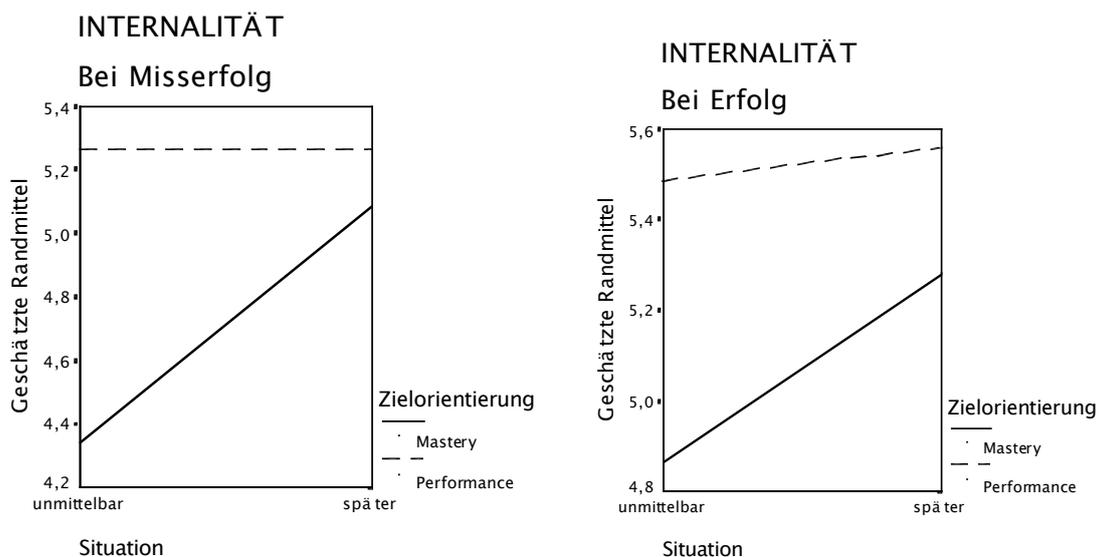
Der Haupteffekt Ergebnis erklärt sich daraus, dass Erfolg generell stärker internal attribuiert wurde ($M = 5.30$) als Misserfolg ($M = 4.99$). Der Haupteffekt für die Zielorientierung verweist darauf, dass bei Performance-Orientierung ($M = 5.39$) in stärkerer Weise internal attribuiert wurde als bei Mastery-Orientierung ($M = 4.89$). Schließlich spricht der Haupteffekt Situation dafür, dass in den auf später fokussierten Situationen stärker ($M = 5.30$) internal attribuiert wurde als in den unmittelbaren Situationen ($M = 4.99$).

Zudem zeigt sich eine signifikante ordinale Zweifachinteraktion Zielorientierung x Situation, $F(1, 117) = 20.80, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .15$. Der zuvor beschriebene Haupteffekt Zielorientierung verwies darauf, dass bei induzierter Performanzorientierung stärker internal

attribuiert wurde als bei induzierter Mastery-Orientierung. Diese Interaktion verweist darauf, dass dieser Effekt bei einer auf später fokussierten Situation stärker ausgeprägt ist als in der unmittelbaren.

Schließlich erreicht auch die vergleichsweise schwache Dreifachinteraktion Ergebnis x Zielorientierung x Situation noch Signifikanz ($F(1, 117) = 3.96, p < .05, \text{partial } \eta^2 = .03$), die darauf zurückzuführen ist, dass die zuvor dargestellte ordinale Zweifachinteraktion für den Misserfolgsfall stärker ausgeprägt ist als für den Erfolgsfall (vgl. Abb. 1 und 2).

ABBILDUNG 1 UND 2: DURCHSCHNITTLICH WAHRGENOMMENE INTERNALITÄT VON INDUZIERTER MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI HYPOTHETISHEM MISSERFOLG UND ERFOLG



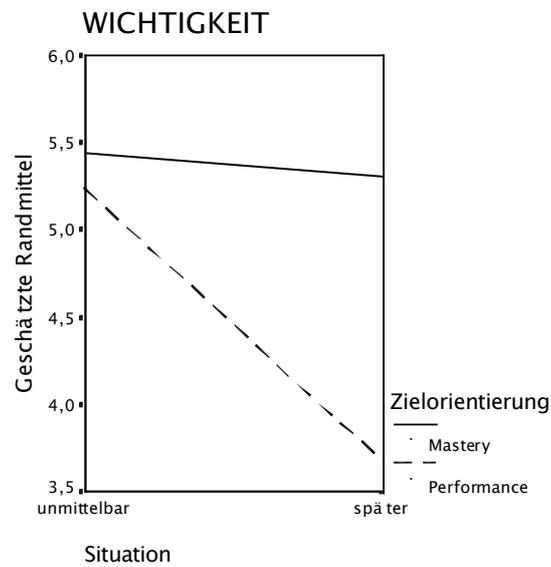
Stabilität. Hier ergeben sich lediglich signifikante Haupteffekte für die beiden Faktoren Ergebnis ($F[1, 117] = 43.21, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .27$) und Zielorientierung ($F[1, 117] = 7.25, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .06$). Das bedeutet, dass Erfolg insgesamt stärker stabil attribuiert wurde ($M = 5.04$) als Misserfolg ($M = 4.34$). Der Haupteffekt Orientierung weist darauf hin, dass bei Performanzorientierung etwas stärker stabil attribuiert wurde ($M = 4.77$) als bei Vorliegen einer Mastery-Orientierung ($M = 4.60$).

Globalität. Für diese Attributionsdimension ergeben sich signifikante Haupteffekte für die beiden Faktoren Ergebnis ($F[1, 117] = 39.60, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .25$) und Zielorientierung ($F[1, 117] = 10.92, p < .05, \text{partial } \eta^2 = .09$). Erfolg wurde insgesamt stärker global attribuiert ($M = 4.77$) als Misserfolg ($M = 4.10$). Der Haupteffekt Orientierung besagt, dass bei Performanzorientierung insgesamt stärker global attribuiert wurde ($M = 4.53$) als bei Mastery-Orientierung ($M = 4.34$).

Wichtigkeit. Für diese Variable ergeben sich signifikante Haupteffekte für Orientierung ($F [1,117] = 60.65, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .34$) und für Situation ($F [1,117] = 99.43, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .46$). Der Haupteffekt Orientierung erklärt sich daraus, dass der Leistungssituation bei Vorliegen einer Mastery-Orientierung generell eine höhere Wichtigkeit zugeschrieben wurde ($M = 5.37$) als bei vorliegender Performanzorientierung ($M = 4.46$). Der Haupteffekt Situation spricht dafür, dass die unmittelbare Situation im Gegensatz zu der Situation mit späterem Fokus als wichtiger eingeschätzt wurde ($M = 5.34$ vs. $M = 4.49$).

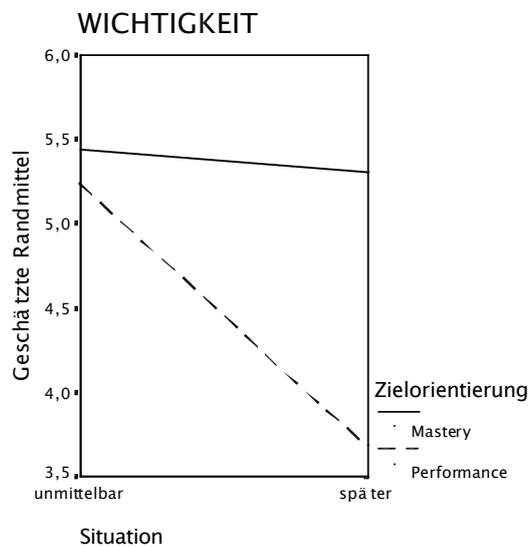
Zudem zeigt sich für Wichtigkeit eine signifikante hybride Zweifachinteraktion Ergebnis x Orientierung ($F [1,117] = 16.18, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .12$), die den zuvor aufgezeigte Haupteffekt Orientierung untermauert und verdeutlicht, dass bei Mastery-Orientierung Erfolg als wichtiger ($M = 5.49$) im Gegensatz zu Misserfolg ($M = 5.25$), bei Performanzorientierung hingegen Misserfolg ($M = 4.50$) als wichtiger eingestuft wird im Gegensatz zu Erfolg ($M = 4.42$); dieses Befundmuster entspricht auch der Tatsache, dass zuvor kein Haupteffekt Ergebnis nachgewiesen wurde.

ABBILDUNG 3: DURCHSCHNITTLICHE EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DES EREIGNISSES BEI INDUZIERTER MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG



Außerdem ergibt sich eine ordinale Zweifachinteraktion für die Faktoren Orientierung und Situation ($F [1,117] = 70.08, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .38$), die besagt, dass der zuvor nachgewiesene Haupteffekt Situation zwar für beide Orientierungen zutrifft, jedoch für die Performanzorientierung deutlich stärker ausfällt.

ABBILDUNG 4: DURCHSCHNITTLICHE EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DES EREIGNISSES BEI INUZIERTER MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG



Zusammenfassend ergeben die varianzanalytischen Befunde, dass Erfolg stärker als Misserfolg, Performanzorientierung stärker als Mastery-Orientierung und die auf später fokussierte Situation stärker als die unmittelbare internal attribuiert wurden. Die Mittelwertsunterschiede werden vor allem bei Mastery-Orientierung und nur im Misserfallsfall bedeutsam. Für die Dimensionen Stabilität und Globalität bleiben die Haupteffekte ohne Einschränkung bestehen. Das heißt, Erfolgsereignisse und bei induzierter Performanzorientierung wurden stabiler und globaler attribuiert als Misserfallsereignisse und bei Mastery-Orientierung. Bei der Wichtigkeitseinschätzung kehrt sich das Bild um: Hier werden die unmittelbaren Ereignisse wichtiger eingeschätzt als die auf später ausgerichteten und bei induzierter Mastery-Orientierung werden höhere Wichtigkeitseinschätzungen vorgenommen als bei induzierter Performanzorientierung, dies trifft besonders auf die Situationen mit späterem Fokus zu. Zudem wird bei induzierter Mastery-Orientierung Erfolg wichtiger wahrgenommen als Misserfolg, bei induzierter Performanzorientierung hingegen wird Misserfolg wichtiger eingeschätzt als Erfolg.

Beschreibung Achievement Goal Questionnaire (AGQ)

Die Mittelwerte liegen zwischen $\underline{M} = 5.61$ für Mastery Approach und $\underline{M} = 3.50$ für Performance Approach. Performance Avoidance und Mastery Avoidance befinden sich mit Mittelwerten von $\underline{M} = 4.31$ bzw. $\underline{M} = 3.70$ dazwischen. Die Standardabweichungen reichen von $\underline{SD} = 1.02$ für Mastery Approach bis $\underline{SD} = 1.61$ für Performance Approach. Die internen Konsistenzen liegen zwischen .75 für Mastery Approach und .89 für Performance Approach und damit im mittleren bis hohen Bereich. Die Korrelationen der Subskalen untereinander entsprechen weitgehend den in der Literatur publizierten. Die Faktorenstruktur, die ein Vier-Faktoren-Modell vorschlägt, spiegelt exakt die theoretische Konstruktion des 2x2-Modells von Elliot und McGregor (2001) wider.

Beschreibung Balanced Attributional Style Questionnaire BASQ

Erfolgs- und Misserfolgsergebnisse: Der aggregierte Mittelwert für Internalität, Stabilität und Globalität wird durch den Composite Score wiedergegeben: Positive Ereignisse ($\underline{SD} = 0.95$) wurden signifikant stärker internal, stabil und global attribuiert als negative Ereignisse ($\underline{SD} = .1.09$; $\underline{M}_{\text{Composit Score}} = 5.01$ versus 4.48). Hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Ereignissen. Die internen Konsistenzen für positive Ereignisse liegen zwischen .67 und .82, für negative Ereignisse zwischen .64 und .82.

Performance - und Mastery-Ereignisse: Performance-Ereignisse ($\underline{SD} = 1.01$) wurden signifikant häufiger internal, stabil und global attribuiert als Mastery-Ereignisse ($\underline{SD} = 0.93$; $\underline{M}_{\text{Composit Score}} = 4.90$ versus 4.60). Interessanterweise waren es die Mastery- und nicht die Performance-Ereignisse, die als wichtiger wahrgenommen wurden ($M = 5.38$ versus 4.45). Die internen Konsistenzen für Performanz-Ereignisse liegen zwischen .58 und .83, für

Mastery- Ereignisse zwischen .49 und .87.

Korrelationen zwischen Attributionen (BASQ) und Zielorientierungen (AGQ):

Wie aus Tabelle 10 ersichtlich, werden nur die Korrelationen zwischen den Vermeidungsorientierungen und den Attributionen signifikant. Mit den Annäherungsorientierungen finden sich keine signifikanten Korrelationen.

Tabelle 10: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen den aggregierten Werten des BASQ und den Zielorientierungen (N = 121)

BASQ /AGQ	Mastery	Mastery	Performance	Performance
	Approach	Avoidance	Approach	Avoidance
Composite positiv	.11	-.08	.08	-.10
Composite negativ	.04	.31***	.08	.16*
Differenzwert	.04	-.35**	-.02	-.23*
Composite Mastery	.14	.23*	.07	.06
Composite Performance	.02	.10	.11	.05

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Es werden signifikant positive Korrelationen gefunden zwischen den Vermeidungsorientierungen, besonders der Mastery Avoidance-Ausprägung des Achievement Goal Questionnaire (AGQ) und dem aggregierten Wert für negative Ereignisse (Composite negativ) des BASQ. Das bedeutet, Personen, die Misserfolg stabil und global internalen Faktoren wie beispielsweise den eigenen (mangelnden) Fähigkeiten zuschrieben, berichteten in überdurchschnittlichem Maße auch eine Vermeidungsorientierung mit Mastery-Ausprägung (Mastery Avoidance). Unter Einbeziehung des Differenzwertes, also dem Indikator für einen optimistischen Attributionsstil, bestätigt sich das Bild: Zwischen

optimistischen Attributionen und Vermeidungsorientierung mit Mastery- sowie Performanzausprägung findet sich jeweils ein signifikant negativer Zusammenhang. Hinsichtlich der aggregierten Werte für die Attribution von Mastery- und Performanzereignissen ergibt sich lediglich für die internale, stabile und globale Attribution von Mastery-Ereignissen und der Mastery Avoidance-Ausprägung der Zielorientierungen ein signifikant positiver Zusammenhang.

Mit Studie 1 können an dieser Stelle nur Vergleiche hinsichtlich der aggregierten Werte für positive, negative Ereignisse und das Ausmaß an optimistischen Attributionen (Differenzwert) vorgenommen werden, da die Leistungsereignisse in beiden Studien zu sehr voneinander abwichen bzw. der Attributionsfragebogen aus Studie 1 zusätzlich noch soziale Ereignisse enthielt: Es zeichnet sich generell ein ähnliches Korrelationsmuster für beide Studien dahingehend ab, dass auch in Studie 1 der Composite Score für positive Ereignisse positiv mit Mastery Approach assoziiert war, der Composite Score für negative Ereignisse besonders mit Mastery Avoidance, in etwas schwächerer Ausprägung auch mit Performance Avoidance. Zudem fanden sich auch in Studie 1 negative Korrelationen zwischen den Vermeidungsorientierungen des AGQ und dem Differenzwert des BASQ. Wie die Prüfung auf Signifikanzen für diese Korrelationen ergab, wurden die Korrelationsunterschiede zwischen beiden Studien nicht signifikant, auch wenn die genannten Korrelationen in dieser Studie fast alle Signifikanz erreichten, in Studie 1 hingegen nicht.

3.2.3 Diskussion Studie 2

Ausgehend von der Fragestellung, ob hypothetische Leistungsereignisse in Abhängigkeit von Mastery- oder Performanzorientierung auf den Dimensionen Internalität, Stabilität, Globalität unterschiedlich attribuiert werden, wurde eine experimentelle Szenariostudie durchgeführt. Zur systematischen Rückführung der Attributionsunterschiede

auf Mastery- und Performanzorientierung wurden diese beiden Zielorientierungen in einem modifizierten Attributionsfragebogen experimentell induziert. Es wurde auch untersucht, ob es Unterschiede gäbe in der Attribution von Ereignissen in Abhängigkeit davon, ob es sich bei den Leistungsereignissen um hypothetischen Erfolg oder Misserfolg handelte. Nicht zuletzt sollten die Zusammenhänge zwischen „Attributionen“ und „Zielorientierungen“ aus Studie 1 mit verändertem Stimulusmaterial repliziert werden. Denn wie zuvor erläutert, konnte eine mögliche Ursache für die geringen Korrelationen zwischen dem in der ersten Studie eingesetzten Achievement Goal Questionnaire (AGQ) und dem Balanced Attributional Style Questionnaire (BASQ) die Divergenz der hypothetischen Situationen des Attributionsfragebogens (BASQ) sein.

Im Folgenden werden zuerst die Befunde der experimentellen Manipulation diskutiert, anschließend wird auf die psychometrischen Eigenschaften der Messinstrumente eingegangen, und zuletzt werden die Korrelationen zwischen den Attributionen und den Zielorientierungen besprochen.

Für die Effekte der experimentellen Manipulation auf die Attributionsdimensionen Internalität, Stabilität und Globalität eines Ereignisses zeigte sich insgesamt, dass Erfolg stärker als Misserfolg, Performanzorientierung stärker als Mastery-Orientierung und die auf später fokussierte Situation stärker als die unmittelbare internal, stabil und global attribuiert wurde. Das bedeutet, der angenommene optimistische Attributionsstil für Mastery-Orientierung, also die internale, stabile und globale Ursachenzuschreibung von Erfolgsereignissen bei gleichzeitig externaler, variabler und spezifischer Attribution von Misserfolgsereignissen, bzw. der pessimistische Attributionsstil für Performanzorientierung, also das umgekehrte Attributionsmuster, konnte nicht nachgewiesen werden. Stattdessen zeigte sich, dass bei induzierter Performanzorientierung sowohl bei Erfolg als auch bei Misserfolg stärker internal attribuiert wurde. Dies steht im Einklang mit der Meinung anderer

Autoren, die davon ausgehen, der soziale Vergleich – und das ist bei Performanzorientierung der Fall – lege Fähigkeitsattribution nahe (vgl. Weiner, 1986, Elliot & Dweck, 1988, oder Nicholls, 1989). Zusätzlich wurde bei induzierter Performanzorientierung stärker stabil und global attribuiert als bei induzierter Mastery-Orientierung, und zwar sowohl bei hypothetischem Erfolg als auch Misserfolg. Für zukünftige Studien sollte herausgefunden werden, welche Faktoren genau bei Mastery- und Performanzorientierung für Leistungsereignisse verantwortlich gemacht werden. Möglicherweise spielt die Kontrollierbarkeit der Ursache eine Rolle. Dann könnte es sich im ersten Fall beispielsweise um Anstrengung, im zweiten um Fähigkeit handeln.

Darüber hinaus ergab sich ein nicht erwünschter Situationseffekt bei dieser Erhebung. Er lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass der spätere Fokus: „Am Ende dieses Semesters stellen Sie fest,...“ einen vergleichsweise langen Zeitraum umfasst, der eine externe, variable und spezifische Ursachenzuschreibung auf Zufall oder Pech für eine bestimmte Note oder das Bewältigen des Stoffs unwahrscheinlich anmuten lässt und statt dessen eigenverantwortliches Handeln nahe legt.

Da beide Fragebögen zum Teil erheblich modifiziert wurden, überprüften wir in dieser Studie die Qualität der veränderten Instrumente. Die psychometrischen Eigenschaften des hier eingesetzten Achievement Goal Questionnaire (AGQ) erwiesen sich als durchweg gut, so dass der Einsatz dieses Fragebogens der Zielorientierungen in der Hauptuntersuchung empfohlen werden kann. Die psychometrischen Eigenschaften des erheblich veränderten Attributionsfragebogen (BASQ) sprechen ebenfalls für einen Einsatz in der nächsten Studie, lediglich die Alpha-Koeffizienten für die Internalitäts-Skalen erwiesen sich als nicht ausreichend gut. Es zeigen sich jedoch auch für den ursprünglichen Balanced Attributional Style Questionnaire von Feather und Tiggemann (1984) die schwächsten internen Konsistenzen für die Internalitäts-Skalen (s. Kapitel 2.1.1).

Wenden wir uns der korrelativen Beziehung zwischen den beiden Konzepten „Zielorientierungen“ und „Attributionen“ zu, auf der ein Schwerpunkt dieser Arbeit liegt: In dieser Studie wurde erwartet, eine positive Korrelation zwischen den Annäherungsorientierungen und optimistischen Attributionen sowie zwischen den Vermeidungsorientierungen und pessimistischen Attributionen zu finden. Es zeigte sich erwartungskonform, dass Personen, die Misserfolg stabil und global internalen Faktoren wie beispielsweise den eigenen (mangelnden) Fähigkeiten zuschrieben, auch in überdurchschnittlichem Maße eine Vermeidungsorientierung (insbesondere Mastery Avoidance) berichteten. Unter Einbeziehung des Differenzwertes, also des Maßes für optimistische Attributionen, zeigten sich negative Zusammenhänge zu den Vermeidungsorientierungen, erneut besonders zu Mastery Avoidance. Zwar fanden sich in Studie 1 tendenziell ähnliche Korrelationsmuster zwischen den beiden Konzepten, jedoch erreichten diese auf der Ebene der aggregierten Attributionenwerte keine Signifikanz. Die Tatsache, dass die Korrelationen in dieser Studie höher ausfielen und sich als bedeutsamer erwiesen als in der ersten Studie, deutet darauf hin, dass bei Zugrundelegen ein und derselben Leistungssituation sehr wohl wahrgenommene Zusammenhänge zwischen Attributionen und Zielorientierungen nachgewiesen werden können. Ein interessanter Aspekt ist die Verbindung von pessimistischen Attributionen und der Vermeidungsorientierung mit Masteryausprägung vor dem Hintergrund, dass in Elliots ursprünglichem Ansatz, dem trichotomen Modell (Elliot & Harackiewicz, 1996), der Mastery-Orientierung prinzipiell Annäherungscharakter unterstellt wird. Die Befunde dieser Studie belegen speziell für die Mastery Avoidance-Ausprägung der Elliot'schen Zielorientierungen eine Koinzidenz mit einer dysfunktionalen Kognition, welche eine Differenzierung der ursprünglich einheitlichen Mastery-Orientierung in Mastery Approach und Mastery Avoidance rechtfertigt. Diese findet sich auch in dem später entwickelten 2x2-Modell von Elliot und McGregor (2001) wieder, welches in der hier

vorliegenden Arbeit als das bevorzugte Modell der Zielorientierungen befürwortet wird.

Unerwarteter Weise ergaben sich bei den varianzanalytischen und den korrelativ-statistischen Auswertungen unterschiedliche Befunde hinsichtlich des Zusammenspiels von Attributionen und Zielorientierungen: Für die experimentell induzierte Mastery- und Performanzorientierung konnte eine unabhängig von Erfolg und Misserfolg höher interne, stabile und globale Ursachenzuschreibung bei Performanzorientierung sowie eine unabhängig von der induzierten Zielorientierung höher interne, stabile und globale Ursachenzuschreibung von Erfolgsereignissen nachgewiesen werden. Demgegenüber zeigte sich bei der rein korrelativen Betrachtung der Zusammenhänge zwischen diesen beiden Konzepten, dass Personen mit Vermeidungsorientierungen auch dazu neigten, Misserfolg internal, stabil und global zu attribuieren (Composite negativ) und einen pessimistischen Attributionsstil, ausgedrückt durch den Differenzwert, anzunehmen. Der Grund, warum sich das erwartete Ergebnismuster bei den experimentell induzierten Zielorientierungen nicht zeigte, könnte möglicherweise darin bestehen, dass sich Mastery- und Performanzorientierung ganz unabhängig von der tatsächlichen Präferenz nur schwer manipulieren lassen. In den meisten Studien aus diesem Bereich werden diese Zielorientierungen lediglich erfasst und nicht manipuliert (vgl. Elliot & Church, 1997; Kavussanu & Harnisch, 2000; Church, Elliot & Gable, 2001). Elliot und Dweck (1988) hingegen gelang die Manipulation von Mastery- und Performanzorientierung (bzw. learning- und performance goals), allerdings nur in Verbindung mit induzierten hoch oder niedrig wahrgenommenen eigenen Fähigkeiten. Effekte auf Verhalten in Leistungssituationen durch reine Manipulation dieser beiden Zielorientierungen - ohne gleichzeitige Berücksichtigung der wahrgenommenen Fähigkeit, einer wichtigen vorauslaufenden Bedingung für Leistungsziele, konnten bislang noch nicht nachgewiesen werden.

3.3 Dritte Studie

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Beobachtung aus der operativen Personalarbeit in einem Großunternehmen, dass die Ergebnisse von online eingesetzten Leistungstests als Vorauswahlinstrument nicht immer mit den Informationen kongruent sind, die man aus Lebenslauf und Zeugnissen eines Bewerbers gewinnt. Ein möglicher Grund für diese Diskrepanz kann der Einfluss unterschiedlicher motivational relevanter Faktoren auf Leistung sein. Unter den vielen möglichen Einflussfaktoren haben wir fünf („akademisches Selbstkonzept“, „irrationale Überzeugungen“, „Selbstwert“, „Annäherungs-/Vermeidungsorientierung“ und „Attributionen“) ausgewählt, die einzeln bereits mit Leistung in Verbindung gebracht wurden (siehe theoretischer Teil dieser Arbeit), jedoch noch nicht deren Beziehungen untereinander sowie in ihrem gemeinsamen Einfluss auf Leistung betrachtet wurden. Die Zusammenhänge zwischen den Konzepten wurden bereits in Studie 1 untersucht. In der dritten Studie wollen wir die zuvor gefundenen Zusammenhänge replizieren und herausfinden, ob sich über die verschiedenen Methoden hinweg (Papierform und online) konstante Muster ergeben.

Die spezifische Berücksichtigung von Online-Untersuchungen erscheint aus mehreren Gründen gerechtfertigt: Diese Form der Befragung findet nicht nur in der Industrie, sondern auch an Universitäten immer häufiger Verwendung und wird zunehmend selbstverständlich. Die ökonomischen Vorteile liegen auf der Hand: Abgesehen davon, dass auf diese Art wesentlich mehr Personen in wesentlich kürzerer Zeit erreicht werden als durch die herkömmliche Paper-Pencil-Methode, können auch Ergebnisrückmeldung und Datenauswertung unter Einsparung großer zeitlicher, personeller und damit finanzieller Ressourcen stattfinden. Durch den Wegfall der Datenübertragung vom Papier in die Datenbank wird außerdem eine Fehlerquelle eliminiert. Das Hauptargument, welches immer

wieder gegen eine Bearbeitung von Online-Tests ins Feld geführt wird, sind mangelnde Situationskontrolle und die Gefahr des „fakings“, also des „Schummelns“, wenn die Instrumente in ungeschütztem Setting bearbeitet werden. Gerade deshalb ist es wichtig zu wissen, ob die Befunde der Paper-Pencil-Methode und die Datenerhebung online im Großen und Ganzen übereinstimmen.

Im zweiten Teil steht die Leistungsthematik im Fokus der Untersuchung. Da die eingesetzten Fähigkeitstests als Eigentum des kooperierenden eignungsdiagnostischen Instituts nicht frei erhältlich und Studien über die Testqualität nicht veröffentlicht sind, werden zunächst die psychometrischen Eigenschaften der verwendeten Instrumente überprüft.

Im Anschluss daran untersuchen wir die Zusammenhänge der einzelnen motivationalen Konzepte auf Leistung. Besonderes Augenmerk liegt auf den Konzepten „Attributionen“ und „Zielorientierungen“, weshalb diese beiden Konzepte experimentell variiert werden. Wir erwarten, dass sich in den Versuchsbedingungen, in denen eine Annäherungsorientierung induziert wurde, auch positive Effekte auf Leistung zeigen werden. Des Weiteren nehmen wir an, dass ein hohes Begabungskonzept, das nicht experimentell manipuliert wird, positiv mit individueller Leistung assoziiert ist. Darüber hinaus wird explorativ untersucht, inwieweit Attributionen, Selbstwert und irrationale Überzeugungen mit Leistungsvariablen verbunden sind.

3.3.1 Methode Studie 3

Versuchspersonen

An der Untersuchung nahmen insgesamt 339 Personen teil, hauptsächlich Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 16 und 20 Jahren. 292 von ihnen besuchten das Gymnasium. Der Altersdurchschnitt lag bei 18,4 Jahren. 71,4% der Versuchsteilnehmenden

waren weiblich, 28,6% männlich.

Versuchsplan

Die Manipulation der beiden unabhängigen Variablen, Annäherungs-/Vermeidungsorientierung und Attributionen erfolgte mittels Instruktionstext zu Beginn des Tests und basierte auf einem 2x2-Versuchsplan mit den Bedingungen: „Approach-Orientierung, positive Attribution“, „Approach-Orientierung, negative Attribution“, „Avoidance-Orientierung, positive Attribution“ und „Avoidance-Orientierung, negative Attribution“. Zusätzlich gab es eine Kontrollgruppe, die keine Manipulation in der Instruktion enthielt, sondern die unveränderten Originalinstruktionen der Instrumente des kooperierenden eignungsdiagnostischen Instituts. Die abhängige Variable stellten die in den Leistungstests erzielten Ergebnisse dar.

Versuchsdurchführung

In Zusammenarbeit mit einem eignungsdiagnostischen Institut wurde an 5000 Schüler in ganz Deutschland ein Mailing mit einheitlichem Text verschickt. Dieser Text enthielt die Bitte, sich an der Studie zu beteiligen. Als Gegenleistung wurde ein detailliertes Feedback der erfassten Konzepte und der erbrachten Leistung sowie Anregungen für zukünftige Leistungssituationen in Aussicht gestellt. Jede potenzielle Versuchsperson bekam einen Zugangscode zugeschickt, ohne den eine Teilnahme nicht möglich war. Durch diesen Code wurden die Probanden zu gleichen Teilen einer der fünf möglichen Versuchsbedingungen zugeordnet; jeweils 1000 Schüler erhielten somit denselben Code. Der Rücklauf ergab folgende Aufteilung: 19% der Schüler fielen in die Bedingung „Approach-Orientierung, positive Attribution“, 16% in „Approach-Orientierung, negative

Attribution“, 22% in „Avoidance-Orientierung, positive Attribution“, 22% in „Avoidance-Orientierung, negative Attribution“ und 21% in die Kontrollgruppe. Ein Vergleich der erhaltenen Rücklaufzeiten für die fünf Versuchsbedingungen spricht nicht für einen überzufälligen Unterschied dieser Häufigkeiten, $\chi^2(4, N = 339) = 3.99, p > .40, ns$.

Besonderes Augenmerk liegt in dieser Studie auf der experimentellen Manipulation der Zielorientierungen; Elliot und Harackiewicz (1996) zeigten, wie Annäherungs-/Vermeidungsorientierung durch eine minimale Veränderung der Instruktion manipuliert werden konnte (s. Kapitel 2.5.3): Vor der Bearbeitung eines Konzentrationstests wurde einem Teil der Probanden Annäherungsorientierung (bzw. Vermeidungsorientierung) induziert, indem man ihnen mitteilte, dass manche Studenten auffallen würden, weil sie sehr gute (bzw. sehr schlechte) Testlöser seien, und sie (die Versuchspersonen) hätten nun die Gelegenheit zu zeigen, dass sie gute (bzw. keine schlechten) Testlöser seien.

In der Absicht, diese Befunde zu replizieren, induzierten wir Annäherungs- und Vermeidungsorientierung mit Hilfe der allgemeinen Instruktion, die den Teilnehmenden gleich nach dem Einloggen erschien, ebenfalls durch minimale Variation. Die Instruktion für Annäherungsorientierung lautete: „In dieser Studie beantworten Sie Fragen zu Ihrer Person und Ihrer Einstellung in verschiedenen Lebenssituationen. Außerdem bearbeiten Sie einen Intelligenztest, der in der Lage ist Ihnen zu zeigen, in welchen Bereichen Ihre Stärken liegen...“ Für die Vermeidungsorientierung hieß es: „...Außerdem bearbeiten Sie einen Intelligenztest, der in der Lage ist Ihnen zu zeigen, in welchen Bereichen Ihre Schwächen liegen...“

Alle Versuchsteilnehmer bearbeiteten nach dieser Instruktion zuerst die Instrumente zur Erfassung des akademischen Selbstkonzepts, des Selbstwertes und den irrationalen Überzeugungen, also den explorativ erhobenen Konzepten.

Anschließend wurde der Leistungsteil bearbeitet, der drei von dem kooperierenden

eignungsdiagnostischen Institut entwickelte Subtests enthielt. Zu Beginn der Leistungstests, also vor dem ersten Aufgabenblock, wurde die Instruktion vorangestellt, die Inhalt und Vorgehensweise der folgenden Aufgaben erklärte. Die jeweilige Manipulation der unabhängigen Variablen wiederholte sich zusammen mit der entsprechenden Instruktion vor jedem Subtest unverändert, d.h. jeder Teilnehmer las die für seine Versuchsbedingung zutreffende Instruktion mehrmals. Dies sollte das Risiko vermindern, dass die Induktion überlesen würde.

Annäherungs- und Vermeidungsorientierung wurden in Anlehnung an Elliot und Harackiewicz (1996) nur durch minimal unterschiedlichen Wortlaut induziert. Für die Annäherungsorientierung lautete sie: „Der Test ist besonders darauf ausgerichtet, Ihre Stärken, nicht Ihre Schwächen auf diesem Gebiet heraus zu finden.“ Bei der Vermeidungsorientierung wurden in diesem Satz lediglich die Wörter „Stärken“ und „Schwächen“ vertauscht: „Der Test ist besonders darauf ausgerichtet, Ihre Schwächen, nicht Ihre Stärken auf diesem Gebiet heraus zu finden.“

Testen Sie Ihr Leistungsverhalten



Die Reihenfolge der Aufgaben ist vorgegeben. Ihre nächste Aufgabe ist im Menü **farblich hervorgehoben**.

Guten Tag,

Sie nehmen an einer Untersuchung zum Thema "Leistung und Motivation" teil, durchgeführt vom Fachbereich Psychologie der Uni München. In dieser Studie beantworten Sie Fragen zu Ihrer Person und Ihrer Einstellung in verschiedenen Lebenssituationen. Außerdem bearbeiten Sie einen Intelligenztest, der in der Lage ist Ihnen zu zeigen, in welchen Bereichen **Ihre Stärken, nicht Ihre Schwächen(!)** liegen.

Die Bearbeitungszeit für den Gesamttest liegt zwischen 30 und 45 Minuten. Bitte bearbeiten Sie den Test ohne Unterbrechung! Nur bei technischen Problemen können Sie sich nach einem unterbrochenen Test erneut einloggen und die Bearbeitung wieder aufnehmen.

Bitte bearbeiten Sie alle Fragen und Aufgaben in diesem Test alleine, um die Untersuchung nicht zu verfälschen. Nur so erhalten Sie ein korrektes Bild Ihrer Einstellungen und Fähigkeiten und können mit unseren Empfehlungen im Anschluss an den Test ernsthaft etwas anfangen.

Ihre Daten werden - wie immer - vertraulich behandelt! Die Untersuchungsleiter können keine Zuordnung der Testergebnisse zu Ihrer Person vornehmen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Die Attributionen wurden zum einen durch Konsensus-Information manipuliert (siehe Kelley, 1967). „Positive“ Attribution wurde operationalisiert durch das Nahelegen externer Gründe für Misserfolg; die Instruktion lautete: „Leider wurden bisher von den Teilnehmern in diesem Test keine sehr guten Ergebnisse erzielt.“ Bei Misserfolg sollte dem Probanden dadurch induziert werden, dass auch Andere schlecht abgeschnitten hätten und der Grund für Probleme bei der Bearbeitung mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht in seiner Person begründet lägen. „Negative“ Attribution wurde durch Nahelegen eines internalen Faktors bei der Ursachenzuschreibung von Misserfolg induziert; die Konsensus-Information: „Im Allgemeinen wurden bisher von den Teilnehmern in diesem Test sehr gute Ergebnisse erzielt“

sollte den Gedanken nahe legen, dass der Proband als einer von Wenigen Probleme bei der Bearbeitung habe, was somit vermutlich an ihm läge.

Zum anderen wurden Attributionen durch Nahelegen stabiler versus variabler internaler Faktoren induziert (z.B. Weiner, 1986). Die Instruktion für „positive“ Attribution, operationalisiert durch das Nahelegen variabler internaler Faktoren, lautete: „Ob und wie schnell man die Lösungen zu den einzelnen Aufgaben findet oder nicht, hängt sehr stark von Ihrer Konzentration, Anstrengung und Lösungsstrategie ab. Je mehr Sie sich also konzentrieren und anstrengen und je besser Ihre Lösungsstrategie ist, desto mehr Aufgaben werden Sie lösen können.“ Bei Misserfolg sollte dem Probanden dadurch induziert werden, dass er sich beim nächsten Mal einfach mehr anstrengen müsse. Die Instruktion für „negative“ Attribution, operationalisiert durch das Nahelegen eines stabilen internalen Faktors, lautete: „Ob und wie schnell man die Lösungen zu den einzelnen Aufgaben findet oder nicht, hängt weit gehend von Ihrer Begabung ab. Je höher also Ihre Fähigkeiten sind, desto mehr Aufgaben werden Sie lösen können.“ sollte den Gedanken nahe legen, dass Probleme bei der Bearbeitung der eigenen (mangelnden) Begabung zuzuschreiben seien.

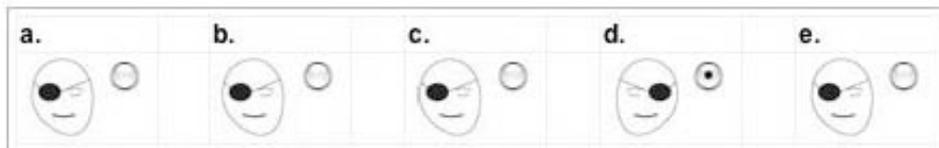
Welche der fünf Figuren ist spiegelverkehrt?

Wir wollen herausfinden, wie gut Sie sich räumlich orientieren können. Der Test ist besonders darauf ausgerichtet, **Ihre Stärken, nicht Ihre Schwächen(!)** auf diesem Gebiet herauszufinden.

Leider wurden bisher von den Teilnehmern in diesem Test keine sehr guten Ergebnisse erzielt. Ob und wie schnell man die Lösungen zu den einzelnen Aufgaben findet oder nicht hängt sehr stark von **Ihrer Konzentration, Anstrengung und Lösungsstrategie** ab. Je mehr Sie sich also konzentrieren und anstrengen und je besser Ihre Lösungsstrategie ist, desto mehr Aufgaben werden Sie lösen können.

Achtung: Gelegentlich erhalten Sie vom System eine Rückmeldung, ob Sie eine Aufgabe richtig gelöst haben.

Bei dieser Aufgabe finden Sie in jeder Zeile fünf Figuren. Vier davon sind im Prinzip identisch, aber in der Ebene gedreht; man kann sich das so vorstellen, dass die Figur ausgeschnitten ist und auf dem Papier gedreht wird. Eine Figur dagegen ist spiegelverkehrt; sie kann niemals durch Drehen in eine der anderen überführt werden. Das Prinzip zeigen Ihnen die drei Beispiele auf dieser Seite.



In der Instruktion wurden die Probanden auch darauf hingewiesen, dass das System gelegentlich Rückmeldungen über richtig und falsch gelöste Aufgaben geben würde. Bei einer der ersten, d.h. bei einer der leichten Aufgaben, erschien in jedem Subtest einmal die Information, dass diese richtig gelöst worden sei. In jedem Subtest war das vierte Item tatsächlich unlösbar, d.h. unter den Multiple-Choice-Antworten wurde gar keine richtige Lösung angeboten. Unabhängig von der angekreuzten Antwort, die ja in jedem Fall falsch sein musste, bekamen die Teilnehmer bei diesen Items die Rückmeldung vom System, dass sie die Aufgabe falsch gelöst hätten. Diese „Misserfolgsitems“ wurden eingesetzt, weil sich die Effekte der manipulierten Konzepte speziell nach Misserfolg bemerkbar machen sollten (vgl. Weiner, 1994).

Zum Schluss wurden als Manipulationskontrolle Attributionen und Zielorientierungen mittels entsprechender Fragebögen (s.u.) erfasst. Die Bearbeitungszeit für den Leistungsteil betrug etwa 15 Minuten, insgesamt nahm die Bearbeitung der Fragebögen und Tests zwischen 45 und 60 Minuten in Anspruch. Unterbrechungen während der Bearbeitung waren nicht zugelassen. Die Teilnehmer hatten eine Woche lang Zeit, an der Studie teilzunehmen. Nach Ablauf der Bearbeitungsfrist erhielten alle Teilnehmer ein ausführliches Feedback zu ihren Ergebnissen sowie eine Versuchsaufklärung (Debriefing).

Messinstrumente

Insgesamt wurden acht Instrumente bearbeitet: Fünf dienten der Erfassung der relevanten motivationspsychologischen Konstrukte, drei Fähigkeitstests wurden als Leistungsvariablen verwendet:

1. Den Selbstwert erfassten wir mit der deutschen Übersetzung der Rosenberg-Skala (Rosenberg, 1965) von Ferring und Filipp (1996).
2. Die Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen erhoben wir mit Hilfe des Six irbs-Fragebogens von Försterling und Bühner (2003).
3. Das akademische Selbstkonzept wurde anhand von zwei Subskalen aus Dickhäusers et al. (2002) Skalen zum Akademischen Selbstkonzept (SASK) abgefragt. In Anpassung an die Stichprobe wurden alle Wörter aus dem Universitätsumfeld wie „Kommiliton(inn)en“ durch Vokabeln aus dem Schulumfeld (z.B. „Mitschüler“) ersetzt.
4. Die Zielorientierungen wurden mit dem ins Deutsche übersetzten Achievement Goal Questionnaire (AGQ) von Elliot und McGregor (2001) erfasst. Da die Leistungssituation dieser Studie aus einem Test und nicht – wie im Original – aus einer Veranstaltung bestand, wurde das Wort „Veranstaltung“ bei jedem Item durch

das Wort „Test“ ersetzt. Dieser Fragebogen diente auch als Manipulationskontrolle für die unabhängige Variable „Zielorientierung“.

5. Das fünfte Instrument, der Attributionsfragebogen, ist an den Fragebogen aus Studie 2 angelehnt und auf die Leistungstests bezogen. Die in diesem Fragebogen vorgegebenen hypothetischen Situationen lauten für Performance Misserfolg (bzw. Erfolg): „Sie erzielen ein schlechtes (bzw. gutes) Ergebnis in diesem Test“ und „Sie stellen am Ende dieses Tests fest, Sie haben schlechter (bzw. besser) abgeschnitten als die meisten anderen Testteilnehmer“, für Mastery Misserfolg: „Sie haben große Schwierigkeiten, die Aufgaben in diesem Test zu verstehen“ und „Am Ende dieses Tests stellen Sie fest, Sie haben nichts dabei gelernt“ und für Mastery Erfolg: „Sie meistern die Aufgaben dieses Tests problemlos“ und „Am Ende dieses Tests sind Sie der Meinung, Sie haben sehr viel dabei gelernt“. Dieser Fragebogen diente auch als Manipulationskontrolle für die unabhängige Variable „Attribution“.
6. Zur Erfassung der abhängigen Variable Leistung wurden drei von dem kooperierenden eignungsdiagnostischen Institut entwickelte Subtests herangezogen. Diese weisen ein Multiple-Choice-Format auf und sind den Bereichen „Wissen und Sprache“, „Rechnen und Logik“ sowie „räumliche Orientierung“ zuzuordnen.

Der Subtest „Wissen und Sprache“ wurde zuerst dargeboten und umfasste zehn Items mit der Aufgabe, aus fünf Antwortalternativen das Gegenteil des vorgegebenen Wortes zu finden. Vorgegeben war beispielsweise in Aufgabe 1 das Wort „Widerspruch“; von den Antwortalternativen musste dann „Zustimmung“ angeklickt werden.

Testen Sie Ihr Leistungsverhalten

Teil 4

Welches Wort bedeutet das Gegenteil des vorgegebenen Wortes?

1. Widerspruch <input type="radio"/> Echo <input type="radio"/> Erklärung <input type="radio"/> Geständnis <input type="radio"/> Behauptung <input type="radio"/> Zustimmung	2. Kontrast <input type="radio"/> Uniformismus <input type="radio"/> Gleichheit <input type="radio"/> Zustimmung <input type="radio"/> Voraussetzung <input type="radio"/> Differenz
3. mutwillig <input type="radio"/> feige <input type="radio"/> unbeabsichtigt <input type="radio"/> kleinmütig <input type="radio"/> nachlässig <input type="radio"/> unbeschwert	4. perfide <input type="radio"/> gemein <input type="radio"/> unpünktlich <input type="radio"/> überrascht <input type="radio"/> ungenau <input type="radio"/> normal
5. Erzeuger <input type="radio"/> Ernährer <input type="radio"/> Konsument <input type="radio"/> Kunde <input type="radio"/> Kontrahent <input type="radio"/> Zwischenhändler	6. misstrauisch <input type="radio"/> verdächtig <input type="radio"/> vorsichtig <input type="radio"/> vertraulich <input type="radio"/> ehrlich <input type="radio"/> vertrauend
7. sukzessiv <input type="radio"/> erfolglos	8. anberaumen <input type="radio"/> abstellen

Der zweite Subtest, „Rechnen und Logik“, beinhaltete zwölf Rechenaufgaben.

Wieder musste aus fünf Antwortalternativen das richtige Ergebnis ausgesucht werden. Für

Aufgabe 1: „Bei einem Knödelwettbewerb konnte der Gewinner mit 48 Knödeln 4 Mal so viele

Knödel vertilgen wie der Verlierer. Nach wie vielen Knödeln musste der Verlierer aufgeben?“

lautete die korrekte Antwortalternative: „12“.

Testen Sie Ihr Leistungsverhalten

Teil 4

Lösen Sie die Rechenaufgabe!

1. Bei einem Knödelwettbewerb konnte der Gewinner mit 48 Knödeln 4 Mal so viele Knödel vertilgen wie der Verlierer.
Nach wie vielen Knödeln musste der Verlierer aufgeben?
 4
 24
 8
 12
 192
2. Für die Herstellung von 12 gleichen Wintermänteln wurden 72qm Wollstoff verwendet.
Wie viele qm Stoff wurden für einen Mantel benötigt?
 5
 8
 12
 7
 6
3. Für ein Kinderfest blasen 2 Kindergärtnerinnen in einer Stunde 60 Luftballons auf.
Wie viele Kindergärtnerinnen können doppelt so viele Luftballons in einer halben Stunde aufblasen?
 30
 2
 120
 16
 8
4. In einem kleinen Dorf sind 30% der Frauen und 20% der Männer mit ihrem Leben zufrieden. In dem Dorf leben 60% Frauen.
Wieviel % der erwachsenen Dorfbewohner sind mit ihrem Leben
 50
 76
 ...

Der dritte Subtest aus dem Bereich der räumlichen Orientierung umfasste 13 Aufgaben. Jede Aufgabe bestand aus einer Zeile mit fünf Figuren. Vier davon waren in der Ebene gedreht, aber ansonsten identisch. Das heißt, würde man diese vier Figuren aus Papier ausschneiden und übereinander legen, wären sie deckungsgleich. Die fünfte Figur würde sich nicht vollständig mit den anderen überlappen, denn sie war spiegelverkehrt. Diese musste jeweils identifiziert und angeklickt werden. Für die erste Reihe mit den „Gesichtern“ wäre die zweite Figur auszuwählen, weil diese nicht durch Drehung mit den anderen in Deckung zu bringen ist.



3.3.2 Ergebnisse Studie 3

Die Ergebnisdarstellung lässt sich in drei Abschnitte unterteilen:

Zunächst prüfen wir die Effekte der Manipulation, um festzustellen, ob sich die Probanden der unterschiedlichen Versuchsgruppen hinsichtlich der manipulierten Konzepte Attributionen und Zielorientierungen signifikant unterscheiden.

Anschließend konzentrieren wir uns bei den Analysen auf die psychometrischen Eigenschaften der Fragebögen, weil diese von Studie zu Studie (leicht) verändert wurden. Danach untersuchen wir die Beziehungen zwischen den einzelnen kognitiven Determinanten und deren Auswirkungen aufeinander und vergleichen die Befunde mit den Ergebnissen aus

den Studien 1 und 2. Da ein Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Verbindung zwischen den Attributionen und den Zielorientierungen liegt, wird in dieser Studie eine Replikation der varianzanalytischen Auswertung der Attributionen von hypothetischem Erfolg und Misserfolg in Leistungssituationen in Abhängigkeit von Mastery- und Performanzorientierung aus der zweiten Studie vorgenommen.

Im letzten Abschnitt der Ergebnisdarstellung berichten wir psychometrische Eigenschaften der verwendeten Leistungstests, da diese einen wichtigen Faktor zur Interpretation der Auswirkungen der psychologischen Konzepte auf Leistung darstellen. Zuletzt analysieren wir die Zusammenhänge aller hier integrierten motivationspsychologischen Konzepte mit der individuellen Leistung und prüfen den Einfluss der unabhängigen Variablen Attributionen und Zielorientierungen auf die Leistungsvariablen. Wie in Studie 1 ist auch hier der Zusammenhang zwischen den anderen, nicht manipulierten, Konstrukten akademisches Selbstkonzept, Selbstwert sowie irrationale Überzeugungen Gegenstand der Analysen. Die Daten aus den anderen beiden Studien werden aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit immer mit aufgeführt.

Wie in den beiden vorangegangenen Studien wurden keine Geschlechtsunterschiede gefunden, so dass die Ergebnisse für die beiden Geschlechter in aggregierter Form berichtet werden.

Manipulation der unabhängigen Variablen

Mit Hilfe der Instruktion wurde versucht, vier Versuchsgruppen zu bilden, die sich hinsichtlich ihrer Ursachenzuschreibung von Leistungsereignissen nach Misserfolg (optimistische und pessimistische Attribution) sowie bezüglich ihrer Zielorientierung (Annäherungs- und Vermeidungsorientierung) unterscheiden sollten. Außerdem gab es eine Kontrollgruppe, die neutrale Instruktionen erhielt.

Die Manipulation der Attributionen wurde mit Hilfe varianzanalytischer Berechnungen geprüft. Es zeigt sich, dass sich die Werte für den Attributionsstil der fünf Experimentalgruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden ($F[4, 339] = 1.00, n.s.$). Der Differenzwert (der aggregierte Mittelwert der Skalen Internalität, Stabilität und Globalität der Ursachenzuschreibung für positive minus negative Ereignisse) kann theoretisch Werte zwischen minus 1 (absolut pessimistischer Attributionsstil) und plus 1 (absolut optimistischer Attributionsstil) annehmen. In dieser Erhebung variiert er zwischen 0.20 (in der Kontrollgruppe) und 0.43 (in der Bedingung: „Avoidance, negative Attribution“) mit einer Standardabweichung von .76. Das heißt, alle Versuchspersonen tendierten unabhängig von der Versuchsbedingung zu einem leicht optimistischen Attributionsstil. Auch bei einem Vergleich der beiden aggregierten Attributionsbedingungen mittels T-Test ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Instruktionsbedingungen für optimistische versus pessimistische Attributionen. Somit kann die Manipulation der Attributionen nicht als gelungen bezeichnet werden.

Bei der Manipulation der Annäherungs- / Vermeidungsorientierung zeigt sich das gleiche Bild: Zwischen den Versuchsbedingungen gibt es keine signifikanten Mittelwertsunterschiede. Die Mittelwerte für Annäherungsorientierung liegen im Durchschnitt bei 4.60 ($SD = 1.12$), die für Vermeidungsorientierung bei 3.68 ($SD = 1.08$). Das heißt, in allen Gruppen neigten die Personen eher zu einer Annäherungs- als zu einer Vermeidungsorientierung. Auch bei einem Vergleich der beiden aggregierten Zielorientierungsbedingungen mittels T-Test ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Instruktionsbedingungen für Annäherungs- versus Vermeidungsorientierung.

Angemerkt sei an dieser Stelle ebenfalls, dass sich zwischen den Versuchsbedingungen einerseits und den einzelnen Konzepten andererseits keine signifikanten Wechselwirkungen ergeben haben.

Qualität der eingesetzten Messinstrumente

Die Abfolge der beschriebenen Fragebögen wird in Einklang mit Studie 1 beibehalten.

Beschreibung Achievement Goal Questionnaire (AGQ)

Die Mittelwerte der Elliot'schen Zielorientierungen liegen zwischen $\underline{M} = 3.33$ für Mastery Avoidance und $\underline{M} = 4.97$ für Mastery Approach. Dazwischen befinden sich Performance Approach ($\underline{M} = 4.22$) und Performance Avoidance ($\underline{M} = 4.03$). Die Standardabweichung erzielt Werte zwischen $\underline{SD} = 1.03$ für Mastery Approach und $\underline{SD} = 1.66$ für Performance Approach.

Die internen Konsistenzen fallen mit Werten von .52 für Mastery-Approach, .59 für Performance-Avoidance, .72 für Mastery-Avoidance und .93 für Performance-Approach sehr unterschiedlich aus und sind für die beiden erstgenannten nicht als zufriedenstellend zu bezeichnen. Faktorenanalysen ergeben zudem eine inkonsistente Faktorenstruktur. Die Subskalen korrelieren generell etwas höher als in der publizierten Literatur (vgl. Elliot & Church, 1997) miteinander.

In Studie 1 zeigte sich dasselbe Präferenzmuster der vier Zielorientierungen. Die Messgenauigkeiten in Studie 1 lagen bis auf Performance Avoidance im guten Bereich. Die Faktorenanalyse in Studie 1 ergab eine eindeutige Drei-Faktorenlösung mit den beiden Vermeidungsorientierungen auf dem ersten Faktor und den Mastery- und Performance-Orientierung auf dem zweiten und dritten Faktor.

In Studie 2 zeigte sich hinsichtlich der vier Orientierungen ein ungewöhnliches Bild: In niedrigstem Maße stimmten die Versuchsteilnehmer der Performance Approach-Orientierung zu, von der man annehmen würde, dass sie im Schul- und Universitätsumfeld

eine funktionale Einstellung darstellt. Die internen Konsistenzen lagen zwischen .75 für Mastery Approach und .89 für Performance Approach und damit im mittleren bis hohen Bereich. Die Korrelationen der Subskalen untereinander entsprechen weitgehend den in der Literatur publizierten. Im Unterschied zu den anderen beiden Studien dieser Arbeit ließ sich in Studie 2 eine Vier-Faktorenlösung im Sinne Elliots 2x2-Modell (vgl. Elliot & McGregor, 2001) berichten.

Allen Studien gemeinsam ist die jeweils höchste Zustimmung aller Probanden zu einer Mastery Approach-Orientierung.

Beschreibung Balanced Attributional Style Questionnaire (BASQ)

Erfolgs- und Misserfolgsergebnisse. Der aggregierte Wert (Composite Score für internale, stabile und globale Ursachenzuschreibung) für Erfolgsergebnisse liegt im Mittel bei $\bar{M} = 5.12$ ($\underline{SD} = 0.73$), der für Misserfolgsergebnisse bei $\bar{M} = 4.81$ ($\underline{SD} = 0.84$). Das heißt, Ereignisse mit hypothetisch positivem Ausgang wurden signifikant stärker internal, stabil und global attribuiert als Ereignisse mit hypothetisch negativem Ausgang. Demgegenüber wurden positive und negative Ereignisse als in etwa gleich wichtig wahrgenommen, d.h. hinsichtlich dieser Variablen gibt es keine signifikanten Mittelwertsunterschiede. Die internen Konsistenzen für die Einschätzungsdimensionen liegen zwischen .76 und .86 und sind damit als zufrieden stellend zu bezeichnen.

Ein Vergleich der Ergebnisse mit Studie 1 wird an dieser Stelle nicht vorgenommen, weil sich die Attributionsfragebögen der beiden Untersuchungen zu sehr unterscheiden. In Studie 2 kamen wir zu exakt denselben Ergebnissen: Erfolgsergebnisse wurden signifikant häufiger internal, stabil und global attribuiert als Misserfolgsergebnisse. Auch gab es keine signifikanten Wichtigkeitsunterschiede zwischen positiven und negativen Ereignissen.

Mastery-Performance Ereignisse. Bei Performanzereignissen schrieben die Probanden Erfolg und Misserfolg häufiger internalen Faktoren zu ($\underline{M} = 5.65$, $\underline{SD} = 0.91$) als bei Mastery-Ereignissen ($\underline{M} = 5.45$, $\underline{SD} = 0.90$), was auch den Unterschied der Composite Scores entsprechend signifikant werden ließ, obwohl es keine Mittelwertsunterschiede hinsichtlich der Stabilitäts- und Globalitätsattribution von Mastery- und Performance-Ereignissen gibt. In Bezug auf die Wichtigkeitseinschätzung machten die Probanden keinen Unterschied zwischen Mastery- und Performanzereignissen. Die internen Konsistenzen liegen zwischen .64 und .88 und damit im mittleren bis guten Bereich.

Verglichen mit den hier gefundenen Ergebnissen zeigte sich in Studie 2, dass Performance-Ereignisse signifikant häufiger internal, stabil und global attribuiert wurden als Mastery-Ereignisse. Interessanterweise gaben die Versuchspersonen jedoch eine höhere Wichtigkeit für Mastery- als für Performanzereignisse an.

Die Gemeinsamkeit mit Studie 2 besteht darin, dass Erfolg und Misserfolg bei vorliegender Performanzorientierung signifikant stärker internalen Faktoren zugeschrieben wurde als bei Personen mit einer Mastery-Orientierung.

Beschreibung Rosenberg-Skala

Konform mit den Befunden aus Studie 1 und der Literatur (vgl. Ferring & Filipp, 1996, Morgenstern, 2006) liegt auch hier der Mittelwert der Rosenberg-Skala mit $\underline{M} = 2.08$ weit über dem Skalenmittelpunkt von 1.50 bei einer geringen Standardabweichung ($\underline{SD} = 0.53$), was bedeutet, dass sich die meisten Personen als hoch selbstbewusst einschätzten. Auch die Messgenauigkeit von .85 entspricht der in der Literatur publizierten und ist als gut zu bezeichnen.

Beschreibung Skalen zum Akademischen Selbstkonzept (SASK)

Die hohen Mittelwerte für das Begabungskonzept ($\underline{M} = 5.04$ für die individuelle Skala und $\underline{M} = 5.08$ für die soziale Skala; $\underline{SD} = 0.98$, respektive) sprechen dafür, dass die Teilnehmenden dieser Studie die eigenen akademischen Fähigkeiten als weit überdurchschnittlich einschätzten. In Studie 1 dieser Arbeit war es vor allem die soziale Bezugsnorm, auf welcher sich die Probanden sehr hoch einschätzten. Die internen Konsistenzen fallen mit .85 für die individuelle Subskala und mit .92 für die soziale Subskala ähnlich gut aus wie in Studie 1. Die Korrelation des individuellen Bezugsrahmens der SASK mit dem sozialen beträgt ähnlich wie in Studie 1 $r = .33$ ($p < .01$).

Auch hinsichtlich der Qualität der Rosenberg-Skala und der SASK ließen sich in Studie 3 die psychometrischen Eigenschaften aus Studie 1 weitgehend replizieren. Mittelwerte, Standardabweichungen und Messgenauigkeiten der hier beschriebenen Fragebögen liegen in beiden Studien nicht nennenswert auseinander (s. Kapitel 2.1.2).

Beschreibung Six irbs

Der Mittelwert der Six irbs in dieser Stichprobe liegt mit $\underline{M} = 5.28$ ($\underline{SD} = 1.25$) nahe des Skalenmittelpunktes von 5.00. Die interne Konsistenz von .59 entspricht der in Studie 1 und der Literatur gefundenen (vgl. Försterling & Bühner, 2003; Spörrle, 2006) und kann nicht als ausreichend bezeichnet werden.

An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass die Zusammenhänge der Six irbs mit den anderen Konzepten in dieser Studie stark von den Befunden der ersten Studie abweichen. Dies ist hauptsächlich auf die Zwei-Faktoren-Struktur des Irrationalitätsfragebogens zurückzuführen, der sich in dieser Erhebung ergeben hat: Auf dem ersten Faktor laden diejenigen Items, die Abneigung gegenüber negativen Ereignissen beinhalten: „Manchmal passieren mir Dinge, die sind nicht nur unangenehm, sondern wirklich katastrophal und

furchtbar“ sowie „ Wenn ich etwas verkehrt gemacht habe, denke ich häufig, dass ich ein(e) Versager(in) bin“ (kumulierte Varianzaufklärung: 33.8%). Auf dem zweiten Faktor laden Items, die eine perfektionistische, erfolgsorientierte Ausprägung haben: „Ich muss die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen“, „Ich brauche die Anerkennung anderer Menschen unbedingt“ und „Ich kann Frustrationen nicht ertragen“ (kumulierte Varianzaufklärung: 54.4%). Item 6 („Es gibt Menschen die sind wertvoll und solche, die nahezu keinen Wert haben“) ist diesen beiden Faktoren nicht eindeutig zuordenbar. Aufgrund dieser Besonderheit werden die Zusammenhänge des Irrationalitätsfragebogens auf Ebene der Einzelitems mit den anderen Instrumenten gesondert dargestellt und berichtet.

Zusammenhänge zwischen den Konzepten

In Anlehnung an Feather und Tiggenmann (1984) und das Vorgehen in Studie 1 werden im Folgenden die aggregierten Werte des modifizierten Attributionsfragebogens (BASQ) herangezogen, um die Zusammenhänge zwischen Ursachenzuschreibung und den anderen Konzepten darzustellen. Dabei handelt es sich zum einen um die Composite Scores aus den Dimensionen Internalität, Stabilität, Globalität, die für alle vier Dimensionen des Attributionsfragebogens (Mastery- und Performance- sowie Erfolgs- und Misserfolgsereignisse) berechnet wurden. Zusätzlich wurde der Differenzwert (aggregierter Mittelwert über die Skalen Internalität, Stabilität und Globalität) für die Attributionsausprägungen positiver minus negativer Ereignisse berechnet. Dieser bildet das Ausmaß eines optimistischen Attributionsstils insofern ab, als ein positiver Wert bedeutet, dass Erfolg in höherem Maße internal, stabil und global attribuiert wird als Misserfolg. Ein negativer Wert spricht für das gegenteilige Attributionsmuster und stellt daher den Indikator für einen pessimistischen Attributionsstil dar.

Tabelle 11: Produkt-Moment-Korrelationen der Einzeldimensionen des BASQ mit den Zielorientierungen (AGQ; N = 339)

BASQ / AGQ	Mastery	Mastery	Performance	Performance
	Approach	Avoidance	Approach	Avoidance
Composite positiv	.26**	.06	.23**	.15**
Composite negativ	.19**	.11*	-.01	.13**
Differenzwert	.03	-.07	.23**	-.00
Composite Mastery	.26**	.10*	.07	.15**
Composite Performance	.22**	.09	.14**	.15**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Hinsichtlich des aggregierten Wertes für Erfolgsergebnisse (siehe „Composite positiv“ in der Tabelle) finden sich besonders mit den Annäherungsorientierungen des Achievement Goal Questionnaire (AGQ) signifikante Korrelationen. Das heißt, Personen mit einer Annäherungsorientierung schrieben Erfolg stabil und global internalen Faktoren wie beispielsweise ihren eigenen Fähigkeiten zu. Eine der höchsten Korrelationen findet sich zwischen dem Differenzwert des Attributionsfragebogens und Performance Approach der Zielorientierungen, was dafür spricht, dass optimistische Attributionen mit einer Annäherungsorientierung mit Performanzausprägung einhergehen.

Der aggregierte Wert für Misserfolgsergebnisse (siehe „Composite negativ“ in der Tabelle) korreliert unerwarteter Weise positiv mit Mastery Approach, d.h. auch Personen mit einer Annäherungsorientierung (und Mastery-Ausprägung) attribuierten Misserfolg bis zu einem gewissen Grad internal, stabil und global. Darüber hinaus zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen dem aggregierten Wert für negative Ereignisse und den Vermeidungsorientierungen, besonders mit Performanzausprägung (Performance Avoidance).

Der Differenzwert des BASQ korreliert nur mit Performance Approach signifikant

positiv. Das bedeutet, Personen mit einem positiven Attributionsstil neigten auch zu einer Annäherungsorientierung mit Performanzausprägung (Performance Avoidance).

Im Vergleich zu diesen Ergebnissen wurden in Studie 1 auf der Ebene der aggregierten Werte keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Attributionsstil und Zielorientierungen gefunden. Lediglich die Internalitäts-Skala für Erfolg korrelierte positiv mit Mastery Approach. Auch enthielt der in Studie 1 eingesetzte Fragebogen keine Aufteilung in Mastery- und Performanzereignisse.

Im Gegensatz zu den hier vorliegenden Befunden zeigten sich in Studie 2 keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Attributionen und Annäherungsorientierungen, sondern nur mit den Vermeidungsorientierungen: Der aggregierte Wert für Misserfolg (Composite negativ) wies positive Korrelationen zu den Vermeidungsorientierungen, insbesondere Mastery Avoidance auf, der Indikator für optimistische Attributionen (Differenzwert) negative.

Für die Ursachenzuschreibung von Mastery-Ereignissen weisen die Befunde dieser Studie auf einen signifikanten Zusammenhang zu den Bemeisterungszielen, besonders zu Mastery Approach hin; aber auch die Korrelation mit Performance Avoidance wird signifikant. Das bedeutet, Personen, die Mastery-Ereignisse internal, stabil und global attribuierten, verfügten auch über eine Vermeidungsorientierung mit Performanzausprägung (Performance Avoidance).

Der Composite Score für Performanzereignisse des Attributionsfragebogens ist in dieser Studie erwartungsgemäß mit den Performanzausprägungen der Elliot'schen Zielorientierungen assoziiert. Überraschender Weise findet sich ein ähnlich starker Zusammenhang auch mit Mastery Approach, was auf eine positive Verbindung von internaler, stabiler und globaler Ursachenzuschreibung bei Performanzereignissen und Annäherungsorientierung mit Mastery-Ausprägung (Mastery Approach) schließen lässt.

Das hier gefundene Korrelationsmuster der Composite Scores von Mastery- und Performanzereignissen des Attributionsfragebogens mit den Elliot'schen Zielorientierungen fand sich in Studie 2 fast genauso wieder, nur dass die Zusammenhänge in der Regel keine Signifikanz erreichten. Dieser Befund weist darauf hin, dass Menschen, die Mastery-Ereignisse internal, stabil und global attribuierten auch verstärkt eine Vermeidungsorientierung mit Mastery-Ausprägung (Mastery Avoidance) berichteten.

Zusammengenommen zeigt sich für die Korrelationen von Zielorientierungen und Attributionen über alle Studien hinweg, dass die Approach-Orientierungen des Achievement Goal Questionnaires (AGQ) positiv mit dem Composite Score für positive Ereignisse assoziiert sind, und die Vermeidungsorientierungen mit dem aggregierten Attributionswert für negative Ereignisse (Composite negativ). Ebenfalls lassen sich für den Differenzwert des Attributionsfragebogens für alle Studien negative Korrelationen zu den Avoidance-Orientierungen nachweisen. Für die Zusammenhänge zwischen den aggregierten Werten der Mastery- und Performanzereignisse des Attributionsfragebogens mit den Zielorientierungen zeigt sich in den Studien 2 und 3 (das Instrument aus Studie 1 enthielt diese Kategorien nicht), dass das Ausmaß der internalen, stabilen und globalen Attribution einer Ereignisart (Mastery oder Performance) nicht systematisch mit der entsprechenden Zielorientierung (Mastery oder Performance) korrespondiert.

Die Korrelationen von Attributionen, Zielorientierungen, irrationalen Überzeugungen, Selbstwert und akademischem Selbstkonzept mit Ausnahme der bereits besprochenen Zusammenhänge zwischen Attributionen und Zielorientierungen sind in Tabelle 12 dargestellt. Zwischen den aggregierten Werten für Mastery- und Performanzereignissen des Attributionsfragebogens mit den anderen Instrumenten wurden keine signifikanten Zusammenhänge gefunden, so dass hier auf die Angabe dieser Korrelationen verzichtet werden kann, was die Vergleichbarkeit der tabellarischen

Darstellung dieser Befunde mit denen aus Studie 1 erhöht.

Die Zusammenhänge des Irrationalitätsfragebogens auf Ebene der Einzelitems mit den anderen Instrumenten werden im Anschluss berichtet und sind unten noch einmal gesondert dargestellt.

Tabelle 12: Produkt-Moment-Korrelationen zwischen BASQ, AGQ, Six irbs, Rosenberg-Skala und den Skalen des Akademischen Selbstkonzeptes (N = 339)

	SIRBS	ROBE	SASKIN	SASKSO
BASQ Compos	.03	.08	.04	.11*
BASQ Comneg	.08	-.21**	-.08	-.19**
BASQ Comdiff	-.05	.31**	.13**	.32**
AGQ Mastav	.27**	-.28**	.05	-.15**
AGQ Mastapp	.14**	-.10*	.04	-.01
AGQ Perfav	.22**	-.19**	.03	.00
AGQ Perfapp	.20**	.08	.10*	.32**
SIRBS	-	-.44**	-.10*	-.00
ROBE		-	.26**	.32**

Anmerkungen:

Compos = Composite Score für positive Ereignisse (Erfolg) des BASQ, Comneg = Composite Score für negative Ereignisse (Misserfolg) des BASQ, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Mastav = Mastery Avoidance des AGQ, Mastapp = Mastery Approach des AGQ, Perfav = Performance Avoidance des AGQ, Perfapp = Performance Approach des AGQ, SIRBS = Six irbs, ROBE = Rosenbergskala, SASKIN = individuelle Skala der SASK, SASKSO = soziale Skala der SASK

Zusammenhänge zwischen Attributionen (BASQ), Selbstwert (Rosenberg-Skala) und dem akademischen Selbstkonzept (SASK):

Zwischen dem Selbstwert und dem aggregierten Wert für negative Ereignisse (siehe

„BASQ Composite negativ“ in der Tabelle) sowie dem Differenzwert (positive minus negative Ereignisse) des BASQ ergeben sich signifikante Korrelationen, die belegen, dass Individuen mit einem optimistischen Attributionsstil einen hohen Selbstwert berichteten. Hinsichtlich des akademischen Fähigkeitsselbstkonzeptes ist es vor allem die soziale Subskala der SASK, welche hypothesenkonform mit dem Attributionsfragebogen signifikant korreliert. Der höchste positive Zusammenhang findet sich zum Differenzwert, was bedeutet, dass insbesondere Personen mit einem optimistischen Attributionsstil über ein hohes akademisches Begabungskonzept unter Bezugnahme der sozialen Vergleichsnorm verfügen.

Demgegenüber wiesen die Befunde aus Studie 1 auf höhere Zusammenhänge zwischen Attributionen und dem Selbstwert hin als die in dieser Studie. In beiden Studien sind die Ergebnisse jedoch als konform mit den Hypothesen zu bezeichnen. Für die beiden Subskalen der SASK ergeben sich hingegen in der hier vorliegenden Studie mehr und höher signifikante Korrelationen in erwarteter Richtung zu den Attributionen als in Studie 1. Zudem finden sich im Gegensatz zu Studie 1 in dieser Erhebung besonders zur sozialen Subskala der SASK signifikante Korrelationen, während in Studie 1 Attributionen insbesondere mit der individuellen Subskala der SASK auftraten. Auf eine Signifikanzprüfung der Korrelationsunterschiede zwischen den Studien wird im folgenden Diskussionsteil eingegangen.

Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen (AGQ), Selbstwert (Rosenberg-Skala) und akademischem Selbstkonzept (SASK)

Generell ergaben die Befunde in Studie 1 weniger, aber durchweg höhere Zusammenhänge als in dieser Studie. Beispielsweise fanden sich für Mastery Avoidance der Elliot'schen Zielorientierungen in Studie 1 überhaupt keine signifikanten Korrelationen mit den anderen Konzepten. Mit der Rosenberg-Skala korrelierten in dieser Studie in erster Linie

die Vermeidungsorientierungen des Achievement Goal Questionnaire, besonders in Verbindung mit der Mastery-Ausprägung (Mastery Avoidance) signifikant negativ, was darauf hinweist, dass Personen mit einem hohen Selbstwert weniger zu einer Vermeidungsorientierung neigten als Individuen mit einem niedrigen Selbstwert. Dieser Befund stimmt mit dem Ergebnis aus Studie 1 überein.

Auch bezüglich der Skalen des Akademischen Selbstkonzepts (SASK) konnten die Befunde aus Studie 1 trotz niedrigerer Korrelationen in dieser Erhebung weitgehend repliziert werden: Die soziale Subskala, die von den Autoren auch zur Erfassung der Höhe des Begabungskonzepts herangezogen wird, korreliert hypothesenkonform negativ mit Mastery Avoidance und positiv mit Performance Approach, was bedeutet, dass Individuen mit einem hohen Begabungskonzept unter Bezugnahme der sozialen Vergleichsnorm zu einer Annäherungsorientierung mit Performanzausprägung (Performance Approach) neigten. In beiden Studien dieser Arbeit zeigt sich dieses Korrelationsmuster in Form eines schwächeren Zusammenhangs auch für die individuelle Subskala der SASK.

Weiterhin stellt der Befund, dass ein hohes akademisches Begabungskonzept mit einem hohen Selbstwert einhergeht, eine Replikation der Ergebnisse aus Studie 1 dar. Das gilt sowohl für die individuelle als auch für die soziale Subskala der SASK. In beiden Studien korrelierten die beiden SASK-Skalen mit dem Selbstwert fast gleich hoch, wobei sich in dieser Studie der geringfügig höhere signifikante Zusammenhang mit der sozialen Bezugsnorm der SASK, in Studie 1 mit der individuellen Bezugsnorm ergab.

Zusammenhänge zwischen den irrationalen Überzeugungen (Six irbs auf Ebene der Einzelitems) und den Zielorientierungen (AGQ)

Während sich in der ersten Studie durchgängig hypothesenkonforme Zusammenhänge zwischen den beiden Konzepten derart zeigten, dass Individuen, die zu

irrationalen Überzeugungen tendierten, in erwarteter Weise auch Vermeidungsorientierung berichteten, wurden hier unerwarteter Weise zwischen den Six irbs und allen Elliot'schen Ausprägungen, darunter auch den Annäherungsorientierungen, positive Korrelationen gefunden. Daher wurde eine Auswertung auf Ebene der Einzelitems der Six irbs durchgeführt, die nachstehend dargestellt ist:

Tabelle 13: Korrelationen zwischen dem Achievement Goal Questionnaire (AGQ) und den Einzelitems der Six irbs (N = 339)

Six irbs / AGQ	Mastery	Mastery	Performance	Performance
	Approach	Avoidance	Approach	Avoidance
Katastrophal ¹⁾	.03	.17**	-.09	.02
Perfekt ²⁾	.12*	-.03	.13*	.05
Anerkennung ²⁾	.15*	.15**	.31**	.19**
Frustration ¹⁾	.04	.15**	.07	.11
Versager ¹⁾	.14*	.33**	.10	.25**
Menschenwert ²⁾	.02	.10	.20**	.12*

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Anmerkungen zu Six irbs:

¹⁾: Items, die eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen enthalten: Katastrophal = „Manchmal passieren Dinge, die sind nicht nur unangenehm, sondern wirklich katastrophal und furchtbar“, Frustration = „Ich kann Frustration nicht ertragen“, Versager = „Wenn ich etwas verkehrt gemacht habe, denke ich häufig, dass ich ein Versager bin“

²⁾: Items, die verabsolutierende und (selbst-)bewertende Aussagen enthalten: Perfekt = „Ich muss die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen“, Anerkennung = „Ich brauche die Anerkennung anderer Menschen unbedingt“, Menschenwert = „Es gibt Menschen, die sind wertvoll und solche, die nahezu keinen Wert haben“.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die meisten Items der Six irbs hauptsächlich entweder mit den Annäherungs- oder mit den Vermeidungsorientierungen der Elliot'schen Zielorientierungen signifikant korrelieren. Zudem lassen sich die gefundenen

Zusammenhänge sehr plausibel mit Hilfe der Iteminhalte erklären: Die positiven Zusammenhänge auch zu den Annäherungsdimensionen des Achievement Goal Questionnaire (AGQ), besonders mit Performance Approach, kommen vor allem durch die Korrelationen mit den Items “Ich brauche die Anerkennung anderer Menschen unbedingt” und “Es gibt Menschen, die sind wertvoll und solche, die nahezu keinen Wert haben“ zustande. Mit dem Item: “Ich muss die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen” korrelierten ausschließlich die Annäherungsdimensionen des AGQ signifikant. Umgekehrt finden sich ausschließlich bei den Vermeidungsdimensionen positive Zusammenhänge zu den Items: „Manchmal passieren mir Dinge, die sind nicht nur unangenehm, sondern wirklich katastrophal und furchtbar“, „Ich kann Frustration nicht ertragen“ und „Wenn ich etwas verkehrt gemacht habe, denke ich häufig, dass ich ein(e) Versager(in) bin“. Mögliche Erklärungen dafür, warum dieser Befund nicht bereits in Studie 1 auftrat, werden im Diskussionsteil dieser Studie erörtert.

Auch die übrigen Konzepte werden auf Ebene der Einzelitems der Six irbs mit Irrationalität in Verbindung gebracht:

Tabelle 14: Korrelationen zwischen den Einzelitems der Six irbs, dem Differenzwert des BASQ, der Rosenberg-Skala und den Skalen zum Akademischen Selbstkonzept (N = 339)

Six irbs / andere	Differenzwert BASQ	Rosenberg- Skala	Soziale Skala SASK	Individuelle Skala SASK
Katastrophal ¹⁾	-.07	-.37**	-.18**	-.16**
Perfekt ²⁾	.06	.08	.25**	.12*
Anerkennung ²⁾	.11*	-.11*	.11*	-.05
Frustration ¹⁾	-.05	-.22**	-.01	-.06
Versager ¹⁾	-.19**	-.60**	-.18**	-.19**
Menschenwert ²⁾	.02	-.13*	.11	.06

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Anmerkungen zu Six irbs:

¹⁾: Items, die eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen enthalten: Katastrophal = „Manchmal passieren Dinge, die sind nicht nur unangenehm, sondern wirklich katastrophal und furchtbar“, Frustration = „Ich kann Frustration nicht ertragen“, Versager = „Wenn ich etwas verkehrt gemacht habe, denke ich häufig, dass ich ein Versager bin“

²⁾: Items, die verabsolutierende und (selbst-)bewertende Aussagen enthalten: Perfekt = „Ich muss die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen“, Anerkennung = „Ich brauche die Anerkennung anderer Menschen unbedingt“, Menschenwert = „Es gibt Menschen, die sind wertvoll und solche, die nahezu keinen Wert haben“.

Hinsichtlich des Attributionsfragebogens zeigt sich, dass optimistische Attributionen (siehe „Differenzwert BASQ“ in der Tabelle) mit der Forderung nach Anerkennung Anderer leicht positiv, mit der Bewertung, sich nach Misserfolg als Versager zu sehen, stärker negativ assoziiert ist.

Für die Rosenberg-Skala wird offensichtlich, dass ein hoher Selbstwert stark negativ mit den Items des Irrationalitätsfragebogens korreliert, die eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen beinhalten und auf dem ersten Faktor laden. Zu den anderen drei Items zeigen sich sehr viel geringere (negative) Zusammenhänge.

Ebenfalls in Verbindung mit dem akademischen Selbstkonzept spiegeln die zwei Faktoren der Six irbs sehr unterschiedliche Korrelationsmuster wider: Während die Ereignisse des ersten Faktors, die eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen beinhalten, stark negativ mit dem akademischen Selbstkonzept korrelieren, weisen die Items des zweiten Faktors, vor allem das „Perfektionismus“-Item, signifikant positive Zusammenhänge insbesondere zur sozialen Subskala der SASK auf.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Befunde aus Studie 1 in dieser Erhebung weitgehend repliziert werden konnten. Lediglich das Korrelationsmuster von Zielorientierungen und Six irbs wich deutlich von dem aus Studie 1 ab, weshalb in dieser Studie eine Auswertung der Zusammenhänge zwischen den Konzepten auf der Ebene der Einzelitems des Irrationalitätsfragebogens durchgeführt wurde. Darüber hinaus ist das Korrelationsmuster zwischen den Zielorientierungen und den Attributionen nicht vollständig

mit dem aus Studie 1 vergleichbar, weil in dieser Studie ein modifizierter Attributionsfragebogen zum Einsatz kam.

Vorhersage der selbstbezogenen Konzepte aus den einschätzungsbezogenen Konzepten:

Analog zum Vorgehen in Studie 1 werden auch in dieser Studie Regressionen zur Vorhersage der beiden selbstbezogenen Konzepte Selbstwert und akademisches Selbstkonzept (letzteres unterteilt in die beiden Subskalen individuelle und soziale Bezugsnorm) aus den einschätzungsbezogenen Konzepten Attributionsstil, irrationale Überzeugungen und Zielorientierungen berechnet. Wie in Studie 1 werden wieder jeweils zwei Regressionen durchgeführt, wobei die erste Regression die Annäherungs-/Vermeidungsdimension der Zielorientierungen beinhaltet, die zweite Regression die Mastery-/Performance-Dimension. Auch die Einführung der vorhersagenden Konzepte in zwei Schritten wird beibehalten, so dass im ersten Schritt der Einfluss der anderen selbstbezogenen Konzepte auf das jeweilige Kriterium bestimmt werden kann, und im zweiten Schritt zusätzlich die einschätzungsbezogenen Konzepte hinzukommen.

Vorhersage des Selbstwertes aus den einschätzungsbezogenen Konzepten:

Die Vorhersage des Selbstwertes aus den irrationalen Überzeugungen, den Attributionen und der Annäherungs-/Vermeidungsdimension der Zielorientierungen wird mittels hierarchischer Regressionen geprüft. Die Ergebnisse nach Ausschluss von sieben Ausreißern sind in nachfolgender Tabelle dargestellt.

Tabelle 15: Hierarchische Regression zur Vorhersage des Selbstwertes aus Irrationalität, Attributionen und Annäherungs-/Vermeidungsorientierung

Variable	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>β</u>	<u>R²/ΔR²</u>
Schritt 1				
SASKIN	.01	.03	.17**	
SASKSO	.13	.03	.26***	<u>R²</u> = .12
Schritt 2				
SASKIN	.01	.02	.14**	
SASKSO	.01	.03	.17**	
SIRBS	-.16	.02	-.41***	
Comdiff	.13	.03	.20***	
Approach	.00	.02	.07	<u>ΔR²</u> = .28
Avoidance	-.01	.03	-.18**	<u>R²</u> = .40

Anmerkungen:

SASKIN = individuelle Skala der SASK, SASKSO = soziale Skala der SASK, SIRBS = Six irbs, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Approach = Annäherungsorientierung des AGQ, Avoidance = Vermeidungsorientierung des AGQ.

Für jede Regression ergibt sich ein signifikanter F-Wert ($p < .001$), es treten keine problematischen Kollinearitäten auf.

Der Anstieg ΔR^2 zwischen den beiden Schritten ist mit $p < .001$ signifikant.

* Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

N = 332

Es zeigt sich im ersten Schritt, dass der Selbstwert signifikant von beiden Skalen des akademischen Begabungskonzepts (SASK), in höherem Maße jedoch von der sozialen Skala, vorhergesagt werden kann. Wenn im nächsten Schritt die einschätzungsbezogenen Konzepte irrationale Überzeugungen, Attributionen und die Annäherungs-/Vermeidungsdimension der Zielorientierungen berücksichtigt werden, erlangen die irrationalen Überzeugungen die stärkste Vorhersagekraft. Auch die beiden Subskalen der SASK bleiben weiterhin zur

Vorhersage von Selbstwert geeignet. In etwa gleich starkem Maße haben zusätzlich ein optimistischer Attributionsstil und eine reduzierte Zustimmung zu Vermeidungsorientierung einen positiven Einfluss auf den Selbstwert, wohingegen Annäherungsorientierung keinen Effekt auf das Kriterium ausübt.

Konform mit diesen Ergebnissen wurde der Selbstwert auch in Studie 1 im ersten Schritt der Regressionsanalyse durch beide Subskalen der SASK signifikant vorhergesagt. Auch stellten bei Einführung der einschätzungsbezogenen Konzepte die irrationalen Überzeugungen den stärksten Prädiktor für Selbstwert dar, gefolgt vom Differenzwert des BASQ, dem Maß für optimistische Attributionen. Allerdings war das akademische Selbstkonzept in der ersten Studie nach Einführung der einschätzungsbezogenen Konzepte nicht mehr zur Vorhersage von Selbstwert geeignet, in dieser Studie schon. Zudem wurde das Kriterium hier durch reduzierte Zustimmung zu Vermeidungsorientierung vorhergesagt, in Studie 1 hingegen durch hohe Zustimmung zu Annäherungsorientierung.

Unter Einbeziehung der Mastery-/Performance-Dimension der Zielorientierungen anstelle der Annäherungs-/Vermeidungsdualität zeigt sich erneut, dass die Höhe des Selbstwertes in stärkstem Maße durch reduzierte Zustimmung zu irrationalen Überzeugungen vorhergesagt werden kann. Wieder beeinflussen die individuelle und die soziale Skala des akademischen Begabungskonzeptes und das Vorliegen eines optimistischen Attributionsstils den Selbstwert in etwa gleichem Maße positiv. Wie in unten stehender Tabelle ersichtlich, haben jedoch weder Mastery- noch Performanzorientierung einen Einfluss auf die Höhe des Selbstwertes.

In Studie 1 erhielten wir hinsichtlich der einschätzungsbezogenen Konzepte dasselbe Vorhersagemuster für Selbstwert wie in dieser Studie. Analog zu der zuvor beschriebenen Regressionsanalyse zeigt sich hier, dass im Gegensatz zu Studie 1 auch nach Einführung der

einschätzungsbezogenen Konzepte die beiden Subskalen der SASK weiterhin ihre Vorhersagekraft behalten.

Tabelle 16: Hierarchische Regression zur Vorhersage des Selbstwertes aus Irrationalität, Attributionen und Mastery-/Performanzorientierung

Variable	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>β</u>	<u>R²/ΔR²</u>
Schritt 1				
SASKIN	.01	.03	.17**	
SASKSO	.13	.03	.26***	<u>R²</u> = .12
Schritt 2				
SASKIN	.01	.02	.13**	
SASKSO	.01	.03	.19***	
SIRBS	-.17	.02	-.42***	
Comdiff	.14	.03	.21***	
Mastery	-.01	.03	-.10	<u>ΔR²</u> = .26
Performance	-.00	.02	-.01	<u>R²</u> = .38

Anmerkungen:

SASKIN = individuelle Skala der SASK, SASKSO = soziale Skala der SASK, SIRBS = Six irbs, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Mastery = Mastery-Orientierung des AGQ, Performance = Performanzorientierung des AGQ,

Für jede Regression ergibt sich ein signifikanter F-Wert ($p < .01$), es treten keine problematischen Kollinearitäten auf.

Der Anstieg ΔR^2 zwischen den beiden Schritten ist mit $p < .01$ signifikant.

* Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

N = 332

Vorhersage der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes aus den einschätzungsbezogenen Konzepten:

Bei Berechnung der hierarchischen Regression zeigt sich, dass es einen signifikant positiven Einfluss der irrationalen Überzeugungen auf die Höhe des akademischen Selbstkonzeptes gibt. Wie zuvor berichtet, spielt das „Perfektionismus-Item“ („Ich muss die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen“) des Fragebogens der irrationalen Überzeugungen (Six irbs) in Verbindung mit Instrumenten, die Leistungseinstellungen erfassen, eine Sonderrolle. Wir vermuteten, dass hauptsächlich dieses Item für den positiven Effekt verantwortlich sein könnte, so dass wir uns entschieden haben, die sechs Items des Irrationalitätsfragebogens einzeln in die Regressionsanalyse einzuführen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 17 dargestellt. Dort ist ersichtlich, dass die soziale Bezugsnorm der SASK nicht nur signifikant durch die andere Skala desselben Instruments, nämlich die individuelle Skala, vorhergesagt werden kann, sondern in fast ebenso hohem Maße durch den globalen Selbstwert. Bei Berücksichtigung der einschätzungsbezogenen Konzepte Irrationalität, Attributionen und Zielorientierungen zeigt sich, dass neben dem nur geringfügig abgeschwächten Einfluss der individuellen Skala der SASK und der Rosenberg-Skala alle einschätzungsbezogenen Konzepte einen Beitrag zur Vorhersage des akademischen Selbstkonzeptes leisten. In höchstem Maße trifft das auf die Annäherungsorientierung zu. Erwartungsgemäß ist es das „Perfektionismus“-Item der Six irbs, welches für den positiven Einfluss der irrationalen Überzeugungen auf die Höhe des akademischen Selbstkonzeptes verantwortlich ist. Das bedeutet, je höher die Zustimmung zu der Aussage: „Ich muss die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen“, desto höher schätzten die Probanden ihre akademischen Fähigkeiten ein.

Das in Studie 1 gefundene Vorhersagemuster für die soziale Skala der SASK unterschied sich in mehrerer Hinsicht von diesen Befunden: In der ersten Studie dieser Arbeit

zeigten sich im Unterschied zu den hier vorliegenden Ergebnissen weder der Selbstwert noch der Differenzwert des BASQ als Prädiktoren für das Kriterium geeignet. Während sich die Vorhersagekraft von Annäherungs- und Vermeidungsorientierung in dieser Studie etwa die Waage halten, fiel der Beta-Wert für Annäherungsorientierung in Studie 1 erheblich höher aus. Zudem fand sich in Studie 1 kein Vorhersageeffekt des Irrationalitätsfragebogens auf die soziale Bezugsnorm des Fähigkeitsselbstkonzeptes, während sich in dieser Studie das „Perfektionismus-Item“ der Six irbs zur Vorhersage des Kriteriums als geeignet erweist. Dieser Befund korrespondiert möglicherweise mit der zuvor aufgetretenen Sonderrolle des „Perfektionismus-Items“ der Six irbs, die so in Studie 1 nicht zutage trat, und wird im Diskussionsteil aufgegriffen.

Table 17: Hierarchische Regression zur Vorhersage der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes aus Irrationalität, Attributionen und Annäherungs-/Vermeidungsorientierung

	Variable	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>β</u>	<u>R²/ΔR²</u>
Schritt 1					
	SASKIN	.28	.05	.28***	
	ROBE	.47	.09	.26***	<u>R²</u> = .17
Schritt 2					
	SASKIN	.24	.05	.24***	
	ROBE	.30	.11	.16**	
	Comdiff	.22	.06	.17**	
	Approach	.20	.05	.24***	
	Avoidance	-.16	.05	-.18**	
SIX IRBS	Katastrophal ¹⁾	-.00	.02	-.03	
	Perfekt ²⁾	.01	.03	.15**	
	Anerkennung ²⁾	.00	.03	.05	
	Frustration ¹⁾	.00	.02	.01	
	Versager ¹⁾	-.00	.02	-.01	<u>ΔR²</u> = .13
	Menschenwert ²⁾	.00	.02	.08	<u>R²</u> = .30

Anmerkungen:

SASKIN = individuelle Skala der SASK, ROBE = Rosenberg-Skala, SIRBS = Six irbs, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Approach = Annäherungsorientierung des AGQ, Avoidance = Vermeidungsorientierung des AGQ

Six irbs: ¹⁾: Items, die eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen enthalten:

Katastrophal = „Manchmal passieren Dinge, die sind nicht nur unangenehm, sondern wirklich katastrophal und furchtbar“, Frustration = „Ich kann Frustration nicht ertragen“, Versager = „Wenn ich etwas verkehrt gemacht habe, denke ich häufig, dass ich ein Versager bin“ ²⁾:

Items, die verabsolutierende und (selbst-)bewertende Aussagen enthalten: Perfekt = „Ich muss die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen“, Anerkennung = „Ich brauche die Anerkennung anderer Menschen unbedingt“, Menschenwert = „Es gibt Menschen, die sind wertvoll und solche, die nahezu keinen Wert haben“.

Für jede Regression ergibt sich ein signifikanter F-Wert ($p < .001$), es treten keine

problematischen Kollinearitäten auf.

Der Anstieg zwischen den beiden Schritten ist mit $p < .001$ signifikant.

* Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

N = 337

Auch unter Einbeziehung der Mastery- und Performance-Orientierungen anstelle der Annäherungs- und Vermeidungsorientierung ergeben die Befunde erneut einen positiven Einfluss der irrationalen Evaluationen auf die soziale Skala des akademischen Fähigkeitskonzeptes. Wieder wurden die Items des Irrationalitätsfragebogens einzeln in die Analyse eingeführt. Nach Ausschluss eines Ausreißers zeigt sich folgendes Bild: Erneut kann die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes durch die individuelle Bezugsnorm desselben Instruments und durch die Rosenberg-Skala in etwa gleich hohem Maße signifikant vorhergesagt werden. Wieder tragen alle einschätzungsbezogenen Konzepte (Irrationalität, Attributionen und Zielorientierungen) zur Vorhersage der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes bei: Erwartungsgemäß belegen die Befunde, dass vor allem die Performanzorientierung zur Vorhersage des akademischen Selbstkonzeptes geeignet ist. Zusätzlich, wenn auch etwas schwächer ausgeprägt, findet sich ein negativer Einfluss von Mastery-Orientierung auf die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes. Wie erwartet zeigt sich auch hier, dass der positive Einfluss von irrationalen Überzeugungen ausschließlich auf das „Perfektionismus“-Item der Six irbs zurückzuführen ist.

Sowohl in dieser Studie als auch in Studie 1 veränderten sich die Vorhersagemuster unter Einbeziehung der Mastery- und Performance-Orientierungen nicht. Das bedeutet, wieder erweist sich der Selbstwert hier im Gegensatz zu Studie 1 als geeigneter Prädiktor für die soziale Bezugsnorm des akademischen Fähigkeitsselbstkonzeptes. Erneut bleiben die einschätzungsbezogenen Konzepte in gleicher Weise zur Vorhersage geeignet, und wie in Studie 1 sagt Mastery-Orientierung das Kriterium in negativer Weise, Performanzorientierung

in positiver Weise vorher.

Table 18: Hierarchische Regression zur Vorhersage der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes aus Irrationalität, Attributionen und Mastery-/Performanzorientierung

Variable	<u>B</u>	<u>SE B</u>	<u>β</u>	<u>R²/ΔR²</u>
Schritt 1				
SASKIN	.28	.05	.28***	
ROBE	.47	.09	.26***	<u>R²</u> = .17
Schritt 2				
SASKIN	.24	.05	.24***	
ROBE	.30	.11	.16**	
Comdiff	.22	.06	.18***	
Mastery	-.20	.05	-.20***	
Performance	.20	.05	.25***	
SIX IRBS				
Katastrophal ¹⁾	-.00	.02	-.01	
Perfekt ²⁾	.01	.03	.17***	
Anerkennung ²⁾	.00	.02	.05	
Frustration ¹⁾	-.00	.02	-.01	
Versager ¹⁾	-.00	.02	-.03	<u>ΔR²</u> = .14
Menschenwert ²⁾	.00	.02	.06	<u>R²</u> = .31

Anmerkungen:

SASKIN = individuelle Skala der SASK, ROBE = Rosenberg-Skala, SIRBS = Six irbs, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionsstil), Approach = Annäherungsorientierung des AGQ, Avoidance = Vermeidungsorientierung des AGQ

Six irbs: ¹⁾: Items, die eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen enthalten:

Katastrophal = „Manchmal passieren Dinge, die sind nicht nur unangenehm, sondern wirklich katastrophal und furchtbar“, Frustration = „Ich kann Frustration nicht ertragen“, Versager = „Wenn ich etwas verkehrt gemacht habe, denke ich häufig, dass ich ein Versager bin“ ²⁾:

Items, die verabsolutierende und (selbst-)bewertende Aussagen enthalten: Perfekt = „Ich muss

die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen“, Anerkennung = „Ich brauche die Anerkennung anderer Menschen unbedingt“, Menschenwert = „Es gibt Menschen, die sind wertvoll und solche, die nahezu keinen Wert haben“.

Für jede Regression ergibt sich ein signifikanter F-Wert ($p < .001$), es treten keine problematischen Kollinearitäten auf.

Der Anstieg zwischen den beiden Schritten ist mit $p < .001$ signifikant.

* Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*** Der Regressionskoeffizient ist auf dem Niveau von 0,001 (2-seitig) signifikant.

N = 337

Vorhersage der Höhe der individuellen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzepts aus den einschätzungsbezogenen Konzepten:

Auch zur Vorhersage der Höhe der individuellen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzepts wurden hierarchische Regressionen durchgeführt, die im ersten Schritt den Selbstwert und die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes, im zweiten Schritt die einschätzungsbezogenen Konzepte irrationale Überzeugungen, Attributionen und Zielorientierungen berücksichtigten. Zwar zeigt sich durch Einführung der sozialen Bezugsnorm und des Selbstwertes im ersten Schritt der Regressionsanalysen ein signifikanter Anteil der erklärten Varianz durch diese beiden Konzepte ($F(2, 334) = 27,34$ $p < .001$, $R^2 = .14$). Durch Einführung der einschätzungsbezogenen Konzepte im zweiten Schritt der Regressionsanalysen ergibt sich jedoch kein signifikanter Anstieg der erklärten Varianz mehr ($\Delta R^2 = .02$, n.s.). Dennoch wird aus beiden Regressionsanalysen ersichtlich, dass die Zustimmung zu Vermeidungsorientierung sowie zu Mastery-Orientierung zumindest tendenziell einen positiven Effekt auf das akademische Selbstkonzept mit individueller Bezugsnorm hat.

Analog zu den bisherigen Ergebnissen zeigt sich auch hinsichtlich der Vorhersage der individuellen Bezugsnorm der SASK in dieser Studie dieselbe Tendenz wie in Studie 1: In beiden Erhebungen konnte kein signifikanter Anstieg der erklärten Varianz durch die einschätzungsbezogenen Konzepte im zweiten Schritt der Regressionsanalysen nachgewiesen

werden.

Ergebnisse der experimentellen Manipulation von Attributionen und Zielorientierungen

Analog zu Studie 2 der hier vorliegenden Arbeit wurden auch in dieser Studie die Attributionen von hypothetischem Erfolg und Misserfolg in Leistungssituationen in Abhängigkeit von Mastery- und Performanzorientierung varianzanalytisch ausgewertet. Das Versuchsdesign ist dasselbe wie in Studie 2 und ergibt einen 2 (Zielorientierung: Mastery vs. Performance) x 2 (Ergebnis: Misserfolg vs. Erfolg) x 2 (Situation: unmittelbar vs. später) – faktoriellen Versuchsplan mit Messwiederholung auf allen Faktoren. Für den Faktor „Situation“ ergibt sich dieselbe Besonderheit wie in Studie 2, dass die eine Situation unmittelbarer formuliert ist, während die andere auf einen späteren Zeitpunkt fokussiert (s. Kapitel 3.2.1). Analog zur zweiten Studie dieser Arbeit wird eine Varianzanalyse durchgeführt, deren Ergebnisse aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit wieder für jede Dimension gesondert dargestellt werden:

Internalität. Für die 2 (Ergebnis: Erfolg vs. Misserfolg) x 2 (Zielorientierung: Mastery vs. Performance) x 2 (Situation: unmittelbar vs. später) Varianzanalyse ergeben sich signifikante Haupteffekte für alle drei Faktoren Ergebnis ($F[1, 338] = 7.48, p < .01, \text{partial } \eta^2 = .02$), Zielorientierung ($F[1, 338] = 28.52, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .08$) und Situation ($F[1, 338] = 132.57, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .28$).

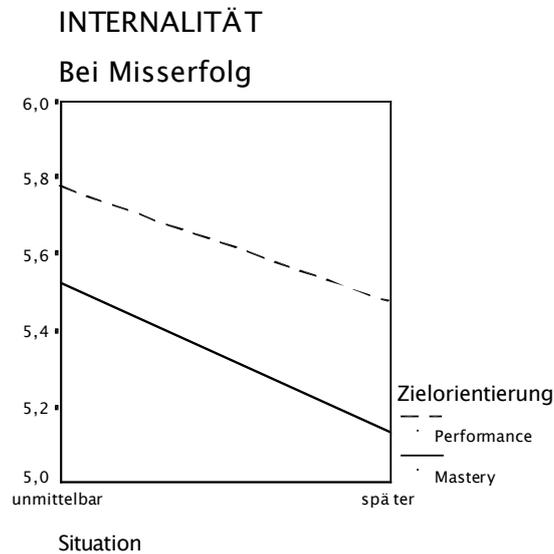
Der Haupteffekt Ergebnis erklärt sich daraus, dass Erfolg generell etwas stärker internal attribuiert wurde ($M = 5.62$) als Misserfolg ($M = 5.48$). Der Haupteffekt für die Zielorientierung verweist darauf, dass bei Performance-Orientierung ($M = 5.65$) in stärkerer Weise internal attribuiert wurde als bei Mastery-Orientierung ($M = 5.45$). Schließlich spricht der Haupteffekt Situation dafür, dass in den unmittelbaren Situationen deutlich stärker ($M =$

5.78) internal attribuiert wurde als in den auf einen späteren Zeitpunkt fokussierten Situationen ($M = 5.31$).

Es ergeben sich auch drei signifikante ordinale Zweifachinteraktionen für die Variable Internalität: Die Interaktion Ergebnis x Orientierung, $F(1, 338) = 9.34$, $p < .01$, $\text{partial } \eta^2 = .03$, qualifiziert die beiden oben beschriebenen Haupteffekte, dass bei hypothetischem Erfolg und bei Performanzorientierung stärker internal attribuiert wird. Der Unterschied zwischen den beiden Erfolgsbedingungen (Faktor Ergebnis) ist für Mastery-Orientierung stärker als für Performanzorientierung. Die Interaktion Ergebnis x Situation, $F(1, 338) = 14.86$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .04$, bestätigt ebenfalls die Haupteffekte Ergebnis und Situation. Der Unterschied zwischen den beiden Erfolgsbedingungen (Faktor Ergebnis) ist in der unmittelbar präsentierten Situation größer als in der auf später ausgerichteten. Darüber hinaus qualifiziert auch die dritte Zweifachinteraktion Orientierung x Situation ($F[1, 338] = 12.67$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .04$) die oben beschriebenen Haupteffekte dergestalt, dass der Unterschied (im Vergleich zur Mastery-Orientierung) der stärker internalen Attribution bei Performanzorientierung in der auf später fokussierten Situation stärker ausgeprägt ist als in der unmittelbaren.

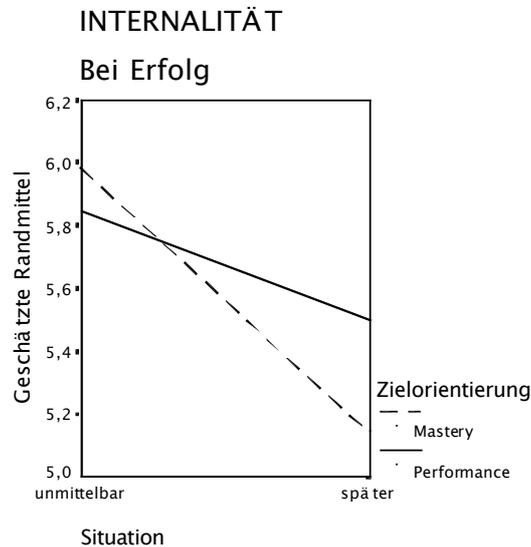
Schließlich wird auch die Dreifachinteraktion Ergebnis x Zielorientierung x Situation signifikant ($F[1, 338] = 9.02$, $p < .01$, $\text{partial } \eta^2 = .03$): Für die Misserfolgsbedingung ergibt sich eine ordinale Interaktionen, die erneut bestätigt, dass die unmittelbare Situation stärker internal attribuiert wurde als die auf später ausgerichtete, und bei Performanzorientierung wurde stärker internal attribuiert als bei Mastery-Orientierung.

ABBILDUNG 10: DURCHSCHNITTLICH WAHRGENOMMENE INTERNALITÄT VON MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI HYPOTHETISCHEM MISSERFOLG



Für den Erfolgsfall zeigt sich hingegen eine hybride Interaktion, die belegt, dass bei Performanzorientierung nur in der auf später fokussierten Situation stärker internal attribuiert wurde, in der unmittelbar formulierten Situation hingegen wurde bei Mastery-Orientierung geringfügig stärker internal attribuiert. Post-hoc zeigt sich, dass die Mittelwertsunterschiede Signifikanz erreichen ($p < .01$).

ABBILDUNG 11: DURCHSCHNITTlich WAHrgENOMMENE INTERNALITÄT VON MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI HYPOTHETISCHEM ERFOLG



Insgesamt weisen die Befunde für die Variable Internalität darauf hin, dass die zunächst gefundenen Haupteffekte, d.h. eine stärker interne Attribution für den Erfolgsfall, bei Performanzorientierung und in der unmittelbaren Situation dahingehend eingeschränkt werden, als dass für den Erfolgsfall bei Performanzorientierung nur in der auf später fokussierten Situation stärker internal attribuiert wurde, in der unmittelbar formulierten Situation hingegen wurde bei Mastery-Orientierung geringfügig stärker internal attribuiert.

Im Vergleich hierzu ergaben sich in Studie 2 für die Faktoren Ergebnis und Zielorientierungen ähnliche Ergebnisse; auch in der vorangegangenen Studie wurden im Erfolgsfall und bei Performanzorientierung stärkere interne Attributionen vorgenommen als im Missergebnisfall und bei Mastery-Orientierung. Allerdings zeigten sich in dieser Studie stärker interne Ursachenzuschreibungen für die unmittelbaren Situationen, in Studie 2 für die auf später fokussierten. Darüber hinaus blieben die Haupteffekte in Studie 2 bestehen, was in dieser Studie nicht der Fall war.

Stabilität. Hier finden sich signifikante Haupteffekte für die beiden Faktoren Ergebnis ($F[1, 338] = 54.36, p < .001, \text{partial eta}^2 = .14$) und Situation ($F[1, 338] = 33.01, p < .001, \text{partial eta}^2 = .09$). Das bedeutet, dass Erfolg insgesamt stärker stabil attribuiert wurde ($M = 5.16$) als Misserfolg ($M = 4.78$). Der Haupteffekt Situation weist darauf hin, dass in der unmittelbarer formulierten Situation stärker stabil attribuiert wurde ($M = 5.07$) als in der Situation mit späterem Fokus ($M = 4.87$).

Zudem ergibt sich für den Faktor Stabilität eine signifikante ordinale Zweifachinteraktion Ergebnis x Situation ($F [1,338] = 13.51, p < .001, \text{partial eta}^2 = .04$), die die beiden Haupteffekte dahingehend qualifiziert, dass in den unmittelbar formulierten Situationen sowie bei hypothetischen Erfolgsereignissen stärker stabil attribuiert wurde als in den auf später fokussierten Situationen und bei hypothetischem Misserfolg. Der Unterschied zwischen den beiden Erfolgsbedingungen (Faktor Ergebnis) fällt dabei in der unmittelbaren Situation stärker aus als in der auf später fokussierten.

Darüber hinaus wird für den Faktor Stabilität auch die Dreifachinteraktion Ergebnis x Zielorientierung x Situation signifikant ($F[1,338] = 5.65, p < .05, \text{partial eta}^2 = .02$). Für beide Zielorientierungen (Mastery und Performance) ergeben sich ordinale Interaktionen: Bei Mastery-Orientierung wird Erfolg stabiler attribuiert als Misserfolg, die unmittelbare Situation stärker stabil attribuiert als die auf später fokussierte. Dieser Unterschied wird für den Erfolgsfall besonders groß. Bei Performanzorientierung zeigt sich das gleiche Bild, auch hier wird der Attributionsunterschied des Faktors Situation (unmittelbar vs. später) für den Erfolgsfall größer als für den Misserfolgsfall.

Bezieht man Studie 2 in die Ergebnisbetrachtung mit ein, so zeigten sich studienübergreifend signifikante Haupteffekte für den Faktor Ergebnis, der besagt, dass Erfolg stärker stabil attribuiert wurde als Misserfolg. Während sich in der vorangegangenen

Studie ein signifikanter Haupteffekt Zielorientierungen ergab – bei Performanzorientierung wurde stabiler attribuiert als bei Mastery-Orientierung – fand sich hier ein signifikanter Situationseffekt: Für die unmittelbare Situation wurden stabilere Attributionen vorgenommen als für die auf später fokussierte Situation.

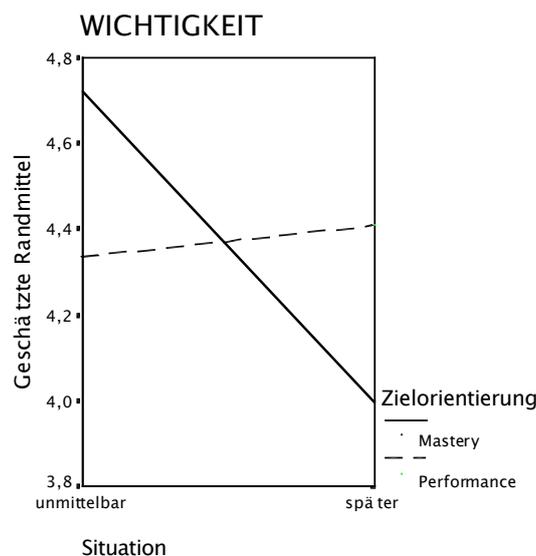
Globalität. Für diese Dimension werden ausschließlich die Haupteffekte für den Faktor Ergebnis ($F[1, 338] = 56.93, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .14$) und Situation ($F[1, 338] = 4.61, p < .05, \text{partial } \eta^2 = .01$) signifikant, es zeigen sich keine signifikanten Interaktionen. Der erste Haupteffekt spricht dafür, dass Erfolg insgesamt stärker global attribuiert wurde ($M = 4.57$) als Misserfolg ($M = 4.19$). D.h. in den Situationen, die Erfolg in Aussicht stellten, gingen die Probanden in stärkerem Maße davon aus, auch in anderen Situationen erfolgreich zu sein als das bei Situationen der Fall war, die Misserfolg in Aussicht stellten. Der Haupteffekt Situation besagt, dass das unmittelbar formulierte Ereignis geringfügig stärker global attribuiert wurde als das Ereignis mit dem späteren, weiter in der Zukunft liegenden Fokus.

Genau wie bei Stabilität liegt der Unterschied zu Studie 2 auch für die Variable Globalität darin, dass es hier einen signifikanten Haupteffekt Situation, in der vorangegangenen Studie hingegen einen signifikanten Haupteffekt Zielorientierungen gab. Die stärker globale Ursachenzuschreibung von Erfolg im Gegensatz zu Misserfolg zeigt sich in beiden Studien gleichermaßen. Auch gibt es für Globalität in beiden Studien keine signifikanten Interaktionseffekte.

Wichtigkeit. Auch für diese Variable wird der Haupteffekt für den Faktor Situation signifikant ($F[1, 338] = 43.23, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .11$). Dieser erklärt sich daraus, dass den unmittelbar formulierten Leistungsereignissen eine höhere Wichtigkeit zugeschrieben wurde ($M = 4.53$) als den auf später fokussierten ($M = 4.20$).

Zudem zeigt sich für Wichtigkeit eine signifikante disordinale Zweifachinteraktion Orientierung x Situation ($F [1,338] = 63.62, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .16$), die belegt, dass in der unmittelbaren Situation bei Mastery-Orientierung höhere Wichtigkeitseinschätzungen vorgenommen wurden als bei Performanzorientierung. In der Situation mit dem späteren Fokus hingegen wurde den Ereignissen bei Performanzorientierung größere Wichtigkeit zugeschrieben als bei Mastery-Orientierung. Alle Mittelwertsunterschiede werden signifikant (Post-hoc-Tests: $p < .05$).

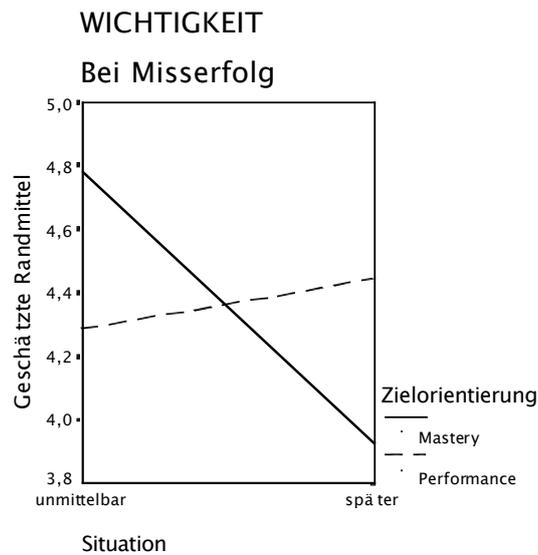
ABBILDUNG 12: DURCHSCHNITTLICHE EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT DES EREIGNISSES



Schließlich wird für die Variable Wichtigkeit auch die Dreifachinteraktion Ergebnis x Orientierung x Situation signifikant ($F [1,338] = 15.02, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .04$). Für den Misserfolgsfall ergibt sich eine disordinale Interaktion, die – wie schon in der oben beschriebenen Zweifachinteraktion - verdeutlicht, dass nur bei Mastey-Orientierung das unmittelbare Ereignis wichtiger eingeschätzt wurde als das mit dem Fokus in der Zukunft (später). Bei Performanzorientierung zeigt sich das umgekehrte Bild, d.h. hier wurde das

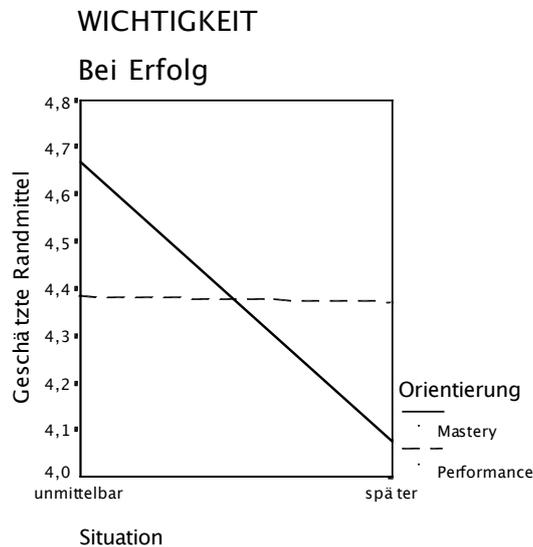
spätere Ereignis für wichtiger gehalten als das unmittelbare.

ABBILDUNG 13: DURCHSCHNITTliche EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT VON MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI MISSERFOLG



Für den Erfolgsfall ergibt sich hingegen eine hybride Interaktion, die für die Zielorientierungen die gleiche Aussage haben wie beim Erfolgsfall: Während in der unmittelbaren Situation das Ereignis bei Mastery-Orientierung als wichtiger eingeschätzt wird, trifft dies für die auf später fokussierte Situation bei Performanzorientierung zu. Post-hoc zeigt sich, dass diese Mittelwertsunterschiede Signifikanz erreichen ($p < .01$).

ABBILDUNG 14: DURCHSCHNITTLICHE EINSCHÄTZUNG DER WICHTIGKEIT VON MASTERY- UND PERFORMANZORIENTIERUNG BEI ERFOLG



Ein Vergleich der Wichtigkeitseinschätzungen mit Studie 2 ergibt lediglich einen gemeinsamen Haupteffekt Situation, der besagt, dass unmittelbare Situationen für wichtiger gehalten wurden als auf später fokussierte. Für diesen Haupteffekt ergeben sich in beiden Studien jedoch eine Vielzahl von überwiegend schwachen Interaktionseffekten, die eine weitere Vergleichbarkeit nicht sinnvoll erscheinen lassen. Zudem wurden bezüglich dieser Variablen keine Hypothesen formuliert, so dass auf weitere, mit Studie 2 vergleichende Ausführungen an dieser Stelle verzichtet werden kann.

Zusammenfassend ergeben die varianzanalytischen Befunde dieser Untersuchung, dass hinsichtlich Internalität generell im Erfolgsfall, bei Performanzorientierung und in der unmittelbaren Situation stärker internal attribuiert wurde als im Misserfolgsfall, bei Mastery-Orientierung und in der auf später fokussierten Situation. Für den Erfolgsfall zeigt sich insofern eine Einschränkung der oben beschriebenen Haupteffekte, als dass in der unmittelbar formulierten Situation bei Mastery-Orientierung und nicht bei Performanzorientierung stärker internal attribuiert wurde. Für die Variablen Stabilität und Globalität zeigt sich, dass Erfolg

und die unmittelbar formulierten Ereignisse stabiler und globaler attribuiert wurden als Misserfolg und die auf später ausgerichteten Situationen. Für die Dimension Wichtigkeit ergeben die Befunde, dass in der unmittelbaren Situation bei Mastery-Orientierung höhere Wichtigkeitseinschätzungen vorgenommen wurden als bei Performanzorientierung. In der Situation mit dem späteren Fokus hingegen wurde den Ereignissen bei Performanzorientierung größere Wichtigkeit zugeschrieben als bei Mastery-Orientierung.

Ergebnisse Leistungstests

Betrachten wir zunächst Reliabilität, Trennschärfe und Itemschwierigkeit der einzelnen Subtests. Die Reliabilität ist ein Maß für die Zuverlässigkeit einer Skala bzw. in diesem Fall der Subtests und sagt aus, inwieweit die einzelnen Items einer Aufgabengruppe genau messen. Der über die interne Konsistenz geschätzte Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha gilt ab .60 als akzeptabel, ab .80 als gut. Bei den hier verwendeten Subtests erhalten wir standardisierte Alpha-Werte von Cronbach's Alpha = -.13 ($N = 211$) für „Gegenteiliges Wort“, Cronbach's Alpha = -.05 ($N = 115$) für „Spiegelverkehrte Figuren“ und Cronbach's Alpha = -.04 ($N = 182$) für „Rechenaufgaben“. Es ist jedoch die Tatsache zu berücksichtigen, dass die Items 5 und 6, die also direkt auf das Misserfolgsitem folgten, besonders häufig falsch gelöst wurden. Eliminiert man diese beiden Items, so erhöht sich die interne Konsistenz bei der Aufgabengruppe „Gegenteiliges Wort“ geringfügig (Cronbach's Alpha = .04, $N = 215$, für „Rechenaufgaben“ etwas mehr [Cronbach's Alpha = .22, $N = 193$] und für „Spiegelverkehrte Figuren“ sinkt sie sogar, Cronbach's Alpha = -.10, $N = 116$). Auch diese Werte deuten noch auf eine sehr starke Messungenauigkeit der Aufgaben hin, und die Zuverlässigkeit der Subtests ist nicht als ausreichend gut zu bezeichnen. Deshalb haben wir uns entschieden, für jede Aufgabengruppe die fünf trennschärfsten Items zu identifizieren, um die interne Konsistenz der Skalen weiter zu erhöhen. Dies sind für die Aufgabengruppe

„Gegenteiliges Wort“ die Items 1,2,3, 7 und 9. Die Messgenauigkeit dieser Skala steigt auf .59 ($N = 122$). Für „Rechenaufgaben“ sind es die Items 1,2,7,8 und 12 (Cronbach's Alpha = .42; $N = 219$) und für „Spiegelverkehrte Figuren“ sind es die Items 2,3,7,9 und 13 (Cronbach's Alpha = .20; $N = 229$). Zwar sind diese internen Konsistenzen auch noch nicht ausreichend, aber mangels besserer Alternativen wird die abhängige Variable Leistung durch den Summenwert aus diesen Aufgaben für jeden Probanden operationalisiert.

Die Trennschärfe ist ein weiteres Kriterium, das über die Qualität von Skalen Auskunft gibt. Sie ist ein Maß für die Korrelation zwischen der Itembeantwortung und der Summe der Antworten auf die übrigen Items. Trennschärfen über .40 sind als gut zu bezeichnen. Die korrigierten Trennschärfen der Aufgabengruppe „Spiegelverkehrte Figuren“ liegen zwischen -.32 und .32, die für „Gegenteiliges Wort“ zwischen -.24 und .10 und für „Rechenaufgaben“ zwischen -.23 und .23. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Aufgabengruppen noch nicht ausreichend zwischen guten und schlechten Problemlösern differenzieren und im Rahmen der Pflege und Weiterentwicklung des Instruments noch weiter verbessert werden sollten. Selbst wenn für jede Skala die fünf trennschärfsten Items identifiziert werden, erhöhen sich die Trennschärfen der Skalen nicht ausreichend: Für die Aufgabengruppe „Gegenteiliges Wort“ erreichen sie Werte zwischen .05 und .23, für „Rechenaufgaben“ steigen sie auf Werte zwischen .08 und .35 und für „Spiegelverkehrte Figuren“ auf Werte zwischen .25 und .50.

Die Itemschwierigkeit sagt aus, wie viele Personen eine Aufgabe richtig gelöst haben. Trifft das auf die Hälfte der Probanden zu, liegt eine mittlere Schwierigkeit bei einem Item-Mittelwert von .50 vor. Sehr hohe oder sehr niedrige Mittelwerte weisen darauf hin, dass die Aufgabe von fast jedem bzw. fast keinem gelöst wurde. In einem Intelligenztest wird in der Regel eine ansteigende Aufgabenschwierigkeit angestrebt, d.h. je weiter man in der Bearbeitung der Aufgaben voran schreitet, umso kleiner wird die Anzahl der Personen, die

eine Aufgabe (in der vorgegebenen Zeit) noch richtig beantworten kann. Individuen mit einer hohen Kompetenz auf einem bestimmten Gebiet zeichnen sich also durch eine hohe Anzahl richtig gelöster Aufgaben aus, solche mit einer niedrigeren Kompetenz durch entsprechend weniger richtige Lösungen. In dieser Studie lag jedoch die Besonderheit vor, dass jeweils das vierte Item in jedem Subtest unlösbar war. Wir fanden daher einen Leistungseinbruch bei den beiden auf das Misserfolgsitem folgenden Aufgaben 05 und 06.

Des Weiteren nähert sich ein guter Fähigkeitstest bei der Verteilung der Schwierigkeiten seiner Aufgaben an die Normalverteilung an. Das heißt, es gibt wenig leichte und wenig schwere, aber relativ viele Aufgaben mittlerer Schwierigkeit pro Skala und damit auch im gesamten Aufgabenpool. Auch dieses Qualitätskriterium wird durch den Einsatz eines Misserfolgsitems zwangsläufig beeinträchtigt.

Tabelle 19: Itemschwierigkeit von „Gegenteiliges Wort“ (N = 211)

Aufgabe	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Mean alle	.93	.85	.87		.07	.03	.05	.19	.06	.00
Mean tsa	.93	.82	.86				.05		.06	

Anmerkungen:

Mean alle = prozentualer Anteil an Personen, die das Item gelöst haben, bezogen auf die vollständig dargebotene Skala

Mean tsa = prozentualer Anteil an Personen, die das Item gelöst haben, bezogen auf die fünf trennschärfsten Items

04 = tatsächlich unlösbares Misserfolgsitem

Hier zeigt sich eine tendenziell ansteigende Itemschwierigkeit für die ersten drei Items der Skala. Alle Aufgaben nach dem Misserfolgsitem wurden jedoch von nur noch sehr wenigen Probanden gelöst. Diese Aufgabengruppe enthält gar keine Items, auf die der Begriff: „mittlere Schwierigkeit“ zutrifft. Es wurden im schlechtesten Fall keins, im besten Fall 6 Items richtig bearbeitet, das Mittel lag bei 2.86 gelösten Aufgaben

(Standardabweichung: 0.85). Dieses Lösungsmuster setzt sich auch in der Skala der fünf trennschärfsten Items fort.

Tabelle 20: Itemschwierigkeit von „Rechenaufgaben“ (N = 182 bzw. 219)

Aufgabe	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Mean alle	.89	.86	.89		.14	.15	.59	.39	.14	.19	.12	.01
Mean tsa	.88	.87					.57	.36				.01

Anmerkungen:

Mean alle = prozentualer Anteil an Personen, die das Item gelöst haben, bezogen auf die vollständig dargebotene Skala

Mean tsa = prozentualer Anteil an Personen, die das Item gelöst haben, bezogen auf die fünf trennschärfsten Items

04 = tatsächlich unlösbares Misserfolgsitem

Bei diesem Subtest ist die Struktur von immer schwerer lösbaren Aufgaben ab Item 7 relativ gut abgebildet. Auch der Leistungsanstieg nach Item 6 ist bei dieser Aufgabengruppe gut sichtbar. Zwischen 0 und 7 Aufgaben wurden richtig gelöst, im Durchschnitt 4.12. Die Standardabweichung lag bei 1.17. Dieses Muster wird auch bei der Skala der fünf trennschärfsten Items beibehalten.

Tabelle 21: Itemschwierigkeit von „Spiegelverkehrte Figuren“ (N = 115 bzw. 122)

Aufgabe	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13
Mean alle	.97	.90	.91		.04	.04	.64	.04	.86	.05	.02	.03	.91
Mean tsa		.91	.92				.63		.86				.92

Anmerkungen:

Mean alle = prozentualer Anteil an Personen, die das Item gelöst haben, bezogen auf die vollständig dargebotene Skala

Mean tsa = prozentualer Anteil an Personen, die das Item gelöst haben, bezogen auf die fünf trennschärfsten Items

04 = tatsächlich unlösbares Misserfolgsitem

Bei dem Subtest „Spiegelverkehrte Figuren“ steigt die Itemschwierigkeit bis zum Misserfolgsitem (Item 4) an. Auch die Leistungsreduktion nach der vierten Aufgabe ist hier gut sichtbar. Danach ist jedoch kein erneuter linearer Anstieg der Schwierigkeit mehr zu erkennen. Vielmehr haben insgesamt nur wenige Probanden die nachfolgenden Aufgaben richtig gelöst. Lediglich bei den Items 7, 9 und 13 waren mehr Teilnehmer erfolgreich. Das heißt, auch bei diesem Subtest liegt keine Normalverteilung der Itemschwierigkeiten vor. Die besten Schüler lösten 8 Aufgaben richtig, die schlechtesten immerhin eine. Der Durchschnitt lag bei 4.56 richtigen Aufgaben bei einer Standardabweichung von $SD = 1.25$. Für die „trennscharfe“ Skala, die nur fünf Items enthält, ist ebenfalls keine Normalverteilung zu erkennen, im Gegenteil: die beiden letzten Aufgaben wurden wieder von vielen Testteilnehmern gelöst.

Insgesamt spricht die niedrige Anzahl der im Durchschnitt richtig gelösten Aufgaben – 11.54 von insgesamt 32 – für eine hohe Schwierigkeit der verwendeten Subtests, was sich auch in den niedrigen Trennschärfekoeffizienten abbildet.

Korrelationen der Subtests untereinander

Die Zusammenhänge der Aufgabengruppen untereinander sind nicht als hoch zu bezeichnen (s. auch Tabelle 22): Die höchste signifikante Korrelation wurde zwischen dem Mittelwert für „Spiegelverkehrte Figuren“ und „Rechenaufgaben“ ($r = .19, p < .01$) gefunden. Zwischen den anderen Subtests gibt es keine signifikanten Korrelationen. Dieser Befund ist angesichts der Skaleneigenschaften der einzelnen Subtests nicht überraschend; die hohe Messungenauigkeit verhindert den Nachweis von Zusammenhängen zwischen den Konstrukten.

Table 22: Korrelationen der Aufgabengruppen des Leistungstests untereinander

Leistungstests	Gegenteiliges Wort	Rechenaufgaben	Spiegelverkehrte Figuren
Gegenteiliges Wort	1.00	-.03	.07
Rechenaufgaben		1.00	.19**
Spiegelverkehrte Figuren			1.00

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Zusammenhänge zwischen Leistung und den motivationspsychologischen Konzepten

Eine der Hypothesen war, dass sich die Leistung in Abhängigkeit der manipulierten Konzepte verändern würde. Wir nahmen an, dass Annäherungsorientierung einen positiven Einfluss auf Leistung haben würde, Vermeidungsorientierung hingegen einen negativen. Zu diesem Zweck wurden die Mittelwertsunterschiede zwischen den Versuchsbedingungen hinsichtlich ihrer Leistungsergebnisse gemessen; diese wurden jedoch nicht signifikant. Auch wenn man zusätzlich zu der Anzahl der richtig gelösten Aufgaben noch die tatsächlich benötigte Bearbeitungszeit zu Grunde legte – natürlich sofern sie unterhalb der vorgegebenen geblieben war - ergaben sich keine signifikanten Mittelwertsunterschiede. Das bedeutet, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Versuchsbedingung steht in keinem Zusammenhang zu den Leistungsergebnissen.

Dieses Resultat ist angesichts der Tatsache, dass die Manipulation nicht funktioniert hat, nicht erstaunlich. Um herauszufinden, ob die Zielorientierungen – unabhängig von der Manipulation - überhaupt einen Zusammenhang zu Leistung aufweisen würden, korrelierten wir alle Konstrukte (Attributionen, Zielorientierungen, irrationale Überzeugungen, Selbstwert und akademisches Begabungskonzept) mit Leistung. Aufgrund der niedrigen Trennschärfen

der meisten Aufgaben identifizierten wir bei jedem Subtest die fünf trennschärfsten Aufgaben und ermittelten aus diesen insgesamt 15 Aufgaben die Anzahl der richtigen Lösungen. Dieser Summenwert wurde mit den einzelnen Konzepten in Zusammenhang gebracht. Zusätzlich wurden die Summenwerte der Aufgabengruppen „Rechenaufgaben“ und „Spiegelverkehrte Figuren“ mit den Konzepten in Beziehung gesetzt. Die Ergebnisse sind in unten stehender Tabelle dargestellt:

Tabelle 23: Korrelationen zwischen den Konzepten: „Attributionen“, „Zielorientierungen“, „Irrationalität“, „Selbstwert“ und „akademisches Selbstkonzept“ (N = 338 bzw. 339)

Konzepte/ Leistung	Summe trennscharfe Aufgaben	Spiegelverkehrte Figuren trennscharf	Rechenaufgaben trennscharf
BASQ Compos	.07	.12*	.11*
BASQ Comneg	.04	.01	.04
BASQ Comdiff	.06	.03	.10*
BASQ Commast	.07	.04	.07
BASQ Comperf	.09*	.07	.07
AGQ Mastav	-.18**	-.11*	-.15**
AGQ Mastapp	.02	.04	.00
AGQ Perfav	-.06	.02	-.04
AGQ Perfapp	.07	.11*	.20**
SIRBS	-.00	.03	-.02
ROBE	.04	-.01	□
SASK sozial	.15**	.12*	.17**
SASK individuell	-.08	-.08	-.00

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Anmerkungen:

Compos = Composite Score für positive Ereignisse (Erfolg) des BASQ, Comneg = Composite Score für negative Ereignisse (Misserfolg) des BASQ, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionstil), Commast = Composite Score für Mastery-Ereignisse des BASQ, Comperf = Composite Score für Performanzereignisse des BASQ, Mastav = Mastery Avoidance des AGQ, Mastapp = Mastery Approach des AGQ, Perfav = Performance Avoidance des AGQ, Perfapp = Performance Approach des AGQ, SIRBS = Six irbs, ROBE = Rosenbergkala, SASKSO = soziale Skala der SASK, SASKIN = individuelle Skala der SASK

Wie aus der Tabelle ersichtlich, finden sich zwischen den Attributionen, den Zielorientierungen und dem akademischen Selbstkonzept geringe, aber signifikante Korrelationen in erwarteter Richtung. Nur Irrationalität und Selbstwert zeigen keine Zusammenhänge zu den Leistungsmaßen. Bei den Attributionen ist es vor allem der Composite Score für positive Ereignisse, der mit Leistung assoziiert ist. Das bedeutet, Personen, die Erfolg internal, stabil und global attribuierten, schnitten in diesen Tests tendenziell besser ab als Individuen, die das nicht taten. Auch für Personen mit optimistischen Attributionen (operationalisiert durch den Differenzwert) zeigt sich in etwas abgeschwächter Form diese Tendenz. Die Eigenschaft, Misserfolg internal, stabil und global (siehe „BASQ Composite negativ“ in der Tabelle) zu attribuieren hatte ebenso wenig Einfluss auf Leistung wie diese Art der Attribution für Mastery- und Performanzereignisse (siehe „BASQ Composite Mastery“ und „BASQ Composite Performance“).

Bei den Zielorientierungen sind es vor allem Mastery Avoidance und Performance Approach, die Zusammenhänge in erwarteter Richtung mit Leistung aufweisen. Auf Mastery Approach und Performance Avoidance hingegen trifft das nicht zu. Dies entspricht nur zum Teil den Erwartungen, denn wir hatten angenommen, dass beide Vermeidungsorientierungen negativ und beide Annäherungsorientierungen positiv mit Leistung korrelieren würden. Doch offenbar ist es genau die Kombination der beiden Achsen des Elliot'schen Modells der Zielorientierungen, die für den Zusammenhang mit Leistung verantwortlich ist. Dies wird bei Berücksichtigung der einzelnen Dimensionen (Annäherung, Vermeidung, Mastery und

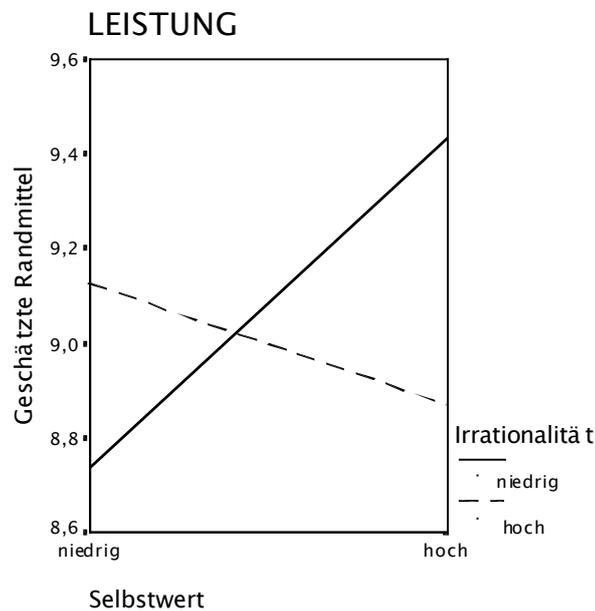
Approach) bestätigt: Der Zusammenhang von Mastery Avoidance und Performance Approach mit Leistung ist größer als die Korrelationen der einzelnen Dimensionen Mastery und Vermeidung bzw. Performanz und Annäherung (in der Tabelle nicht dargestellt) mit den Leistungsmaßen.

Als letztes Konzept weist die soziale Skala der SASK, welche auch als Maß für ein hohes akademisches Fähigkeitsselbstkonzept herangezogen werden kann, durchweg signifikant positive Korrelationen mit Leistung auf. Damit wird die Hypothese bestätigt, dass Individuen, die eine hohe Meinung von den eigenen akademischen Fähigkeiten haben, auch bessere Leistungen erzielen. Für hohe Ausprägungen auf der individuellen Skala dieses Instruments zeigen sich hingegen keine signifikanten Zusammenhänge mit Leistung. Das heißt, die Einschätzung, ob die eigenen Leistungen im Vergleich zu früheren Leistungen besser oder schlechter geworden sind, hatte in dieser Studie keinen Einfluss auf die Ergebnisse in den Leistungstests.

Einfluss mehrerer Konzepte gleichzeitig auf Leistung

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konzepten untereinander und deren Einfluss auf Leistung zu untersuchen. Auch diese Fragestellung wurde varianzanalytisch ausgewertet: Betrachtet man die Interaktionen der erfassten Konstrukte, so wird lediglich die Wechselwirkung zwischen dem Selbstwert und den Six irbs signifikant ($F[1, 335] = 5.22, p < .05$). Das bedeutet, bei niedrigem Selbstwert ist die Leistung für die hoch irrational Denkenden höher als für die niedrig irrational Denkenden. Bei hohem Selbstwert hingegen ist die Leistung bei niedriger Irrationalität höher als bei stark ausgeprägter Irrationalität. Für diese beiden Konzepte ergaben sich jedoch keine Haupteffekte.

ABBILDUNG 15: DURCHSCHNITTLICHE LEISTUNG IN ABHÄNGIGKEIT VON SELBSTWERT UND IRRATIONALITÄT



3.3.3 Diskussion Studie 3

Studie 3 war experimentell angelegt und wurde – anders als die ersten beiden Studien dieser Arbeit - in Zusammenarbeit mit einem kooperierenden eignungsdiagnostischen Institut vollständig online durchgeführt. Im Unterschied zu Studie 1 und 2 wurde hier Leistung als abhängige Variable integriert und mit Hilfe von drei Fähigkeitstests operationalisiert. Da einer der Schwerpunkte dieser Arbeit auf den Konzepten „Zielorientierungen“ und „Attributionen“ lag, wurde versucht, diese beiden Konzepte experimentell zu variieren, um ihren Einfluss auf Leistung zu untersuchen. Zusätzlich wurden diese beiden Konzepte zusammen mit irrationalen Überzeugungen, akademischem Selbstkonzept und Selbstwert anhand von Einschätzungsskalen erhoben.

Bezüglich der Verbindungen zwischen den motivationspsychologischen Konzepten werden in diesem Diskussionsteil nicht nur die Befunde von Studie 3 erörtert: Bei den Analysen, die auch in Studie 1 und/oder Studie 2 durchgeführt wurden, wird auch auf diese

Ergebnisse Bezug genommen. Die Herausarbeitung durchgängiger Befundmuster und Unterschiede zwischen den Konzepten bildet einen Schwerpunkt dieses Kapitels, sodass hier auf einen Vergleich mit Ergebnissen aus der Literatur, der bereits im Diskussionsteil von Studie 1 erfolgte, weitgehend verzichtet wird. Demgegenüber wurden nur in Studie 3 Leistungsvariablen erhoben. D.h. die Ergebnisse im Zusammenhang mit Leistung sind nicht mit den anderen Studien vergleichbar und werden zu den theoretisch relevanten Forschungsarbeiten anderer Autoren in Beziehung gesetzt. Der Aufbau dieses Kapitels steht in Einklang mit der Abfolge der Ergebnisdarstellung im vorangegangenen Kapitel. Somit wird mit der Besprechung der experimentellen Variation begonnen:

Bei der Manipulation der Zielorientierungen wurde versucht, in Anlehnung an Elliot und Harackiewicz (1996) mit Hilfe geringfügig veränderter Instruktionen entweder eine Annäherungs- oder eine Vermeidungsorientierung zu induzieren. Optimistische versus pessimistische Attributionen wurden durch unterschiedliche Konsensus-Information (vgl. Kelley, 1967) und das Nahelegen variabler versus stabiler internaler Faktoren (vgl. Meyer zitiert nach Weiner, 1994) experimentell variiert. Da jedoch hinsichtlich der Manipulationskontrolle keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen den vier Experimentalgruppen gefunden wurden, kann die Manipulation der Konzepte nicht als gelungen bezeichnet werden. Möglicherweise wäre es nützlich gewesen, in eigenen Erhebungen zunächst jedes der beiden Konzepte einzeln zu manipulieren, und erst nach gelungenen Induktionen für jedes Konzept eine Integration von Zielorientierungen und Attributionen in einer gemeinsamen Erhebung vorzunehmen. Darüber hinaus belegen Vorstudien zu dieser Arbeit für die Zielorientierungen, dass sich die hier vorgenommene Induktion von Zielorientierungen (vgl. Elliot & Harackiewicz, 1996) nicht zuverlässig replizieren lässt.

Auch in Studie 3 wurden die psychometrischen Eigenschaften der online

bearbeiteten Messinstrumente und die Antwortmuster der einzelnen Fragebögen geprüft und mit den Instrumenten aus Studie 1 und 2 verglichen. Insgesamt zeigte sich hinsichtlich der psychometrischen Eigenschaften der Messinstrumente und ihrer Ausprägungen eine relativ einheitliche Befundlage über die verschiedenen Stichproben und Erhebungsmodalitäten hinweg. Eine Ausnahme stellt der Irrationalitätsfragebogen dar: In Studie 3 ergab sich für die Six irbs eine Zwei-Faktoren-Struktur, wobei die drei Items, die auf dem ersten Faktor luden, eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen formulierten, die anderen drei Items, die auf dem zweiten Faktor luden, (selbst-)bewertende und verabsolutierende Forderungen beinhalteten. Dieser Befund ist dahingehend wichtig, als sich in Studie 3 – anders als in Studie 1 - einige unerwartete Zusammenhänge mit den übrigen Konzepten ergaben, die uns veranlassten, die Verbindung von Irrationalität mit diesen Konzepten auf der Ebene der Einzelitems der Six irbs zu betrachten. Diese Ergebnisse werden in den kommenden Abschnitten mitdiskutiert.

Neben den psychometrischen Eigenschaften und Ausprägungen der Messinstrumente wurden in dieser Studie die korrelativen Zusammenhänge zwischen den motivationspsychologischen Konzepten „Zielorientierungen“, „Attributionen“, „Irrationalität“, „Selbstwert“ und „akademisches Fähigkeitsselbstkonzept“ sowie ihre Effekte aufeinander erhoben und den Befunden aus den beiden vorhergehenden Studien gegenüber gestellt.

Zusammenhänge zwischen den Konzepten

Bei der Besprechung der Zusammenhänge zwischen den motivationspsychologischen Konstrukten werden aufgrund der hohen theoretischen Relevanz für diese Arbeit die Korrelationen zwischen Attributionen und Zielorientierungen gesondert dargestellt und diskutiert.

Table 24: Produkt-Moment-Korrelationen der Einzeldimensionen des BASQ mit den Zielorientierungen (AGQ) von Studie 1 (N = 110), Studie 2 (N = 121) und Studie 3 (N = 339)

BASQ / AGQ	Mastery			Performance		
	Approach	Avoidance		Approach	Avoidance	
Composite positiv	.14 .11 .26**	.07 -.08 .06	.01 .08 .23**	.03 -.10 .15**		
Composite negativ	.09 .04 .19**	.14 .31***.11*	.02 .08 -.01	.11 .16 .13**		
Differenzwert	-.03 .04 .03	-.17-.35**-.07	.01 -.02 .23**	-.11 -.23*-.00		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Anmerkungen:

Der erste Wert in jeder Zelle spiegelt die Korrelation von Studie 1 wider, der zweite Wert die von Studie 2 und der dritte Wert stellt die Korrelation von Studie 3 dar.

Für die Verbindung von Zielorientierungen und Attributionen zeigte sich hypothesenkonform zumindest tendenziell über alle drei Studien hinweg, dass Personen mit einem pessimistischen Attributionsstil (siehe Zeile: „Differenzwert“ in der Tabelle), d.h. die ihre guten Leistungen (Erfolg) auf externale, variable und spezifische Ursachen wie z.B. Pech, zurückführten und gleichzeitig schlechte eigene Leistungen (Misserfolg) auf internale, stabile und globale Faktoren wie ihre eigenen (niedrigen) Fähigkeiten, Vermeidungsorientierungen annahmen. Für Personen, die das entgegengesetzte Attributionsmuster berichteten, zeigte sich darüber hinaus nur in Studie 3 eine Verbindung zur Performance Approach-Orientierung. Die Individuen, die Erfolg internal, stabil und global attribuierten (siehe Zeile: „Composite positiv“ in der Tabelle) berichteten in allen drei Studien zumindest tendenziell Annäherungsorientierungen mit Mastery- und Performanzausprägung. Zudem erwies sich lediglich in Studie 3 die Attribuierung von Erfolg auf internale, stabile und globale Faktoren wie beispielsweise hohe eigene Fähigkeiten positiv mit Performance Avoidance assoziiert. Einen positiven Zusammenhang zwischen diesen beiden Einstellungen würde man nicht erwarten, denn von Elliot und Church (1997) wurden

neben Furcht vor Misserfolg auch niedrige Erwartungen in die eigenen Fähigkeiten als vorauslaufende Bedingung von Performance Avoidance nachgewiesen. Umgekehrt zeigte sich besonders in Studie 3 unerwarteter Weise die Attribuierung von Misserfolg (siehe Zeile: „Composite negativ“ in der Tabelle) auf internale, stabile und globale Faktoren wie beispielsweise niedrige eigene Fähigkeiten positiv mit Mastery Approach assoziiert. Für diese Zielorientierung identifizierten Elliot und Church jedoch unter anderen hohe Erwartungen in die eigenen Fähigkeiten als vorauslaufende Bedingung. Eine plausible Erklärung für diese beiden Befunde liegt nicht nahe, aber da sie jeweils nur in Studie 3 auftraten, sind sie möglicherweise nicht zu generalisieren. Erwartungsgemäß zeigte sich jedoch für Individuen, die Misserfolg internal, stabil und global attribuierten, über alle drei Studien hinweg, dass sie über Vermeidungsorientierungen mit Mastery- und Performanzausprägung verfügen.

Für die Zusammenhänge zwischen den aggregierten Werten der Mastery- und Performanzereignisse des Attributionsfragebogens mit den Elliot'schen Zielorientierungen können nur Studie 2 und 3 herangezogen werden. Zwar wurden diesbezüglich keine expliziten Hypothesen aufgestellt, dennoch leisten auch diese Ergebnisse einen Beitrag zur Aufklärung der Verbindung zwischen den beiden Konzepten: Es zeigte sich in beiden Studien, dass das Ausmaß der internalen, stabilen und globalen Attribution einer Ereignisart (Mastery oder Performance) nicht systematisch mit einer präferierten Zielorientierung (Mastery oder Performance) korrespondiert. Ein Grund dafür könnte sein, dass es den Probanden sehr schwer fiel, eine scharfe Trennung zwischen beiden Ereignisarten bei gleichzeitiger Ausprägung von Annäherungs- oder Vermeidungsorientierung vorzunehmen. Wenn diese Trennung nicht wahrgenommen wird, sind systematische Zusammenhänge natürlich auch schwer nachzuweisen.

Für die Konzepte irrationale Überzeugungen, Selbstwert und akademisches Selbstkonzept können nur Befunde diskutiert werden, die im Rahmen der Studien 1 und 3

gewonnen wurden, da die entsprechenden Instrumente in Studie 2 nicht zum Einsatz kamen.

Tabelle 25: Produkt-Moment-Korrelationen der Einzeldimensionen des BASQ, der Zielorientierungen (AGQ), der irrationalen Überzeugungen (Six irbs), des Selbstwertes (Rosenberg-Skala) und der individuellen sowie sozialen Subskala der SASK von Studie 1 (N = 110) und Studie 3 (N = 339)

	SIRBS		ROBE		SASKIN		SASKSO	
BASQ Compos	-.25**	.03	.33**	.08	.22**	.04	.07	.11*
BASQ Comneg	.13	.08	-.23**	-.21**	.07	-.08	-.16*	-.19**
BASQ Comdiff	-.28**	-.05	.41**	.31**	.11	.13**	.18	.32**
AGQ Mastav	.39**	.27**	-.33	-.28**	-.20	.05	-.34**	-.15**
AGQ Mastapp	.11	.14**	.14	-.10*	.17	.04	.03	-.01
AGQ Perfav	.23**	.22**	-.10	-.19**	-.10	.03	-.04	.00
AGQ Perfapp	.19	.20**	.05	.08	.19*	.10*	.55**	.32**
SIRBS	-		-.55**	-.44**	-.14	-.10*	-.13	-.00
ROBE			-		.31**	.26**	.25**	.32**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Anmerkungen:

Compos = Composite Score für positive Ereignisse (Erfolg) des BASQ, Comneg = Composite Score für negative Ereignisse (Misserfolg) des BASQ, Comdiff = Differenzwert (positive minus negative Ereignisse, des BASQ, Indikator für optimistischen Attributionstil), Mastav = Mastery Avoidance des AGQ, Mastapp = Mastery Approach des AGQ, Perfav = Performance Avoidance des AGQ, Perfapp = Performance Approach des AGQ, SIRBS = Six irbs, ROBE = Rosenbergskala, SASKIN = individuelle Skala der SASK, SASKSO = soziale Skala der SASK

Der erste Wert in jeder Zelle stellt die Korrelation von Studie 1 dar, der zweite Wert die von Studie 3.

In Studie 1 zeigte sich erwartungsgemäß, dass Individuen mit einem optimistischen Attributionstil (siehe „Differenzwert“ in der Tabelle), die also Erfolg internal, stabil und global attribuierten, Misserfolg dabei gleichzeitig external, variabel und spezifisch, weniger irrationale Überzeugungen berichteten als Personen mit dem entgegengesetzten

Attributionsmuster, also einem pessimistischen Attributionsstil. Auch wenn man rein die internale, stabile und globale Ursachenzuschreibung von Erfolg betrachtet, in der Tabelle ausgedrückt durch den aggregierten Wert „Composite positiv“, wird die negative Verbindung zu Irrationalität sichtbar. In Studie 3 hingegen ließ sich kein Zusammenhang zwischen diesen beiden Konzepten nachweisen. Wie oben bereits erläutert, wurden in Studie 3 die Einzelitems der Six irbs in Verbindung mit den anderen Konzepten betrachtet. So zeigte sich, dass optimistische Attributionen mit der (verabsolutierenden) Forderung nach unbedingter Anerkennung durch Andere leicht positiv, mit der Bewertung, sich nach Misserfolg als Versager zu sehen, stärker negativ assoziiert war. Das spricht dafür, dass Individuen, die für sich positive Attributionen von Erfolgsereignissen (Composite positiv) oder optimistische Ursachenzuschreibungen (Differenzwert) vornehmen, egal wie zutreffend diese sind, weniger irrational denken. In eine ähnliche Richtung weisen Arbeiten, die einen negativen Zusammenhang zwischen Optimismus und Irrationalität belegen (vgl. Darke & Freedman, 1997; Day & Maltby, 2003). Die in Studie 3 gefundenen geringen Korrelationen zwischen den Konzepten hängen möglicherweise mit der in dieser Studie aufgetretenen uneinheitlichen Faktorenstruktur der Six irbs zusammen. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die irrationalen Überzeugungen in Verbindung mit Attributionen eher in allgemeinen Lebenssituationen, die auch soziale Ereignisse umfassen, zum Tragen kommen, als in Bezug auf eine spezifische Leistungssituation. Ersteres wurde durch den Attributionsfragebogen in Studie 1 abgedeckt, letzteres durch den in Studie 3.

Auch für die Zusammenhänge mit den Zielorientierungen erwies sich die Betrachtung der Einzelitems des Irrationalitätsfragebogens als hilfreich, denn anders als zu erwarten gewesen wäre, zeigten sich in Studie 3 nicht nur mit den Vermeidungsorientierungen positive Zusammenhänge, sondern auch mit den Annäherungsorientierungen. Diese kamen zustande durch hohe Zustimmung zu den

verabsolutierenden Forderungen und (selbst-)bewertenden Aussagen des Irrationalitätsfragebogens. Bei der Betrachtung der Iteminhalte wie: „Ich muss die Dinge, die mir wichtig sind, perfekt machen“, erscheint es durchaus nachvollziehbar, dass eine hohe Zustimmung zu einer solchen Aussage mit Annäherung assoziiert sein kann. Der Grund, warum dieses Ergebnis insbesondere in Studie 3 aufgetreten ist, mag mit dem unmittelbar bevorstehenden Leistungstest zusammenhängen. Möglicherweise erhalten (selbst-)bewertende und verabsolutierende Aussagen angesichts einer unmittelbar bevorstehenden Leistungssituation eine positive Bedeutung und werden mit einer positiven Einstellung wie Annäherungsorientierung in Verbindung gebracht. Tendenziell fanden sich auch in Studie 1 positive Zusammenhänge der Annäherungsorientierungen mit Irrationalität.

Für die Verbindung der Attributionen mit dem Selbstwert fanden sich sowohl in Studie 1 wie auch in Studie 3 Zusammenhänge in erwarteter Richtung: Das bedeutet, Personen, die Erfolg internal, stabil und global attribuierten (siehe „Composite positiv“) sowie diejenigen mit optimistischen Attributionen (siehe „Differenzwert“) berichteten einen hohen Selbstwert. Individuen hingegen, die Misserfolg internal, stabil und global attribuierten (siehe „Composite negativ“) oder über einen pessimistischen Attributionsstil verfügten, wiesen einen niedrigen Selbstwert auf. Insgesamt fielen die Zusammenhänge in Studie 1 etwas höher aus als in Studie 3, was an der bereits oben genannten größeren Homogenität des Abstraktionsniveaus der beiden Instrumente in der ersten Studie liegen könnte.

Auch die Befunde hinsichtlich Selbstwert und Zielorientierungen aus Studie 1, dass Individuen mit einem niedrigen Selbstwert eine Neigung zu Vermeidungsorientierungen aufwiesen, insbesondere zu Mastery Avoidance, konnte in der dritten Studie repliziert werden. Menschen mit niedrigem Selbstwert trauen sich möglicherweise nicht zu, neue Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen und scheuen sie daher. Etwas schwächer ausgeprägt als erwartet ergab sich in Studie 1 und 3 für Individuen mit hohem Selbstwert eine

Zustimmung zu Annäherungsorientierungen. Offenbar sind diese beiden Konzepte nicht sehr stark miteinander verknüpft, d.h. es bedarf noch anderer Faktoren, die zu einer hohen Ausprägung auf diesen Konzepten beitragen als das jeweils andere.

Hinsichtlich des akademischen Selbstkonzeptes berichteten Individuen mit einem hohen akademischen Selbstkonzept verstärkt positive (siehe „Composite positiv“ in der Tabelle) bzw. optimistische (siehe „Differenzwert“ in der Tabelle) Attributionen. Das ist plausibel, denn wenn ein Individuum von seinen hohen akademischen Fähigkeiten überzeugt ist, wird es Leistungsereignisse auch entsprechend bewerten. Vielleicht ist aber auch tatsächlicher Erfolg für ein hohes akademisches Selbstkonzept und die entsprechenden Attributionen verantwortlich. Interessant ist hierbei, dass die soziale Subskala der SASK die stärkeren Zusammenhänge zu Attributionen aufwies als die individuelle Skala, besonders in Studie 3. Möglicherweise ist diese die reliablere der beiden Subskalen. Das scheint vor allem in einer unmittelbaren Leistungssituation der Fall zu sein, wie sie in Studie 3 gegeben war.

Mit den Zielorientierungen zeigte sich sowohl in Studie 1 als auch in Studie 3 insbesondere das akademische Selbstkonzept mit der sozialen Bezugsnorm, weniger mit der individuellen, assoziiert: Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept berichteten eine hohe Zustimmung zu Mastery Avoidance, Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept zu Performance Approach. Die Tatsache, dass nicht wie erwartet beide Annäherungs- und beide Vermeidungsorientierungen mit dem akademischen Selbstkonzept in gleicher Weise assoziiert waren, spricht dafür, dass genau die Kombination der Annäherungs- und Vermeidungs-Dichotomie mit der Mastery- und Performanz-Achse – zumindest in Verbindung mit dem akademischen Selbstkonzept – besonders aussagekräftig ist. Dies kann als Rechtfertigung für das 2x2-Modell der Zielorientierungen (Elliot & McGregor, 2001) verstanden werden.

Nicht zuletzt wiesen die Zusammenhänge zwischen akademischem Selbstkonzept,

Irrationalität und Selbstwert in den beiden Studien 1 und 3 meist in die gleiche Richtung:

Individuen mit einem hoch ausgeprägten Selbstwert berichteten weniger irrationale Überzeugungen als Personen mit einem niedrigen Selbstwert. Für Studie 3 konnte durch die Betrachtung der Einzelitems der Six irbs nachgewiesen werden, dass ein hoher Selbstwert insbesondere mit den Aussagen negativ verknüpft war, in denen eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen artikuliert wurde. Dieser Befund scheint darauf hinzuweisen, dass ein Individuum mit einem hohen Selbstwert bei Scheitern oder Misserfolg keine dysfunktionalen Kognitionen entwickelt und den Wert der eigenen Person dadurch nicht beeinträchtigt sieht.

Darüber hinaus konnte die erwartete Verbindung zwischen einer hohen Einschätzung der eigenen akademischen Fähigkeiten und einem hohen Selbstwert in den Studien 1 und 3 nachgewiesen werden. Die Zusammenhänge fielen in Studie 1 mit der individuellen Subskala höher aus, in Studie 3 mit der sozialen. Das entspricht den Befunden der Literatur, dass das bereichsspezifische akademische Selbstkonzept und der globalere Selbstwert nicht unabhängig voneinander zu sehen sind (siehe zsf. Morgenstern, 2006).

Für den Irrationalitätsfragebogen zeigten sich in den Studien 1 und 3 auf der Ebene der Gesamtkonzepte geringe negative Zusammenhänge mit dem akademischen Fähigkeitsselbstkonzept, insbesondere mit der individuellen Subskala. Unter Berücksichtigung der Einzelitems der Six irbs in Studie 3 zeigte sich ein differenzierteres Bild: Während die Ereignisse des ersten Faktors, die eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen beinhalten, stark negativ mit dem akademischen Selbstkonzept verbunden waren, wiesen die Items des zweiten Faktors, vor allem das „Perfektionismus“-Item, positive Zusammenhänge insbesondere zur sozialen Subskala der SASK auf. Wenn dieser Befund kein singulärer ist, kann er als hoch interessant eingestuft werden vor dem Hintergrund, dass diese Besonderheit in der Studie auftritt, die eine unmittelbare Leistungssituation impliziert. Möglicherweise wird Perfektionismus dann im Sinne von Leistungsmotivation interpretiert

und ist in diesem Zusammenhang positiv belegt.

Zusammengenommen zeigt sich für die meisten untersuchten Zusammenhänge, dass die Ergebnisse in beiden Studien 1 und 3 zumindest tendenziell in die gleiche Richtung weisen. Generell ergaben sich in Studie 1 tendenziell höhere Zusammenhänge zwischen den Konzepten als in Studie 3. Der Grund hierfür könnte in der Divergenz der Instruktion liegen, die in Studie 1 direkt verbal von Angesicht zu Angesicht erfolgte, während in der dritten Studie die Instruktion rein schriftlich und über das Internet vorgenommen wurde. Dennoch kann festgehalten werden, dass die berichteten Zusammenhänge zwischen den Konzepten im Großen und Ganzen sowohl in Studie 1 wie auch in Studie 3 hypothesenkonform ausfielen.

Vorhersage der selbstbezogenen Konzepte aus den einschätzungsbezogenen Konzepten:

Kommen wir zu den regressionsanalytischen Auswertungen: Zusammengenommen ergeben sich für die regressionsanalytischen Befunde in Studie 1 und Studie 3 dieselben Tendenzen: Betrachten wir zunächst die Vorhersage des Selbstwertes nach Rosenberg: Dieser wird - zumindest im ersten Schritt - auch durch das akademische Selbstkonzept vorhergesagt. Nach Einführung der einschätzungsbezogenen Konzepte Irrationalität, Attributionen und der Annäherungs-/Vermeidungsachse der Zielorientierungen zeigte sich, dass alle drei Konzepte, vor allem Irrationalität, zur Vorhersage von Selbstwert geeignet sind. Somit kann festgehalten werden, dass irrationale Überzeugungen in konsistenter und inkrementeller Weise als eine Determinante selbstbezogener Konstrukte anzusehen sind. Erklärbar ist dies dadurch, dass die Tendenz zur Selbstbewertung explizit als eine Komponente der Irrationalität nach Ellis aufzufassen ist, und diese in inhaltlicher Nähe zum Selbstwert - zumindest in der Operationalisierung nach Rosenberg – steht. Zudem zeigt sich ein inkrementeller, wenn auch schwächerer Vorhersagewert für die Attributionen. Dies steht in Einklang mit den Überlegungen von Abramson, Seligman & Teasdale (1978), dass der individuelle

Attributionsstil eine Auswirkung auf den Selbstwert hat. Darüber hinaus konnte in dieser Arbeit gezeigt werden, dass Attributionen einen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage von Selbstwert leisten. In Anlehnung an Weiner (1986) kann hierzu die Vermutung aufgestellt werden, dass Attributionen vermittelt über Emotionen einen Einfluss auf den Selbstwert haben: So kann beispielsweise eine internale, stabile und globale Attribution von Erfolg zu Stolz führen, was wiederum für eine positive Entwicklung des Selbstwerts förderlich ist. In ähnlich hoher Weise zeigte sich in Studie 1 Annäherungsorientierung, in Studie 3 Vermeidungsorientierung als Prädiktor für Selbstwert geeignet. Warum Selbstwert in Studie 1 durch Annäherung, in Studie 3 hingegen durch Vermeidung vorhergesagt werden konnte, entbehrt einer plausiblen Erklärung. Die Mastery-/Performance-Achse der Zielorientierungen hingegen erweist sich durchgängig nicht als signifikante inkrementelle Determinante für den Selbstwert; und das, obwohl man vermuten könnte, dass performanzorientierte Personen eher diejenigen mit einem hohen Selbstwert sind, und daher Performanzorientierung als Prädiktor für Selbstwertgefühl denkbar wäre. Demgegenüber scheuen mastery-orientierte Individuen vielleicht den Vergleich mit Anderen, was für einen niedrigen Selbstwert spräche, so dass auch Mastery-Orientierung als Prädiktor für Selbstwert in Frage käme.

Kommen wir zur Vorhersage des akademischen Selbstkonzeptes, beginnend mit der sozialen Bezugsnorm: Diese wird in Studie 1 wird insbesondere durch die individuelle Subskala, Performanz- und Annäherungsorientierung in positiver Weise vorhergesagt. Dass die soziale Skala durch die individuelle vorhergesagt werden kann, ist plausibel, denn die beiden Subskalen der SASK sind Teil desselben Konzeptes. Der Vorhersagewert durch Performanzorientierung entspricht der theoretischen Nähe der Konzepte: Elliot und McGregor (2001) weisen bei der Erklärung ihres 2x2-Modells der Zielorientierungen darauf hin, dass eine von zwei fundamentalen Dimensionen, in die die Zielorientierungen eingeteilt werden können, die Art der Definition von Kompetenz ist. Und eine mögliche Bezugsnorm für

Kompetenz ist der Vergleich mit Anderen, was der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes entspricht. Diese normative Bezugsnorm wurde der Performanzorientierung von den Autoren als notwendige Komponente zu Grunde gelegt. Die Tatsache, dass Annäherungsorientierung die Höhe des akademischen Selbstkonzeptes mit sozialer Bezugsnorm vorhersagt, ist nachvollziehbar: Eine Person, die sich gerne neuen Herausforderungen stellt, und immer wieder neue Aufgaben erfolgreich bewältigt, nimmt mit hoher Wahrscheinlichkeit ein hohes Begabungskonzept an. Zusätzlich waren in Studie 3 jedoch in etwa gleich hohem Maße Selbstwert, optimistische Attributionen (Differenzwert), das „Perfektionismus“-Item der Six irbs in positiver sowie Mastery- und Avoidance-Orientierung in negativer Weise als Prädiktoren geeignet. Ein Grund hierfür kann zumindest für Irrationalität in der unterschiedlichen Deutung der Items in Abhängigkeit von der Situation liegen: Zum Beispiel wird anscheinend Perfektionismus im Kontext einer Leistungssituation als Indikator für Gewissenhaftigkeit aufgefasst und ist daher mit dem akademischen Selbstkonzept verbunden.

Für die individuelle Bezugsnorm der SASK konnte in keiner der beiden Studien ein signifikanter Anstieg der erklärten Varianz für die einschätzungsbezogenen Konzepte im zweiten Schritt der Regressionsanalysen nachgewiesen werden. Dennoch wird aus beiden Regressionsanalysen ersichtlich, dass die Zustimmung zu Vermeidungsorientierung sowie zu Mastery-Orientierung zumindest tendenziell einen positiven Effekt auf das akademische Selbstkonzept mit individueller Bezugsnorm hat. Dieser Befund entspricht hinsichtlich der Mastery-Orientierung der Erwartung: Ein Individuum, das sich an früheren eigenen Leistungen orientiert, um die eigenen akademischen Fähigkeiten einzuschätzen, wird auch auf die Frage, woran es die zukünftige Leistung messen wird, den Fokus auf die kontinuierliche Erweiterung seiner Kompetenzen richten und somit eine Mastery-Orientierung annehmen. Hinsichtlich der Vermeidungsorientierung entspricht der Befund nicht den Erwartungen, denn

die bisherigen Ergebnisse dieser Arbeit weisen eher auf eine negative Verbindung zwischen Vermeidungsorientierung und beiden Skalen des akademischen Fähigkeitsselbstkonzeptes hin. Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise dahingehend interpretieren, dass Personen, die über eine Vermeidungsorientierung verfügen, dazu neigen, ihre akademischen Fähigkeiten eher im Vergleich zu früheren eigenen Leistungen beurteilen als im Vergleich zu Anderen.

Ergebnisse der experimentellen Manipulation von Attributionen und Zielorientierungen

Da auf der Verbindung der Konzepte „Zielorientierungen“ und „Attributionen“ ein Schwerpunkt dieser Arbeit lag, wurde in Studie 2 und 3 varianzanalytisch geprüft, ob Leistungsereignisse in Abhängigkeit von Mastery- und Performanzorientierung unterschiedlich attribuiert werden würden. Darüber hinaus war von Interesse, ob sich die Ursachenzuschreibungen für Ereignisse mit hypothetisch positivem und negativem Ausgang (Erfolg und Misserfolg) voneinander unterscheiden würden. Neben den klassischen Attributionsdimensionen Internalität, Stabilität und Globalität wurde auch die Wichtigkeitseinschätzung aus den Fragebögen beibehalten. Weil zu dieser Dimension keine Hypothesen formuliert wurden, sind die entsprechenden Befunde nicht Gegenstand dieses Diskussionsteils. Insgesamt belegen die varianzanalytischen Befunde beider Studien, dass der angenommene optimistische Attributionsstil für Mastery-Orientierung bzw. der pessimistische Attributionsstil für Performanzorientierung nicht nachgewiesen werden konnte. Dies überraschte vor allem vor dem Hintergrund, dass bei der korrelativen Auswertung der Zusammenhänge zwischen Attributionen und Zielorientierungen über alle drei Studien hinweg zumindest tendenziell eine negative Verbindung zwischen Vermeidungsorientierungen und dem optimistischen Attributionsstil (siehe „Differenzwert“ in Tabelle 24) aufgezeigt wurde. Die erwarteten positiven Zusammenhänge zwischen Annäherungsorientierungen und optimistischen Attributionen ergaben sich bei den

korrelativen Ergebnissen nur in Studie 3 und nur für Performance Approach. Demgegenüber zeigte sich bei der experimentellen Manipulation in dieser Arbeit, dass Erfolg unabhängig von der induzierten Zielorientierung generell höher internal, stabil und global attribuiert wurde als Misserfolg. Dieser Befund wurde auch von Feather und Tiggeman (1984) über mehrere studentische Stichproben hinweg berichtet und scheint zumindest für junge Probanden typisch zu sein. Zusätzlich wurden bei induzierter Performanzorientierung sowohl Erfolgs- als auch Misserfolgsereignisse stärker internal attribuiert als bei induzierter Mastery-Orientierung. Dies steht in Einklang mit der Meinung einiger Wissenschaftler, die davon ausgehen, die Präferenz für den sozialen Vergleich in Leistungssituationen – und die liegt bei Performanzorientierung eindeutig vor – lege Fähigkeitsattribution nahe (vgl. Weiner, 1986, Elliot & Dweck, 1988, oder Nicholls, 1989). Darüber hinaus wurde in beiden Studien dieser Arbeit bei induzierter Performanzorientierung generell stärker stabil und global attribuiert als bei induzierter Mastery-Orientierung, und zwar sowohl bei hypothetischem Erfolg als auch Misserfolg. Für zukünftige Studien sollte herausgefunden werden, welche Faktoren genau bei Mastery- und Performanzorientierung für Leistungsereignisse verantwortlich gemacht werden. Möglicherweise spielt die wahrgenommene Kontrollierbarkeit der Ursache eine Rolle. Dann könnte es sich im ersten Fall beispielsweise um Anstrengung, im zweiten um Fähigkeit handeln.

Bewertung der Leistungstests

Der letzte große Abschnitt der Ergebnisdarstellung aus Studie 3 widmete sich den psychometrischen Eigenschaften der eingesetzten Fähigkeitstests des kooperierenden eignungsdiagnostischen Instituts sowie den Zusammenhängen der untersuchten Konzepte und ihrer Auswirkung auf Leistung.

Hinsichtlich der verwendeten Leistungsskalen muss für alle drei Aufgabengruppen „Gegenteiliges Wort“, „Rechenaufgaben“ und „Spiegelverkehrte Figuren“ festgehalten werden, dass sie weder über ausreichende Messgenauigkeit noch über hinreichende Trennschärfen verfügen. Es wurde daher auch nur bei den „Rechenaufgaben“ die erwartete ansteigende Itemschwierigkeit gefunden. Das für eine gute Testqualität sprechende Kriterium „Normalverteilung der Itemschwierigkeit“ wurde von keinem der Subtests erfüllt. Diese Befunde überraschen angesichts der Tatsache, dass das eignungsdiagnostische Institut diese Tests kommerziell einsetzt und sie auch zu Personalauswahl- und Entwicklungszwecken verwendet. Nach eigenen Aussagen findet das Institut für diese Subtests zufrieden stellende bis gute psychometrische Daten. Nachdem Datenübertragungsfehler für diese Erhebung ausgeschlossen wurden, liegen als mögliche Erklärung für die mangelhafte Qualität der Skalen technische Probleme bereits bei der Datenerhebung und nicht näher definierte Spezifika dieser Untersuchungsstichprobe nahe. In jedem Fall ist eine Replikation der Befunde mit anderen Probanden zu empfehlen. Zudem sind die nachfolgenden Ergebnisse bezüglich der Verbindung von Leistung und den motivationspsychologischen Konzepten „akademisches Selbstkonzept“, „Selbstwert“, „irrationale Überzeugungen“, „Attributionen“ und „Zielorientierungen“ nur mit großer Zurückhaltung interpretierbar.

Zusammenhänge der motivationspsychologischen Konzepte mit Leistung

Die Befunde, die in diesem Abschnitt diskutiert werden, entstammen alle Studie 3, denn nur hier wurde Leistung als abhängige Variable erhoben. Ursprünglich wurde für Annäherungsorientierung ein positiver, für Vermeidungsorientierungen ein negativer Effekt auf Leistung angenommen. Da sich die Manipulation dieses Konzeptes jedoch als nicht gelungen erwiesen hatte, konnte diese Annahme nicht überprüft werden.

In Studie 3 konnten zwischen Attributionen, Zielorientierungen sowie akademischem

Selbstkonzept und individueller Leistung geringe Zusammenhänge in erwarteter Richtung nachgewiesen werden:

Für die Attributionen wurden in dieser Arbeit keine expliziten Zusammenhänge oder Effekte in Verbindung mit Leistung postuliert, dennoch ergaben die Befunde, dass Personen, die positive (internale, stabile und globale Ursachenzuschreibung von Erfolg) und optimistische Attributionen (zusätzlich externale, variable und spezifische Ursachenzuschreibung von Misserfolg) vornahmen, in den Leistungstests tendenziell etwas besser abschnitten als Individuen, die das nicht taten ($p < .05$). Das steht zum Teil in Einklang mit früher publizierten Arbeiten (vgl. Schulman, 1995), die positive Effekte eines optimistischen Attributionsstils auf Leistung belegen. Dass die internale, stabile und globale Attribuierung von Misserfolg praktisch keine Verbindung zu den hier erhobenen Leistungsvariablen aufwies, könnte daran liegen, dass die Rückführung von Misserfolg auf internale, stabile und globale Faktoren Verhaltensänderung hervorruft, wenn beispielsweise wahrgenommene niedrige Fähigkeiten der eigenen Person durch erhöhte Anstrengung kompensiert werden, was letztlich auch zum Erfolg führt. Die Befunde von Meyer zitiert nach Weiner (1994), dass Attribuierung von Leistung auf stabile internale Faktoren wie mangelnde Fähigkeit zu Leistungsreduktion nach Misserfolg, Attribuierung auf variable internale Faktoren wie mangelnde Anstrengung zu Leistungssteigerung nach Misserfolg führt, konnten in der hier vorliegenden Arbeit nicht repliziert werden. Zwar wurde diese Annahme nicht explizit formuliert, aber bei gelungener Induktion von Attribution hätte sich der Befund implizit ergeben können.

Bei den Zielorientierungen waren es vor allem Mastery Avoidance und Performance Approach, die signifikante Zusammenhänge in erwarteter Richtung mit Leistung aufwiesen. Auf Mastery Approach und Performance Avoidance hingegen traf das nicht zu. Dies steht nur zum Teil in Einklang mit den Erwartungen, denn wir hatten angenommen, dass beide

Vermeidungsorientierungen zu Leistungsreduktion und beide Annäherungsorientierungen zu Leistungssteigerung führen würden. Doch offenbar war es genau die Kombination der beiden Achsen des Elliot'schen Modells der Zielorientierungen, die für den Zusammenhang mit Leistung verantwortlich war. Dies wurde unter Berücksichtigung der einzelnen Dimensionen (Annäherung, Vermeidung, Mastery und Approach) bestätigt: Der Zusammenhang von Mastery Avoidance und Performance Approach mit Leistung war jeweils größer als die Korrelationen der einzelnen Dimensionen Mastery und Vermeidung bzw. Performanz und Annäherung mit den Leistungsmaßen. Der positive Zusammenhang zwischen Performance Approach und Leistung korrespondiert mit früher publizierten Arbeiten (s. f. einen Überblick Harackiewicz et al., 2002). Im Unterschied zu Elliot und McGregor (2001), die Performance Avoidance negativ mit Leistung assoziiert fanden und für diese Ausprägung der Zielorientierungen negativere Konsequenzen postulieren als für Mastery Avoidance, zeigten sich hier die Vermeidungsorientierung mit Mastery-Ausprägung (Mastery Avoidance) stärker negativ mit Leistung verbunden als die Vermeidungsorientierung mit Performanzausprägung (Performance Avoidance). Um die hier gefundenen Verbindungen des 2x2-Modells der Zielorientierungen mit individueller Leistung zu generalisieren, sollten weitere Untersuchungen mit anderen Zielgruppen und weiteren Leistungsmaßen, z.B. Berufserfolg, durchgeführt werden. Dies gilt besonders hinsichtlich der Position von Mastery Avoidance, die als letzte Ausprägung der Zielorientierungen durch Entwicklung des 2x2-Modells theoretische Relevanz erhielt. Es bleibt herauszufinden, ob Mastery Avoidance tatsächlich in ungünstigster Weise mit Leistung assoziiert ist, und ob sie bei anderen Verhaltens- oder kognitiven Konsequenzen durch Performance Avoidance noch übertroffen wird.

Nicht zuletzt konnte in dieser Studie nachgewiesen werden, dass Individuen, die eine hohe Meinung von den eigenen akademischen Fähigkeiten hatten und bei dieser Einschätzung die soziale Bezugsnorm zu Grunde legten, tendenziell auch bessere Leistungen erzielten.

Dieser Befund steht in Einklang mit den Ergebnissen in der Literatur (s. f. einen Überblick Meyer, 1984): In der Meta-Analyse von Mabe und West (1982) wurde über alle 52 Studien hinweg ein positiver Zusammenhang von .25 zwischen Begabungskonzept und Leistung nachgewiesen. Dass der Zusammenhang in dieser Studie nicht größer ausgefallen ist, kann daran liegen, dass in dem hier vorliegenden komplexen Setting nicht zusätzlich die vier von Mabe und West identifizierten Bedingungen zur Erhöhung des Zusammenhangs (s. Meyer, 1984, S. 31) geschaffen werden konnten.

Für hohe Ausprägungen auf der individuellen Skala der SASK zeigten sich hingegen keine signifikanten Zusammenhänge mit Leistung. Das heißt, die Einschätzung, ob die eigenen Leistungen im Vergleich zu früheren Leistungen besser oder schlechter geworden waren, hatte in dieser Studie keinen Einfluss auf die individuellen Ergebnisse in den Leistungstests. Auch dieses Ergebnis steht in Einklang mit der Literatur, denn eine der vier zuvor erwähnten Bedingungen zur Erhöhung der Korrelation von Begabungskonzept und Leistung ist die Aufforderung, seine Fähigkeit ausdrücklich im sozialen Vergleich, also relativ zu Anderen, zu beurteilen. In zukünftigen Studien zum Begabungskonzept sind demnach je nach Untersuchungsziel unter Umständen der Verzicht auf den Einsatz der individuellen Subskala der SASK und der Einsatz zusammenhangsfördernder Instruktionen zu empfehlen.

Auch für den Selbstwert wäre ein positiver Zusammenhang zu Leistung denkbar gewesen, da Personen mit einem hohen Selbstwert weniger gelernte Hilflosigkeit erleben (Metalsy et al., 1993) und nach Misserfolg ein effektiveres selbst regulierendes Verhalten zeigen (z.B. Mc Farlin et al., 1984, oder Di Paula & Campbell, 2002), was letztlich auch zu höheren Leistungen führen sollte. Dieser Zusammenhang konnte in der hier vorliegenden Arbeit jedoch nicht nachgewiesen werden. Tatsächlich gibt es auch in der Literatur wenig Hinweise für einen Zusammenhang zwischen Selbstwert und Leistungsmaßen: Hansford und

Hattie (1982) fanden in der bedeutenden Kompilation mit mehr als 200.000 Versuchsteilnehmern durchweg niedrige Zusammenhänge zwischen Selbstwert und akademischer Leistung (vgl. auch Davies & Brember, 1999). Auch Morgenstern (2006) fand keinen direkten Einfluss von Selbstwerthöhe auf Leistung (operationalisiert durch die Klausurnote einer Vorlesung an der Universität). Möglicherweise ist diese Kurzfristigkeit der Leistungserhebung, wie sie die Ergebnisse von Leistungstests oder Klausurnoten darstellen, nicht die richtige Form der Operationalisierung. In zukünftigen Forschungsarbeiten sollte Leistungsverhalten vielleicht besser langfristig bzw. im Umfeld enger und über Jahre konstanter sozialer Netzwerke (Schulklassen, Privathochschulen mit kleinen Kursgruppen, berufliche Entwicklung) erfasst werden. Dies impliziert bedeutendere Konsequenzen als das gute oder schlechte Abschneiden in einem freiwillig durchgeführten Online-Test und berücksichtigt darüber hinaus den für die genannten Konzepte wichtigen sozialen Aspekt als motivationalen Antriebsfaktor.

Als letztes Konzept wurde Irrationalität in seiner Verbindung mit Leistung untersucht. Die Befunde in der Literatur insgesamt sprechen tendenziell für einen leichten inversen Zusammenhang zwischen irrationalen Überzeugungen und Leistung, auch wenn dieser nicht immer nachgewiesen werden kann (s. zsf. Spörrle, 2006). In der hier vorliegenden Arbeit wurden keine signifikanten Korrelationen mit der individuellen Leistung der Probanden gefunden, obwohl Misserfolg induziert wurde, was einen begünstigenden Faktor für Leistungseinbußen bei Irrationalität darstellt (vgl. Morgenstern, 2006). Allerdings wurde Irrationalität hier nicht experimentell manipuliert, sondern lediglich erfasst. Für die Probanden dieser Studie zeigte sich zudem, dass Irrationalität insgesamt nur schwach ausgeprägt war, was den Nachweis eines Zusammenhangs von Irrationalität mit Leistung erschwert. Für zukünftige Untersuchungen empfiehlt sich daher die gezielte Induktion von Irrationalität, um ihre Auswirkung auf Leistung zu überprüfen. Dabei sollte der Tatsache

Rechnung getragen werden, dass Ellis selbst einräumt, ein Ziel unbedingt erreichen zu wollen, könne durchaus motivierend sein und beispielsweise zu erhöhter Anstrengungsinvestition führen. Entsprechenden Fragestellungen zu diesem Thema müsste ein hoher Differenzierungsgrad der Ellis'schen Theorien in ihrer Ableitung auf die individuelle Leistungsfähigkeit zu Grunde gelegt werden.

Einfluss mehrerer Konzepte gleichzeitig auf Leistung

Bei der Untersuchung der Auswirkung mehrerer Konzepte in Verbindung miteinander auf Leistung fand sich lediglich zwischen Irrationalität und Selbstwert eine Wechselwirkung auf Leistung. Zwar kann hier nur von einer Tendenz gesprochen werden, aber dennoch führte im Falle von niedrigem Selbstwert hohe Irrationalität zu einer höheren Leistung als niedrige Irrationalität. Im Falle von hohem Selbstwert hingegen führte niedrige Irrationalität zu höheren Leistungen als hoch ausgeprägte Irrationalität. Möglicherweise haben irrationale Überzeugungen bei niedrigem Selbstwert eine motivierende, anspornende Wirkung hinsichtlich Leistung, wohingegen bei hohem Selbstwert sich Irrationalität eher leistungshemmend auszuwirken scheint.

3.4 Zusammenfassung und übergreifende Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich zum einen mit dem Zusammenspiel der kognitiven Determinanten: „akademisches Selbstkonzept“, „Attributionen“, „Selbstwert“, „irrationale Überzeugungen“ und „Zielorientierungen“, die in bisherigen Motivationstheorien in der Regel eher isoliert betrachtet wurden. Weiterhin untersuchten wir im Rahmen dieser

Arbeit explorativ, in welchem Ausmaß die einschätzungsbezogenen Konzepte (Irrationalität, Attributionen und Zielorientierungen) zur regressionsanalytischen Vorhersage der selbstbezogenen Konzepte (Selbstwert und akademisches Selbstkonzept) verwendbar sind. Zum anderen wurden all diese Faktoren in ihrem Zusammenhang zu Leistung untersucht.

Der Weg führte dabei, wie im Theorieteil skizziert, von der Beschreibung der Ausgangsposition einer Person im Leistungskontext (Höhe der akademischen Begabung, Bezugsnorm und Attribuierung) über die Bewertung der Leistungssituation und deren Bedeutung für die eigene Person (Selbstwert, irrationale Überzeugungen) zu den Leistungszielen sensu Elliot, die dann das Leistungsergebnis direkt beeinflussen sollten. Dabei lag der Schwerpunkt auf der Verbindung von Weiners Attributionstheorie mit dem 2x2-Modell der Zielorientierungen von Elliot, die bislang noch nicht miteinander in Zusammenhang gebracht wurden.

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Zusammenfassung und abschließende Erörterung der zentralen Befunde dieser Arbeit. Es wird betrachtet, welche Ergebnisse sich über die Studien hinweg konstant gezeigt haben und welche Schlussfolgerungen sich übergreifend aus den Ergebnissen ableiten lassen. Hier sei noch einmal daran erinnert, dass sich die Qualität der Leistungstests als nicht ausreichend gut erwiesen hat, so dass bei der Betrachtung der Befunde in Verbindung mit Leistung Zurückhaltung geboten ist.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den Konzepten zeigte sich für Attributionen in Verbindung mit Zielorientierungen zumindest tendenziell über alle drei Studien hinweg, dass Personen mit einem pessimistischen Attributionsstil, d.h. die ihre guten Leistungen (Erfolg) auf externale, variable und spezifische Ursachen wie z.B. Pech zurückführen und gleichzeitig schlechte eigene Leistungen (Misserfolg) auf internale, stabile und globale Faktoren wie ihre eigenen (niedrigen) Fähigkeiten, Vermeidungsorientierungen

annahmen. Für Personen, die das entgegengesetzte Attributionsmuster berichteten, zeigte sich darüber hinaus nur in Studie 3 eine Verbindung zur Performance Approach-Orientierung. Die Individuen, die Erfolg internal, stabil und global attribuierten (Composite positiv), berichteten in allen drei Studien zumindest tendenziell Annäherungsorientierungen mit Mastery- und Performanzausprägung. Zudem erwies sich lediglich in Studie 3 die Attribuierung von Erfolg auf internale, stabile und globale Faktoren (Composite positiv) wie beispielsweise hohe eigene Fähigkeiten positiv mit Performance Avoidance assoziiert.

Auch zum Selbstwert wiesen die Attributionen in den Studien 1 und 3 konsistent Zusammenhänge in erwarteter Richtung auf: Das bedeutet, Personen, die Erfolg internal, stabil und global attribuierten (Composite positiv), sowie diejenigen mit optimistischen Attributionen (Differenzwert), berichteten einen hohen Selbstwert. Individuen hingegen, die Misserfolg internal, stabil und global attribuierten (Composite negativ) oder über einen pessimistischen Attributionsstil verfügten, wiesen einen niedrigen Selbstwert auf.

Ein weiterer zentraler Befund, der sich über die Studien 1 und 3 hinweg ergab, ist der, dass Individuen mit einem hohen akademischen Selbstkonzept in hohem Maße optimistische (Differenzwert) und positive Attributionen (Composite positiv) vornahmen, Personen mit einem niedrigen Konzept der eigenen Begabung hingegen negative Attributionen (Composite negativ). Die Zusammenhänge fielen für die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes jeweils größer aus als für die individuelle.

Für die Zielorientierungen fanden sich in den Studien 1 und 3 übergreifend positive Zusammenhänge, insbesondere der Vermeidungsorientierungen, mit Irrationalität. Die unerwartet positiven Verbindungen mit den Annäherungsorientierungen wurden hauptsächlich durch die verabsolutierenden und (selbst-)bewertenden Items der Six irbs verursacht (siehe vorheriges Kapitel).

Weiterhin zeigte sich in den Studien 1 und 3 konsistent, dass Individuen mit einem

niedrigen Selbstwert eine Neigung zu Vermeidungsorientierungen aufwiesen, insbesondere zu Mastery Avoidance. Etwas schwächer ausgeprägt als erwartet ergab sich in den Studien 1 und 3 für Individuen mit hohem Selbstwert eine Zustimmung zu Annäherungsorientierungen.

Darüber hinaus fand sich sowohl in Studie 1 als auch in Studie 3 das akademische Selbstkonzept mit den Zielorientierungen assoziiert, insbesondere unter Berücksichtigung der sozialen Bezugsnorm, weniger der individuellen: Personen mit einem niedrigen Fähigkeitsselbstkonzept berichteten eine hohe Zustimmung zu Mastery Avoidance, Personen mit einem hohen Fähigkeitsselbstkonzept zu Performance Approach.

Zudem berichteten in den Studien 1 und 3 Individuen mit einem hoch ausgeprägten Selbstwert weniger irrationale Überzeugungen als Personen mit einem niedrigen Selbstwert. Für Studie 3 zeigte sich bei Betrachtung der Einzelitems der Six irbs, dass ein hoher Selbstwert insbesondere mit den Aussagen negativ verknüpft war, in denen eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen artikuliert wurde.

Nicht zuletzt konnte in den Studien 1 und 3 nachgewiesen werden, dass das bereichsspezifische akademische Selbstkonzept und der globalere Selbstwert positiv miteinander verbunden sind.

Für die Vorhersage der selbstbezogenen Konzepte aus den einschätzungsbezogenen zeigten sich in den Studien 1 und 3 folgende Muster in konsistenter Weise: Selbstwert ließ sich in erster Linie durch Irrationalität, optimistischen Attributionsstil (Differenzwert) und Annäherungs-/Vermeidungsorientierung vorhersagen. Mastery- und Performanzorientierung hatten keinen Einfluss auf den Selbstwert. Die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes konnte studienübergreifend durch Annäherungs- und Performanzorientierung, in Studie 3 zudem durch Selbstwert, optimistische Attributionen und Perfektionismus vorhergesagt werden. Für die individuelle Bezugsnorm des akademischen

Selbstkonzeptes dienten sowohl in Studie 1 als auch in Studie 3 tendenziell Vermeidungs- und Mastery-Orientierung als Prädiktoren.

Hinsichtlich der experimentellen Manipulation von Mastery- und Performanzorientierung sowie von Erfolg und Misserfolg ergab sich übergreifend für die Studien 2 und 3, dass der postulierte optimistische Attributionsstil bei Mastery- und der pessimistische Attributionsstil bei Performanzorientierung nicht nachgewiesen wurden. Es zeigte sich aber in beiden Studien sowohl für Erfolg als auch für Misserfolg eine stärker internale, stabile und globale Ursachenzuschreibung bei induzierter Performanz- als bei induzierter Mastery-Orientierung. Darüber hinaus trat in den Studien 2 und 3 unabhängig von der induzierten Zielorientierung eine höher internale, stabile und globale Attribuierung von Erfolgs- als von Misserfolgsereignissen auf.

Zu der Variablen Leistung, die ja nur in der letzten Studie erhoben wurde, zeigte sich eine positive Verbindung von positiven (Composite positiv) und optimistischen (Differenzwert) Attributionen, von Performance Approach der Zielorientierungen sowie von der sozialen Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes. Die Zielorientierung Mastery Avoidance hingegen war negativ mit der individuellen Leistung assoziiert. Die Frage nach der Auswirkung von Attributionen und Annäherungs-/Vermeidungsorientierung auf Leistung konnte nicht beantwortet werden, da die experimentelle Induktion dieser Konzepte in der hier vorliegenden Arbeit nicht gelang.

Ein gemeinsamer Einfluss auf Leistung wurde für Irrationalität und Selbstwert dahingehend gefunden, dass bei niedrigem Selbstwert ein hohes Maß an Irrationalität sowie bei hohem Selbstwert ein niedriges Maß an Irrationalität tendenziell zu besseren Leistungen führte als die jeweils umgekehrten Ausprägungen.

Ein spezifischer, aber wesentlicher Befund, der sich mehrfach in dieser Arbeit zeigt, betrifft die Mastery Avoidance-Ausprägung der Elliot'schen Zielorientierungen: Aus der Vielzahl der vorhandenen Leistungsmotivationsansätze wurde in dieser Arbeit das 2x2-Modell von Elliot und McGregor (2001) für die Zielorientierungen präferiert, welches eine Vermeidungsorientierung bei Mastery-Ausprägung beinhaltet, nämlich Mastery Avoidance. Die Autoren selbst postulieren für diese Zielorientierung positivere Konsequenzen als für Performance Avoidance. In dieser Arbeit zeigte sich jedoch konsistent, dass Mastery Avoidance meist die höchsten (negativen) Zusammenhänge mit anderen Konzepten sowie mit Leistung aufwies. Diese Befunde sprechen dafür, dass man in zukünftigen Untersuchungen zu den Konsequenzen von Zielorientierungen hinsichtlich Leistung oder anderer im Leistungskontext relevanter Faktoren der Mastery Avoidance-Ausprägung besondere Aufmerksamkeit schenken sollte.

Neben den Ergebnissen, die sich konsistent über die Studien 1, (2) und 3 hinweg zeigten, ergaben sich in Bezug auf folgende Konzepte auch Unterschiede zwischen den Studien:

Den Aussagen des Irrationalitätsfragebogens wurde in Studie 1 von den Probanden in anderer Weise zugestimmt als in Studie 3: Hier unterschieden die Teilnehmenden zwischen den Aussagen, die eine Abneigung gegenüber negativen Ereignissen formulieren und denen, die verabsolutierende Forderungen und (Selbst-)Bewertung beinhalten. In Studie 1 zeigte sich der erwartete negative Zusammenhang des aggregierten Wertes für optimistische Attributionen (ausgedrückt durch den „Differenzwert“) mit Irrationalität. In Studie 3 hingegen waren optimistische Attributionen mit der (verabsolutierenden) Forderung nach unbedingter Anerkennung durch Andere leicht positiv assoziiert. Hinsichtlich der Zielorientierungen

konnte in Studie 3 nachgewiesen werden, dass die unerwartet positiven Zusammenhänge mit den Annäherungsorientierungen fast ausschließlich durch die Items verursacht wurden, die verabsolutierende Forderungen und (Selbst-)Bewertung artikulierten. Auch für ein hoch ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept, welches in Studie 1 negativ mit Irrationalität assoziiert war, zeigte sich in Studie 3 ein positiver Zusammenhang insbesondere mit „Perfektionismus“ (einer verabsolutierenden Forderung der Six irbs). All diese positiven Verbindungen von irrationalen Überzeugungen mit anderen positiven Einstellungen sprechen möglicherweise dafür, dass angesichts einer unmittelbaren Leistungssituation, wie sie in Studie 3 vorzufinden war, die Zustimmung zu den verabsolutierenden und (selbst-) bewertenden Aussagen des Irrationalitätsfragebogens durchaus mit funktionalen Kognitionen und Einstellungen verbunden sein kann.

Des Weiteren zeigten sich in dieser Arbeit insbesondere für den Attributionsfragebogen der ersten Studie, der ein sehr breites Spektrum an Lebenssituationen abdeckt, durchweg höhere Korrelationen mit den anderen „bereichsübergreifenden“ Konzepten, nämlich Selbstwert und Irrationalität, als in Studie 3. Demgegenüber fanden sich für den modifizierten Attributionsfragebogen und den Fragebogen der Zielorientierungen, die sich in den letzten beiden Studien auf ein und dieselbe Leistungssituation bezogen, und der sozialen Skala der SASK höhere Zusammenhänge als in Studie 1. Das bedeutet, dass immer diejenigen Instrumente höher miteinander korrelierten, deren Aussagen einen vergleichbaren Allgemeinheitsgrad aufwiesen. Daraus lässt sich schließen, dass bei einer Homogenisierung des Abstraktionsniveaus die theoretisch relevanten Zusammenhänge leichter nachweisbar werden.

Insgesamt konnte ein Großteil der im Rahmen dieser Arbeit getroffenen Annahmen bestätigt werden, wobei dies mehr auf die korrelativ als auf die experimentell untersuchten

Fragestellungen zutrifft. Zudem wurde in dieser Arbeit gezeigt, dass die singuläre Betrachtung nur weniger Konzepte in ihrer Beziehung zueinander und in ihrem Zusammenhang mit Leistung zu kurz greift: Die Beschreibung der Ausgangsposition einer Person (Höhe der akademischen Begabung, Bezugsnorm und Attribuierung), die Bewertung der Situation, ihre Bedeutung für die eigene Person (Selbstwert, irrationale Überzeugungen) und die Zielorientierungen sensu Elliot zeigten sich miteinander und mit der individuellen Leistung verknüpft: Positive und optimistische Attributionen, die soziale Bezugsnorm des akademischen Selbstkonzeptes und die Zielorientierung Performance Approach wiesen einen positiven Zusammenhang mit der individuellen Leistung auf, die Zielorientierung Mastery Avoidance einen negativen. Ein gemeinsamer, wechselseitiger Einfluss mehrerer Konzepte auf Leistung zeigte sich andeutungsweise für ein niedriges Maß an irrationalen Überzeugungen in Verbindung mit einem hohen Selbstwert.

4 LITERATURVERZEICHNIS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87, 49-74.
- Arsenian, S. (1942). Own estimate and objective achievement. Journal of Educational Psychology, 33, 291-303.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review, 6, 359-372.
- Bachman, J. G. & O'Malley, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). Journal of Personality and Social Psychology, 50, 35-46.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Baumeister, R. F. (2001). The self. Handbook of Social Psychology, 1, 680-740.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier life styles? Psychological Science in the Public Interest, 4, 1-44.
- Besser, A., Flett, G. A. & Hewitt, P. L. (2004). Perfectionism, cognition, and affect in response to performance failure vs success. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 22, 301-328.
- Beswick, G., Rothblum, E. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. Australian Psychologist, 23, 207-217.
- Bonadies, G. A. & Bass, B. A. (1984). Effects on self-verbalizations upon emotional arousal and performance: A test of rational-emotive theory. Perceptual and Motor Skills, 59, 939-948.

- Bridges, R. K. & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking. A re-examination with context controlled. Personality and Individual Differences, 22, 941-944.
- Brown, J. D. & Mankowski, T. A. (1993). Self-esteem, mood, and self-evaluation: The way you see you, when you're feeling blue. Journal of Personality and Social Psychology, 64, 421-430.
- Bühner, M. (2004). Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. Pearson Studium.
- Ciarrochi, J. (2004). Relationships between dysfunctional beliefs and positive and negative indices of well-being: A critical evaluation of the common beliefs survey-III. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 22, 171-188.
- Colvin, C. R. & Block, J. (1994). Do positive illusions foster mental health? An examination of the Taylor and Brown formulation. Psychological Bulletin, 116, 1152-1162.
- Darke, P. R. (1997). Lucky events and beliefs in luck: Paradoxical effects on confidence and risk-taking. Personality and Social Psychology Bulletin, 23, 378-388.
- Darke, P. R. & Freedman, J. L. (1997). The Belief in Good Luck Scale. Journal of Research in Personality, 31, 486-511.
- Davies, J. & Brember, I. (1999). Reading and mathematics attainments and self-esteem in years 2 and 6 – and eight-year cross-sectional study. Educational Studies, 25, 145-157.
- Day, L. & Maltby, J. (2003). Belief in good luck and psychological well-being: The mediating role of optimism and irrational beliefs. Journal of Psychology, 137, 99-110.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. New York: Plenum Press.

- Di Paula, A. & Campbell, J. D. (2002). Self-esteem in the face of failure. Journal of Personality and Social Psychology, 83, 711-724.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum Akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instruments. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23, 393-405.
- Dutton, K. A., & Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 139-148.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.
- Eison, J. A. (1981). A new instrument for assessing student's orientation towards grades and learning. Psychological Reports, 48, 919-924.
- 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. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 5-12.
- 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. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 501-519.
- Ellis, A. (1962). Reason and emotion in psychotherapy. New York: Lyle Stuart.

- Ellis, A. (1995). Thinking processes involved in irrational beliefs and their disturbed consequences. Journal of Cognitive Psychotherapy, 9, 105-116.
- Feather, N. T. (1962). The study of persistence. Psychological Bulletin, 59, 94-115.
- Feather, N. T. (1963). Persistence at a difficult task with alternative task of intermediate difficulty. Journal of Abnormal and Social Psychology, 66, 604-609.
- Feather, N. T. & Tiggenmann, M. (1984). A balanced measure of attributional style. Australian Journal of Psychology, 36, 267-283.
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. Diagnostica, 42, 284-292.
- Festinger, L. (1954a). A theory of social comparison processes. Human Relations, 7, 117-140.
- Festinger, L. (1954b). Motivations leading to social behavior. In M. R. Jones (Hg.): Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Fisseni, H. J. (1997). Lehrbuch der psychologischen Diagnostik (2.Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 404-421.
- Försterling, F. (1985). Rational-emotive therapy and attribution theory: An investigation of the cognitive determinants of emotions. British Journal of Cognitive Psychotherapy, 3, 12-25.
- Försterling, F. & Bühner, M. (2003). Attributional veridicality and evaluative beliefs: How do they contribute to depression? Journal of Social and Clinical Psychology, 22, 369-392.

- Försterling, F. & Morgenstern, M. (2002). Accuracy of self-assessment and task performance: Does it pay to know the truth? Journal of Educational Psychology, 94, 576-585.
- Försterling, F. & Spörrle, M. (2003). Zum Zusammenhang von Kognition, Emotion und Verhalten: Empirische Überprüfung der Einschätzungstheorie von Albert Ellis. Zur Veröffentlichung angenommen.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. Journal of Educational Psychology, 95, 124-136.
- Hallermann, B. (1980). Anstrengungskalkulation: Bestimmungsstücke und Auswirkungen. Freiburg: Hochschul Verlag.
- Hallermann, B. & Meyer, W.-U. (1978). Persistenz in Abhängigkeit von wahrgenommener Begabung und Aufgabenschwierigkeit. Archiv für Psychologie, 130, 335-341.
- 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., Pintrich, P.R., Elliot, A. J. & Trash, T. M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. Journal of Educational Psychology, 94, 638-645.
- Harju, B. L. & Eppler, M. A. (1997). Achievement motivation, flow and irrational beliefs in traditional and nontraditional college students. Journal of Instructional Psychology, 24,147-157.
- Heatherton, T. F. & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 865-910.

- Heckhausen, H. (1974). Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe.
- Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- Isen, A. M. & Means, B. (1983). The influence of positive affect on decision-making strategy. Social Cognition, 2, 18-31.
- Janoff-Bulman, R. & Brickman, P. (1982). Expectations and what people learn from failure. In N. T. Feather (Ed.), Expectations and action: Expectancy-value models in psychology (207-272). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jones, R. (1968). A factored measure of Ellis' irrational belief system with personality and maladjustment correlates. Unpublished doctoral dissertation, Texas Technological College, Lubbock, TX.
- Jones, S. C. (1973). Self- and interpersonal evaluations: Esteem theories versus consistency theories. Psychological Bulletin, 79, 185-199.
- Kavussanu, M. & Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? British Journal of Educational Psychology, 70, 229-242.
- Kelley, H. H. (1967). attribution theory in social psychology. In D. Levine (Hrsg.), Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 192-238.
- Kernis, M. H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. In R. Baumeister (Ed.), Self-esteem: The puzzle of low self-regard. New York: Plenum.
- Koopmans, P.C., Sanderman, R., Timmerman, I. & Emmelkamp, P. M. G. (1994). The Irrational Beliefs Inventory: Development and psychometric evaluation. European Journal of Psychological Assessment, 10, 15-27.
- Kukla, A. (1972a). Foundations of an attributional theory of performance. Psychological Review, 79, 454-470.

- Lazarus, R. S. (1995). Cognition and emotion from the RET viewpoint. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 13, 29-54
- Lewin, K., Dembo, T., Festinger, L. & Sears, P. S. (1944). Level of aspiration. In J. McHunt (Ed.), Personality and the behavior disorders (Vol. 1, 333-378). New York: Ronald Press.
- Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. Journal of Experimental Social Psychology, 1, 248-255.
- MacDonald, A. P. & Games, R. G. (1972). Ellis irrational values. Rational Living, 7, 25-28.
- Maehr, M. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education (Vol. 3, 299-315). New York: Academic Press.
- Marsh, H. W. (1990). Self-Description-Questionnaire: SDQ III Manual. Campbelltown, Australia: University of Western Sydney, Macarthur
- McClelland, D. C. (1951). Measuring motivation in fantasy: the achievement motive. In H. Guetzkow (Ed.), Groups, leadership, and men (191-205). Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- McFarlin, D. B., Baumeister, R. F. & Blascovich, J. (1984). On knowing when to quit: Task failure, self-esteem, advice, and nonproductive persistence. Journal of Personality, 52, 138-155.
- Metalsky, G. I., Joiner, T. E., Hardin, T. S. & Abramson, L. Y. (1993). Depressive reactions to failure in a naturalistic setting: A test of the hopelessness and self-esteem theories of depression. Journal of Abnormal Psychology, 102, 101-109.
- Meyer, W.-U. (1984). Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber.
- Meyer, W.-U. (1973a). Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg. Stuttgart, Germany: Klett.

- Meyer, W.-U. (1970). Selbstverantwortlichkeit und Leistungsmotivation. Unpublished doctoral dissertation, Ruhr Universität Bochum, Germany.
- Mischel, W. (1979). On the interface of cognition and personality. Beyond the person-situation debate. American Psychologist, 34, 740-754.
- Morgenstern, M. (2006). Der Zusammenhang zwischen Selbstwertzuschreibungen, Emotionen und Leistungsverhalten: Empirische Dysfunktionalität des Selbstwerts. Unveröffentlichte Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München
- Nicholls, J. G. (1980). Striving to demonstrate and develop ability: A theory of achievement motivation. Unveröffentlichtes Manuskript. Purdue University.
- 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.
- Perez, R. C. (1973). The effect of experimentally induced failure, self-esteem, and sex on cognitive differentiation. Journal of Abnormal Psychology, 81, 74-79.
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Seligman, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. Cognitive Therapy and Research, 6, 287-299.
- Prola, M. (1985). Irrational beliefs and intellectual performance. Psychological Reports, 57, 431-434.
- Rheinberg, F. (1979). Bezugsnormen und die Wahrnehmung eigener Tüchtigkeit. In S.-H. Filipp (Hg.): Selbstkompetenz-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 237-252.
- Robins, R. W. & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. Journal of Personality and Social Psychology, 80, 340-352.

- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press.
- Rosin, L. & Nelson, W. M. (1983). The effects of rational and irrational self-verbalizations on performance efficiency and levels of anxiety. Journal of Clinical Psychology, 39, 208-213.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). In: Stiensmeier-Pelster, J., & Rheinberg, F. (Hrsg.). Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Hogrefe: Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Schulman, P. (1995). In: Buchanan, G. M., & Seligman, M. E. P. (Hrsg.). Explanatory Style. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharma, V. & Mavi, J. (2001). Self-esteem and performance on word tasks. Journal of Social Psychology, 141, 723-729.
- Shrauger, J. S. (1975). Responses to evaluation as a function of initial self-perceptions. Psychological Bulletin, 82, 581-596.
- Shrauger, J. S. (1972). Self-esteem and reactions to being observed by others. Journal of Personality and Social Psychology, 23, 192-200.
- Spörrle, M. (2006). Irrational, rational, egal? – Empirische Untersuchungen zum Beitrag der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie nach Albert Ellis für die psychologische Grundlagenforschung. Unveröffentlichte Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. Psychological Bulletin, 103, 193-210.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive illusion and well-being revisited: Separating fact from fiction. Psychological Bulletin, 116, 21-27.

- Thompson, S. C., Sobolew-Shubin, A., Galbraith, M. E., Schwankovsky, L. & Cruzen, D. (1993). Maintaining perceptions of control: Finding perceived control in low-control circumstances. Journal of Personality and Social Psychology, 64, 293-304.
- Thorpe, G. L., Walter, M. I., Kingery, L. R. & Nay, W. T. (2001). The common beliefs survey-III and the situational self-statement and affective state inventory: Test-retest reliability, internal consistency, and further psychometric considerations. Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy, 19, 89-103.
- Watson, C. G., Vassar, P., Plemel, D., Herder, J. & Manifold, V. (1990). Irrational beliefs, individualism-collectivism, and adjustment. Personality and Individual Differences, 24, 173-179
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. Review of Educational Research, 64, 557-573.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1980b). Human Motivation. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3-25.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weinstein, N. D. (1982). Unrealistic optimism about susceptibility to health problems. Journal of Behavioral Medicine, 5, 441-460.

- Wilde, J. K. (1996). The relationship between rational thinking and intelligence in children. Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 14, 187-192.
- Ziegler, D. J. & Hawley, J. L. (2001). Relation of irrational thinking and the pessimistic explanatory style. Psychological Reports, 88, 483-488.

5 Anhang

Modifizierter Attributionsfragebogen (BASQ) Studie 2

Die folgenden Aussagen sind auf Ihre Gedanken und Gefühle bezüglich dieser Vorlesung fokussiert. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte antworten Sie so genau und ehrlich wie möglich.

	Trifft voll- kommen auf mich zu					Trifft über- haupt nicht auf mich zu	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Es ist wichtig für mich, den Inhalt dieser Vorlesung so vollständig wie möglich zu verstehen.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mein Ziel in dieser Vorlesung ist es, eine schlechte Leistung zu vermeiden.	1	2	3	4	5	6	7
3. Es ist wichtig für mich, in dieser Vorlesung gut zu sein verglichen mit Anderen.	1	2	3	4	5	6	7
4. Ich möchte so viel wie möglich lernen in dieser Vorlesung.	1	2	3	4	5	6	7
5. Meine Angst, in dieser Vorlesung eine schlechte Leistung zu zeigen ist oft das, was mich motiviert.	1	2	3	4	5	6	7
6. Ich wünsche mir, den Stoff, der in dieser Vorlesung dargeboten wird, vollständig zu bewältigen.	1	2	3	4	5	6	7
7. Es ist wichtig für mich besser zu sein als andere Studenten.	1	2	3	4	5	6	7
8. Ich bin oft beunruhigt darüber, dass ich nicht alles lerne was ich in dieser Vorlesung vielleicht lernen könnte.	1	2	3	4	5	6	7
9. Ich möchte nur vermeiden, in dieser Vorlesung schlecht abzuschneiden.	1	2	3	4	5	6	7
10. Ich bin oft besorgt, ich könnte nicht alles lernen, was es in dieser Vorlesung zu lernen gibt.	1	2	3	4	5	6	7
11. Mein Ziel in dieser Vorlesung ist es, eine bessere Note zu bekommen als die meisten anderen Studenten.	1	2	3	4	5	6	7
12. Manchmal habe ich Angst, ich könnte den Inhalt dieser Vorlesung nicht so vollständig verstehen wie ich gerne würde.	1	2	3	4	5	6	7

Instruktion

Bitte versuchen Sie, sich intensiv in die folgenden Situationen hinein zu versetzen. Kreuzen Sie den **einen** Wert auf der Skala von 1 bis 7 an, der Ihrer Meinung nach in der jeweiligen Situation am besten zutrifft. Behandeln Sie die einzelnen Situationen möglichst unabhängig voneinander und stellen Sie sicher, dass Ihre Antworten exakt widerspiegeln, was Sie denken!

1. Sie erzielen eine schlechte Note in der Abschlussprüfung dieser Vorlesung.

Liegt die Ursache dafür bei Ihnen oder bei anderen Leuten oder Umständen?

Liegt völlig bei anderen Leuten oder Umständen Liegt völlig bei mir

1 2 3 4 5 6 7

Wenn Sie zukünftig eine Prüfung ablegen, wird diese Ursache dann wieder zutreffen?

Wird nie wieder zutreffen Wird immer zutreffen

1 2 3 4 5 6 7

Ist die Ursache etwas, das nur Ihre Prüfungsleistungen beeinflusst oder beeinflusst sie auch andere Bereiche Ihres Lebens?

Beeinflusst nur diese spezielle Situation Beeinflusst alle Situationen in meinem Leben

1 2 3 4 5 6 7

Wie wichtig ist Ihnen das Ergebnis der Abschlussprüfung dieser Vorlesung?

Überhaupt nicht wichtig Extrem wichtig

1 2 3 4 5 6 7

2. Sie verstehen den in dieser Vorlesung dargebotenen Stoff problemlos.

Liegt die Ursache für dafür bei Ihnen oder bei anderen Leuten oder Umständen?

Liegt völlig bei anderen Leuten oder Umständen Liegt völlig bei mir

1 2 3 4 5 6 7

Wenn Sie zukünftig eine Vorlesung besuchen, wird diese Ursache dann wieder zutreffen?

Wird nie wieder zutreffen Wird immer zutreffen

1 2 3 4 5 6 7

Ist die Ursache etwas, das nur Ihr Verständnis von Vorlesungsinhalten beeinflusst oder beeinflusst sie auch andere Bereiche Ihres Lebens?

Beeinflusst nur diese spezielle Situation Beeinflusst alle Situationen in meinem Leben

1 2 3 4 5 6 7

Wie wichtig ist es Ihnen, den Inhalt dieser Vorlesung vollständig zu verstehen?

Überhaupt nicht wichtig Extrem wichtig

1 2 3 4 5 6 7

3. Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung besser abgeschnitten als die anderen Studenten.

Liegt die Ursache für dafür bei Ihnen oder bei anderen Leuten oder Umständen?

Liegt völlig bei anderen
Leuten oder Umständen

Liegt völlig bei mir

1 2 3 4 5 6 7

Wenn Sie zukünftig eine Vorlesung besuchen, wird diese Ursache dann wieder zutreffen?

Wird nie wieder
zutreffen

Wird immer
zutreffen

1 2 3 4 5 6 7

Ist die Ursache etwas, das nur Ihre Leistung in Vorlesungen beeinflusst oder beeinflusst sie auch andere Bereiche Ihres Lebens?

Beeinflusst nur diese
spezielle Situation

Beeinflusst alle Situationen
in meinem Leben

1 2 3 4 5 6 7

Wie wichtig ist es Ihnen, in dieser Vorlesung besser abzuschneiden als die anderen Studenten?

Überhaupt
nicht wichtig

Extrem
wichtig

1 2 3 4 5 6 7

4. Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung nichts gelernt.

Liegt die Ursache für dafür bei Ihnen oder bei anderen Leuten oder Umständen?

Liegt völlig bei anderen
Leuten oder Umständen

Liegt völlig bei mir

1 2 3 4 5 6 7

Wenn Sie zukünftig eine Vorlesung besuchen, wird diese Ursache dann wieder zutreffen?

Wird nie wieder
zutreffen

Wird immer
zutreffen

1 2 3 4 5 6 7

Ist die Ursache etwas, das nur Ihre Lernfähigkeit in Vorlesungen beeinflusst oder beeinflusst sie auch andere Bereiche Ihres Lebens?

Beeinflusst nur diese
spezielle Situation

Beeinflusst alle Situationen
in meinem Leben

1 2 3 4 5 6 7

Wie wichtig ist es Ihnen, in dieser Vorlesung möglichst viel zu lernen?

Überhaupt
nicht wichtig

Extrem
wichtig

1 2 3 4 5 6 7

5. Sie erzielen eine gute Note in der Abschlussprüfung dieser Vorlesung.

Liegt die Ursache dafür bei Ihnen oder bei anderen Leuten oder Umständen?

Liegt völlig bei anderen Leuten oder Umständen Liegt völlig bei mir

1 2 3 4 5 6 7

Wenn Sie zukünftig eine Prüfung ablegen, wird diese Ursache dann wieder zutreffen?

Wird nie wieder zutreffen Wird immer zutreffen

1 2 3 4 5 6 7

Ist die Ursache etwas, das nur Ihre Prüfungsleistungen beeinflusst oder beeinflusst sie auch andere Bereiche Ihres Lebens?

Beeinflusst nur diese spezielle Situation Beeinflusst alle Situationen in meinem Leben

1 2 3 4 5 6 7

Wie wichtig ist Ihnen das Ergebnis der Abschlussprüfung dieser Vorlesung?

Überhaupt nicht wichtig Extrem wichtig

1 2 3 4 5 6 7

6. Sie haben große Schwierigkeiten, den in dieser Vorlesung dargebotenen Stoff zu verstehen.

Liegt die Ursache dafür bei Ihnen oder bei anderen Leuten oder Umständen?

Liegt völlig bei anderen Leuten oder Umständen Liegt völlig bei mir

1 2 3 4 5 6 7

Wenn Sie zukünftig eine Vorlesung besuchen, wird diese Ursache dann wieder zutreffen?

Wird nie wieder zutreffen Wird immer zutreffen

1 2 3 4 5 6 7

Ist die Ursache etwas, das nur Ihr Verständnis von Vorlesungsinhalten beeinflusst oder beeinflusst sie auch andere Bereiche Ihres Lebens?

Beeinflusst nur diese spezielle Situation Beeinflusst alle Situationen in meinem Leben

1 2 3 4 5 6 7

Wie wichtig ist es Ihnen, den Inhalt dieser Vorlesung vollständig zu verstehen?

Überhaupt nicht wichtig Extrem wichtig

1 2 3 4 5 6 7

7. Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung schlechter abgeschnitten als die anderen Studenten.

Liegt die Ursache für dafür bei Ihnen oder bei anderen Leuten oder Umständen?

Liegt völlig bei anderen
Leuten oder Umständen

Liegt völlig bei mir

1 2 3 4 5 6 7

Wenn Sie zukünftig eine Vorlesung besuchen, wird diese Ursache dann wieder zutreffen?

Wird nie wieder
zutreffen

Wird immer
zutreffen

1 2 3 4 5 6 7

Ist die Ursache etwas, das nur Ihre Leistung in Vorlesungen beeinflusst oder beeinflusst sie auch andere Bereiche Ihres Lebens?

Beeinflusst nur diese
spezielle Situation

Beeinflusst alle Situationen
in meinem Leben

1 2 3 4 5 6 7

Wie wichtig ist es Ihnen, in dieser Vorlesung besser abzuschneiden als die anderen Studenten?

Überhaupt
nicht wichtig

Extrem
wichtig

1 2 3 4 5 6 7

8. Sie stellen am Ende des Semesters fest, Sie haben in dieser Vorlesung sehr viel gelernt.

Liegt die Ursache für dafür bei Ihnen oder bei anderen Leuten oder Umständen?

Liegt völlig bei anderen
Leuten oder Umständen

Liegt völlig bei mir

1 2 3 4 5 6 7

Wenn Sie zukünftig eine Vorlesung besuchen, wird diese Ursache dann wieder zutreffen?

Wird nie wieder
zutreffen

Wird immer
zutreffen

1 2 3 4 5 6 7

Ist die Ursache etwas, das nur Ihre Lernfähigkeit in Vorlesungen beeinflusst oder beeinflusst sie auch andere Bereiche Ihres Lebens?

Beeinflusst nur diese
spezielle Situation

Beeinflusst alle Situationen
in meinem Leben

1 2 3 4 5 6 7

Wie wichtig ist es Ihnen, in dieser Vorlesung möglichst viel zu lernen?

Überhaupt
nicht wichtig

Extrem
wichtig

1 2 3 4 5 6 7

Curriculum Vitae Simone Lazarus

Berufserfahrung

- Seit 02.2006 Referentin im Vertrieb der AUDI AG, Ingolstadt, Abteilung
Training Handel
- 11.2000-12.2002 Personalreferentin im Personalwesen der AUDI AG, Abteilung
Personalmarketing und Nachwuchsprogramme

Studium

- 10.2003 - 07.2007 Promotionsstudium an der LMU München, Lehrstuhl für
Allgemeine Psychologie II, Nebenfächer Kinder- und
Jugendpsychiatrie und BWL; Promotions-Stipendium
- 10.1998-06.1999 Auslandsaufenthalt und Diplomarbeit in englischer Sprache an der
Universidad Autónoma, Madrid
- 04.1994-07.2000 Studium der Psychologie an der Julius-Maximilians-Universität,
Würzburg (Vordiplom) und an der Ruprecht-Karls-Universität,
Heidelberg

Schulbildung

- 09.1984-07.1993 Rhön-Gymnasium Bad Neustadt/Saale, Allg. Hochschulreife