



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Empirische Überprüfung des 3 x 2 Modells der
Zielorientierungen und dessen Zusammenhang mit Lernfreude
und Langeweile

Verfasserin

Katharina Harrer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Barbara Schober

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	4
1. THEORETISCHER TEIL	7
1.1. Modelle zu Zielorientierungen	7
1.1.1. Antezedenzien und Konsequenzen von Zielorientierungen.....	10
1.1.2. Das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen	13
1.2. Emotionen im Bildungskontext.....	16
1.2.1. Definition von Emotionen im Bildungskontext.....	16
1.2.1. Die Kontroll-Wert Theorie der Leistungsemotionen	19
1.2.2. Aktueller Forschungsstand zu Lern- und Leistungsemotionen.....	24
1.2.2.1. Lernfreude	25
1.2.2.2. Langeweile	27
1.3. Zielorientierungen und Leistungsemotionen	30
1.4. Ableitung der Fragestellungen und Hypothesen	34
2. EMPIRISCHER TEIL	37
2.1. Studienplanung.....	37
2.2. Erhebungsinstrumente.....	38
2.2.1. Achievement Goal Questionnaire (AGQ) – Erhebung der Zielorientierung	38
2.2.2. Achievement Emotion Questionnaire (AEQ) – Erhebung der Leistungsemotionen	39
2.2.3. Soziodemographische Daten und Leistungsindikator	41

2.3. Statistische Auswertungsverfahren	42
2.3.1. Lineare Strukturgleichungsmodelle mit latenten Variablen.....	42
2.3.2. Die Überprüfung der Modellpassung linearer Strukturgleichungsmodelle	43
2.4. Studiendurchführung.....	45
2.5. Beschreibung der Stichprobe	47
2.6. Ergebnisse	48
2.6.1. Voranalysen, Reliabilitäten und Deskriptivstatistik.....	48
2.6.2. Überprüfung des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen.....	49
2.6.3. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Lernemotionen	54
2.6.4. Zusammenhänge zwischen Lernemotionen und Prüfungsleistung	55
3. DISKUSSION	56
4. ZUSAMMENFASSUNG.....	65
LITERATURVERZEICHNIS	66
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	73
TABELLENVERZEICHNIS	73
ANHANG.....	74

DANKSAGUNG

Zuallererst möchte ich mich bei Mag. Dr. Marko Lüftenegger für seine großartige Betreuung und tatkräftige Unterstützung bei meiner Diplomarbeit bedanken. Großer Dank gilt auch meinen ArbeitskollegInnen am Institut und all jenen, die mir während meiner Diplomarbeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind. Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsskollegin und mittlerweile Freundin Marie Langer, ohne deren konstruktive Beiträge und Ermutigungen das Schreiben der Diplomarbeit nur halb so viel Spaß gemacht hätte.

Ebenso möchte ich meinen Eltern und Geschwistern sowie meinem Freund Mario dafür danken, dass sie während meines gesamten Studiums immer hinter mir gestanden sind und mich stets unterstützt haben.

EINLEITUNG

In einer Zeit, in der das Bildungsgeschehen an den Universitäten von Knock-out Prüfungen, Auswahlverfahren, Zugangsbeschränkungen und Platzmangel geprägt ist, gewinnt das Erbringen von akademischen Leistungen und der damit einhergehende Wissenserwerb – also das Lernen – zunehmend an Bedeutung.

Eine wesentliche Voraussetzung für Lernen und Leistung wird von vielen WissenschaftlerInnen in der Motivation der Studierenden gesehen, weshalb Lern- und Leistungsmotivation im Bildungskontext in den letzten Jahrzehnten zu einem wichtigen Forschungsgegenstand geworden ist. Zentrale Fragen der Motivationsforschung waren dabei nicht nur die Beweggründe, welche Studierende in Lern- und Leistungssituationen motivieren, sondern auch, wie unterschiedliche Kognitionen und Gefühle das Verhalten und letztlich die Leistung in entsprechenden Situationen beeinflussen. Eine der bedeutendsten Theorien der Motivationspsychologie stellen dabei die Zielorientierungstheorie dar, in welcher die Ausrichtung auf unterschiedliche Ziele dem Verhalten in Lern- und Leistungssituationen zugrunde gelegt wird (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

Neben den motivationalen Bedingungen stellt sich im Zusammenhang mit Lernen und Leistung auch zunehmend die Frage nach dem psychischen Wohlbefinden der Studierenden, das eng mit dem emotionalen Erleben von SchülerInnen und StudentInnen verbunden ist (vgl. Götz, Zirngibl, & Pekrun, 2004). Die Erforschung von Lern- und Leistungsemotionen steckt zum derzeitigen Forschungsstand jedoch größtenteils noch in den Kinderschuhen, weshalb kaum gesicherte Erkenntnisse darüber vorliegen, wie, warum und vor allem welche Emotionen das Lernen und die Leistung beeinflussen. Die Beantwortung dieser Fragen beschränkt sich bisher auf die am häufigsten untersuchte Leistungsemotion Prüfungsangst. So konnte unter anderem festgestellt werden, dass Prüfungsangst das Arbeitsgedächtnis negativ beeinflussen und so die Leistungsfähigkeit der Studierenden beeinträchtigen kann (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002a). Die Erkenntnisse aus der Prüfungsangstforschung zeigen auf, dass Emotionen für Lernen und Leistung von besonderer Bedeutung sind und verdeutlichen die Forschungsrelevanz von Emotionen im Lern- und Leistungskontext.

Aufgrund der Bedeutsamkeit bzw. des großen Einflusses von Zielorientierungen und Emotionen auf Lernen und Leistung werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit Zielorientierungen und Emotionen miteinander in Verbindung gesetzt, indem die konzeptuelle Weiterentwicklung eines Modells zu Zielorientierungen im Hinblick auf dessen

Zusammenhänge mit den Lernemotionen Freude und Langeweile überprüft wird. Zudem werden die Lernemotionen Freude und Langeweile in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit akademischer Leistung untersucht.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird zunächst die Entwicklung der Modelle zu Zielorientierungen dargestellt (Kapitel 1.1). In weiterer Folge wird auf Antezedenzen und Konsequenzen der Zielorientierungen in Kapitel 1.1.1 näher eingegangen und das kürzlich postulierte 3 x 2 Modell der Zielorientierungen (Kapitel 1.1.2) vorgestellt. Darauf folgend widmet sich Kapitel 1.2 Emotionen im Bildungskontext wobei hier der Schwerpunkt auf die Definition und den aktuellen Forschungsstand der Lernemotionen Freude (Kapitel 1.2.2.1) und Langeweile (Kapitel 1.2.2.2) gelegt wird. Im Anschluss werden in Kapitel 1.3 bisherige Forschungserkenntnisse bezüglich der Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Lern- und Leistungsempfindungen erläutert. Am Ende des Theorieteils werden auf Basis der Erkenntnisse aus der vorliegenden Literatur die Fragestellungen und Hypothesen der Untersuchung abgeleitet (Kapitel 1.4).

Im nachfolgenden empirischen Teil dieser Arbeit wird zunächst auf die Studienplanung (Kapitel 2.1), die zum Einsatz kommenden Erhebungsinstrumente (Kapitel 2.2) und statistischen Auswertungsverfahren (Kapitel 2.3) eingegangen. Im Anschluss wird die konkrete Studiendurchführung (Kapitel 2.4) erläutert und die herangezogene Stichprobe (Kapitel 2.5) genauer beschrieben. Nachfolgend werden in Kapitel 2.6 die wichtigsten Ergebnisse der durchgeführten Studie dargestellt.

Im Anschluss an den empirischen Teil werden in der Diskussion (Kapitel 3) die Fragestellungen anhand der berichteten Ergebnisse beantwortet und in Hinblick auf die Erkenntnisse und Befunde aus der Literatur diskutiert. Weiters wird im Rahmen der Diskussion auch auf Einschränkungen der durchgeführten Untersuchung eingegangen und Empfehlungen für zukünftige Forschungsarbeiten abgeleitet.

1. THEORETISCHER TEIL

Der Theorieteil dieser Diplomarbeit gliedert sich insgesamt in zwei Abschnitte. Im ersten Abschnitt wird auf die Entwicklung der Modelle zu Zielorientierungen eingegangen, wobei der Schwerpunkt auf das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen gelegt wird. Der zweite Teil dieses Kapitels befasst sich zunächst mit der Definition und theoretischen Konzeption von Lern- und Leistungsemotionen. Dabei wird der Schwerpunkt auf ein umfangreiches, integratives Modell zur Entstehung und Bedeutung von Emotionen im Lern- und Leistungskontext gelegt, das eine wichtige theoretische Basis dieser Studie darstellt. In weiterer Folge wird der aktuelle Forschungsstand zu Lern- und Leistungsemotionen erläutert, wobei hier die Lernemotionen Lernfreude und Langeweile genauer betrachtet werden. Im Anschluss werden die beiden Abschnitte des Theorieteils miteinander verknüpft und die Fragestellungen und Hypothesen für die vorliegende Arbeit abgeleitet.

1.1. Modelle zu Zielorientierungen

Das Konstrukt der Zielorientierungen (engl. goal orientation) gewann in den letzten Jahrzehnten in der Motivationspsychologie sowie in der pädagogischen Psychologie zunehmend an Bedeutung (vgl. Maehr, 2001). Die Modelle und Theorien zu Zielorientierungen sind theoretisch in der Motivationspsychologie der späten 1970er Jahre bzw. in der Motivationsforschung der frühen 1980er Jahre verankert. Zielorientierungen werden dabei als „... the *purpose* for which a person engages in achievement behavior“ (Elliot & Thrash, 2001, S. 140) aufgefasst. Dieser Definition zufolge beziehen sich Zielorientierungen sowohl auf die Ursache, als auch das Ziel von leistungsbezogenem Handeln. Häufig werden Zielorientierungen auch allgemeiner „...as general orientations toward achievement tasks inclusive of numerous beliefs and feelings about success, ability, effort, errors, and standards of evaluation“ (Elliot & Thrash, 2001, S.141) definiert. Anhand dieser Definition wird ersichtlich, dass das Konzept der Zielorientierungen nicht nur behaviorale, sondern auch kognitive und affektive Komponenten integriert, die in Lern- und Leistungssituationen handlungsleitend werden (vgl. Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988).

Ausgehend von den Arbeiten von John Nicholls (1984) und Carol Dweck (1986) werden ursprünglich zwei Zielorientierungen unterschieden. Während Nicholls (1984) diese Zielorientierungen als Aufgabenorientierung (engl. task orientation) und Ich-Orientierung

(engl. ego orientation) bezeichnete, unterschied Dweck (1986) zwischen Lernzielen (engl. learning goals) und Leistungszielen (engl. performance goals).

Da trotz begrifflicher und konzeptueller Unterschiede beide Ähnliches beschrieben (vgl. Ames, 1992), wurden diese in der Literatur zusammengefasst als Lernziele oder *Kompetenzziele* (engl. mastery goals) und Leistungsziele oder *Performanzziele* (engl. performance goals) bezeichnet. Dabei streben Personen mit Performanzzielen danach ihre Fähigkeit oder Kompetenz vor anderen zu demonstrieren bzw. Inkompetenz vor anderen zu verbergen und orientieren sich an normativen Evaluationsstandards. Bei Kompetenzzielen wird hingegen ein Fähigkeits- und Kompetenzgewinn sowie die Bewältigung neuer Aufgaben angestrebt und Kompetenz über die eigene Person oder die Aufgabe definiert (vgl. Ames, 1992).

Die Zielorientierungen dieses *Dichotomie-Modells* (engl. dichotomous achievement goal model) wurden dabei als sog. Annäherungsziele (approach goals) konzeptualisiert, die in der Literatur sowohl als stabile, überdauernde Persönlichkeitsmerkmale (traits) als auch situative, motivationale Merkmale (states) beschrieben werden (vgl. Payne, Youngcourt & Beaubien, 2007; siehe auch Kaplan & Maehr, 2001).

In Anlehnung an klassische Modelle der Leistungsmotivation (u.a. Atkinson, 1957; McClelland, 1951 zitiert nach Elliot & Harackiewicz, 1996), erweiterten Elliot und Kollegen (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) später das Dichotomie-Modell der Zielorientierungen um eine Annäherungs-Vermeidungsdimension (approach vs. avoidance) und stellten fest: „An achievement goal may be focused on attaining a positive, desirable possibility (an approach goal) or may be focused on avoiding a negative, undesirable possibility (an avoidance goal).“ (Elliot & Thrash, 2001, S. 145). Unterschieden wurde zunächst zwischen *Annäherungs-Performanzzielen* (engl. performance approach goals) und *Vermeidungs-Performanzzielen* (engl. performance avoidance goals). Während bei Annäherungs-Performanzzielen die positive Bewertung der eigenen Kompetenz im Vergleich mit anderen im Vordergrund steht, fokussieren Vermeidungs-Performanzziele darauf Inkompetenz zu verbergen bzw. negative Beurteilung im Vergleich mit anderen zu vermeiden (vgl. Elliot & Church, 1997; siehe auch Elliot & Harackiewicz, 1996). Kompetenzziele wurden im Rahmen dieses sog. *Trichotomie-Modells der Zielorientierungen* (engl. trichotomous achievement goal model) weiterhin als Annäherungsziele konzeptualisiert, bei welchen Kompetenzgewinn bzw. die Bewältigung von Aufgaben angestrebt wird (vgl. Elliot & Church, 1997).

Durch die Differenzierung der Performanzziele in Annäherungs-Performanzziele und Vermeidungs-Performanzziele konnten nun neue Erkenntnisse bezüglich der Antezedenzien und Konsequenzen der Zielorientierungen gewonnen werden (siehe Kapitel 1.1.1). Später gingen Elliot und Kollegen (Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001) im *2 x 2 Modell der Zielorientierungen* (engl. *2 x 2 achievement goal model*) noch einen Schritt weiter und unterteilten auch Kompetenzziele in *Annäherungs-Kompetenzziele* (engl. *mastery approach goals*) und *Vermeidungs-Kompetenzziele* (engl. *mastery avoidance goals*).

Weiters kritisierten Elliot und Thrash (2001) die Ungenauigkeit bisheriger Definitionsansätze der Zielorientierungen. Diese führten die Autoren in erster Linie auf die Zweideutigkeit des englischen Wortes „purpose“ zurück, das sich sowohl auf die Ursache (engl. *reason*) als auch das Ziel (engl. *end, aim, goal*) von Handlungen bezieht. Um die Definition und damit das Konstrukt der Zielorientierungen zu präzisieren, schlugen Elliot und Kollegen (Elliot & Thrash, 2001; Elliot, 1999; Elliot & McGregor, 2001) vor, Leistungsziele ausschließlich über das Ziel von Handlungen und somit über Fähigkeit bzw. Kompetenz zu definieren. Die vier Leistungsziele wurden dabei einerseits über die Definition von Kompetenz bzw. über die dafür herangezogenen Evaluationsstandards (absolut, intrapersonal oder interpersonal) definiert und andererseits über den Wert bzw. die Valenz der Kompetenz (Annäherung vs. Vermeidung), der sich auf das Streben nach Erfolg oder Vermeiden von Misserfolg bezieht (vgl. Elliot & Thrash, 2001). Dabei wird bei Annäherungs-Performanzzielen sowie Vermeidungs-Performanzzielen Kompetenz über interpersonale Evaluationsstandards (Vergleich mit anderen) definiert, während Annäherungs-Kompetenzziele sowie Vermeidungs-Kompetenzziele sowohl auf das Streben nach Kompetenz bzw. Vermeiden von Inkompetenz im Sinne der Aufgabenbewältigung (absoluter Evaluationsstandard), als auch auf das Streben nach Kompetenz bzw. Vermeiden von Inkompetenz im Sinne des Fähigkeitszuwachses oder Fähigkeitsverlustes (intrapersonaler Evaluationsstandard) fokussieren. Vermeidungs-Kompetenzziele zielen demzufolge darauf ab beispielsweise Erlerntes nicht zu vergessen oder Fehler und Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Elliot & McGregor, 2001).

1.1.1. Antezedenzen und Konsequenzen von Zielorientierungen

Bezüglich der Antezedenzen der Zielorientierungen werden in der Literatur verschiedene Ansätze und Theorien postuliert (Elliot & Harackiewicz, 1996). Dweck und Kollegen (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988) führten Zielorientierungen beispielsweise auf implizite Intelligenztheorien zurück und stellten fest, dass Individuen, welche Intelligenz als veränderbare Größe betrachten (inkrementelle Intelligenztheorie) eher Kompetenzziele verfolgten, während die Annahme, Intelligenz sei eine unveränderbare Größe (Entitäts-Intelligenztheorie), mit Performanzzielen in Verbindung steht. Nicholls (1984) legte den beiden Zielorientierungen hingegen unterschiedliche Fähigkeitskonzeptionen zugrunde. Er unterschied dabei die Definition von Fähigkeit, die sich am eigenen Können und Wissen orientiert (intraindividuelle Fähigkeitskonzeption) von jener, die sich auf den Vergleich mit einer Referenzgruppe bezieht (interindividuelle Fähigkeitskonzeption). Die intraindividuelle Fähigkeitskonzeption beschrieb Nicholls dabei in Zusammenhang mit Kompetenzzielen, die interindividuelle im Zusammenhang mit Performanzzielen.

Neben diesen kompetenzbezogenen Ansätzen werden in der Literatur auch zahlreiche andere Personenmerkmale mit der Entstehung von Kompetenz- und Performanzzielen in Verbindung gebracht wie z.B. der Selbstwert, Angst vor Zurückweisung sowie Geschlecht und Ethnie (für einen Überblick siehe Elliot, 1999). Weiters wurde die Übernahme unterschiedlicher Zielorientierungen auch auf verschiedene Umwelt- und Kontextfaktoren zurückgeführt. So ging Ames (1992) davon aus, dass das schulische Umfeld bzw. die Strukturen innerhalb der Klasse ausschlaggebend dafür sind, welche Ziele verfolgt werden und beschreibt in diesem Zusammenhang, wie die Gestaltung und subjektive Wahrnehmung der Aufgaben und Lernaktivitäten sowie die Beurteilung und Autorität der Lehrpersonen die Zielorientierungen der SchülerInnen beeinflussen.

Kompetenzziele und Performanzziele unterscheiden sich nicht nur in Bezug auf ihre Entstehungsbedingungen, sondern auch hinsichtlich ihres Einflusses auf leistungsrelevante kognitive, affektive und motivationale Prozesse sowie akademische Leistungen. Im Hinblick darauf, dass Kompetenzziele auf der attributionalen Überzeugung beruhen, dass gute Leistungen durch Anstrengung und Lerneinsatz zu erzielen sind (vgl. Ames, 1992; Dweck, 1986), konnten in der Literatur einige Vorteile der Kompetenz- gegenüber den Performanzzielen festgestellt werden (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Kompetenzziele wurden dabei mit der Wahl herausfordernder Aufgaben, hoher Risikobereitschaft, Persistenz

bei Fehlern, intrinsischem Interesse, einer positiven Haltung gegenüber dem Lernen und effektiven Lern- und Problemlösestrategien assoziiert und mit günstigen Attributionen von Erfolg und Misserfolg sowie positivem Affekt in Zusammenhang gebracht (für einen Überblick siehe Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Elliot, 1999; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Maehr, 2001). Die Annahmen bezüglich der positiven Effekte von Kompetenzzielorientierung konnten in unterschiedlichen empirischen Studien auch bestätigt werden. Elliot et al. (1999) konnten beispielsweise in zwei Korrelationsstudien feststellen, dass Studierende, die Kompetenzziele verfolgten, hohe Persistenz und Anstrengungsbereitschaft aufwiesen und tiefgreifende Lernstrategien anwendeten. Positive Zusammenhänge zeigten sich in anderen Studien auch mit Selbstwirksamkeit und emotionalem Wohlbefinden (Kaplan & Maehr, 1999), positiven Emotionen (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Linnenbrink, 2007) sowie mit intrinsischer Motivation (Elliot & Church, 1997). Weniger eindeutige Befunde liegen hingegen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Kompetenzzielen und Leistung vor. Im Rahmen einiger Studien konnte zwar ein positiver Zusammenhang zwischen Kompetenzzielorientierung und akademischen Leistungen nachgewiesen werden (z. B. Utman, 1997; Kaplan & Maehr, 1999), in anderen Studien zeigten sich hingegen keine entsprechenden Zusammenhänge mit akademischer Leistung (z.B. Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1999).

Im Gegensatz zu Kompetenzzielen liegen für Performanzziele eher inkonsistente Annahmen und Befunde bezüglich deren Auswirkungen auf Lernen und Leistung vor. Dabei wurden Performanzziele vor allem mit maladaptiven Verhaltensweisen, Kognitionen und negativem Affekt in Zusammenhang gebracht (Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1988). Da Performanzziele darauf fokussieren, Kompetenz zu demonstrieren und Inkompetenz zu verbergen und Lernen als Mittel zum Zweck gesehen wird, wurden Performanzziele mit der Vermeidung von herausfordernden Aufgaben und ungünstigen Attributionen von Misserfolg, negativem Affekt sowie oberflächlichen Lernstrategien und geringer intrinsischer Motivation in Verbindung gebracht (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Legget, 1988; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot et al., 1999). Demgegenüber konnten in einigen Studien jedoch auch positive Zusammenhänge zwischen Performanzzielen und Anstrengungsbereitschaft, Persistenz (Elliot et al., 1999) sowie positivem Selbstkonzept und Affekt (Roeser et al., 1996) festgestellt werden. Des weiteren wurden häufig positive Zusammenhänge zwischen akademischer Leistung und Performanzzielen gefunden (Elliot et al., 1999, Elliot & Church, 1997). Es liegen jedoch auch einige Studien vor, in denen

zwischen Performanzzielen und all den bereits angeführten Variablen weder positive noch negative Zusammenhänge festgestellt werden konnten (für eine Übersicht siehe Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001).

Durch die Unterteilung in Annäherungs-Performanzziele und Vermeidungs-Performanzziele im Trichotomie-Modell der Zielorientierungen konnten schließlich differenzierte und konsistente Erkenntnisse bezüglich der Effekte bzw. Auswirkungen der Performanzziele auf Lernen und Leistung gewonnen werden. Dabei konnte allgemein festgestellt werden, dass sich Annäherungs-Performanzziele positiv und Vermeidungs-Performanzziele vor allem negativ auf Lernen und Leistung auswirken (Elliot, 1999). So zeigte sich, dass Annäherungs-Performanzziele – ähnlich wie Kompetenzziele – mit kognitiven und affektiven Prozessen assoziiert sind, die sich förderlich auf die Informationsverarbeitung, Aufgabenbewältigung und akademische Leistungen auswirken (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot et al., 1999; Elliot, Shell, Henry, & Maier, 2005). Vermeidungs-Performanzziele wurden hingegen mit protektiven Prozessen sowie mit Prüfungsangst in Zusammenhang gebracht, die einer optimalen Aufgabenbewältigung, intrinsischer Motivation und tiefgreifenden Lernstrategien entgegen standen und so die akademische Leistung beeinträchtigten (Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1999; Elliot & McGregor, 2001; Elliot et al., 2005).

Einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn bezüglich der Auswirkungen von Zielorientierungen auf Lernen und Leistung brachte auch die Differenzierung von Kompetenzzielen in Annäherungs-/Vermeidungs-Kompetenzziele. Während Annäherungs-Kompetenzziele stets mit positiven Antezedenzen sowie adaptiven bzw. lern- und leistungsförderlichen Verhaltensweisen, Kognition und Affekten in Zusammenhang gebracht wurden (siehe oben) zeigte sich für Vermeidungs-Kompetenzziele ein tendenziell gegenteiliges Bild.

So konnte in bisherigen Studien festgestellt werden, dass Vermeidungs-Kompetenzziele unter anderem Angst vor Misserfolg und geringe Selbstbestimmtheit zugrunde liegen (Elliot & McGregor, 2001). Weiters stellten Vermeidungs-Kompetenzziele positive Prädiktoren für Prüfungsangst, Besorgnis sowie Desorganisation (Elliot & McGregor, 2001) und negative Prädiktoren für intrinsische Motivation (Cury, Elliot, DaFonseca, & Moller, 2006) dar. Zudem wurden Zusammenhänge mit maladaptiven Lernstrategien und Prokastination (Howell & Watson, 2007) festgestellt. Bei differenzierter Untersuchung der Vermeidungs-Kompetenzziele konnten Madjar, Kaplan und Weinstock (2011) jedoch auch Zusammenhänge mit adaptiven Verhaltensweisen und positivem Affekt feststellen.

Wie zusammenfassend an dieser Stelle festgehalten werden kann, gewann die Untersuchung von Zielorientierungen in den letzten Jahrzehnten begründeterweise im Lern- und Leistungskontext zunehmend an Bedeutung. Die nach wie vor inkonsistenten bzw. widersprüchlichen Erkenntnisse verweisen jedoch auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung von Modellen zu Zielorientierungen, auf Basis derer das Konstrukt der Zielorientierungen differenzierter untersucht und besser verstanden werden kann. Nachfolgend wird nun das derzeit aktuellste Modell der Zielorientierungen vorgestellt, das *3 x 2 Modell der Zielorientierungen* (engl. 3 x 2 achievement goal model) von Elliot, Murayama und Pekrun (2011).

1.1.2. Das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen

In den bisher dargestellten Modellen zu Zielorientierungen wurde Kompetenz bzw. Fähigkeit bei Kompetenzzielen streng genommen über zwei verschiedene Evaluationsstandards zugleich definiert, nämlich einerseits über die Aufgabe (task) und andererseits über die eigene Person (self). Aufgrund der Unterschiede dieser Evaluationsstandards plädierten Elliot et al. (2011) für eine Differenzierung des Konstrukts und entwickelten ein neues Modell der Zielorientierungen, in welchem sie die Leistungsziele den Evaluationsstandards entsprechend konzeptualisierten. Somit werden im 3 x 2 Modell der Zielorientierungen gemäß den Evaluationsstandards drei Arten von Zielen unterschieden: *Aufgaben-Ziele* (engl. task-based goals), *Selbst-Ziele* (engl. self-based goals) und *Fremd-Ziele* (engl. other-based goals). Aufgaben-Ziele beziehen sich auf die Anforderung der Aufgabe, weshalb Kompetenz darüber definiert wird, wie gut oder schlecht eine Aufgabe gelöst wird (absoluter Evaluationsstandard). Werden hingegen Selbst-Ziele verfolgt, wird ein intrapersonaler Evaluationsstandard herangezogen und Kompetenz durch den Vergleich mit vergangenen Leistungen oder dem Potential für zukünftige Leistungen definiert. Personen, die Fremd-Ziele verfolgen, orientieren sich an einem interpersonalen Evaluationsstandard, indem Kompetenz darüber definiert wird, wie gut oder schlecht die eigene Leistung im Vergleich zu der Leistung anderer Personen ist (Elliot et al., 2011).

Die Differenzierung der Kompetenzziele in Aufgaben- und Selbst-Ziele ist den Autoren zufolge vor allem in der Komplexität der Zielregulation begründet (Elliot et al., 2011). Für Aufgaben-Ziele ist es erforderlich, eine Aufgabe kognitiv wahrzunehmen und zu beurteilen, inwiefern die Aufgabe gelöst oder nicht gelöst wurde. Da die Aufgabe selbst den Evaluationsstandard für Kompetenz darstellt, liegt der Fokus ganz auf der Aufgabe, die

unmittelbares Feedback und prozessorientiertes Vorgehen sowie ein vollkommenes Aufgehen in der Aufgabe im Sinne des Flow-Erlebens ermöglicht. Die Regulation von Selbst-Zielen ist hingegen komplexer und kognitiv anspruchsvoller. So ist es hier notwendig, zwei Ergebnisse gleichzeitig kognitiv präsent zu haben, die nach einem persönlichen Maßstab und unter Berücksichtigung der zeitlichen Sequenz zu bewerten sind. Die Komplexität dieses Evaluationsstandards steht den Autoren zufolge einer prozessorientierten Zielregulation eher entgegen. Bei Fremd-Zielen, die weitgehend den ehemaligen Performanzzielen entsprechen, hängt die Komplexität der Zielregulation davon ab, ob die interpersonalen Vergleiche direkt in der jeweiligen Lern- bzw. Leistungssituation möglich sind oder eher abstrakte normative Informationen herangezogen werden müssen.

So wie in den vorangegangenen Modellen zu Zielorientierungen wird auch im 3 x 2 Modell im Sinne der Valenz (Wertigkeit) zwischen Annäherungs- und Vermeidungszielen unterschieden. Durch die Definition von Kompetenz über die Evaluationsstandards (absolut, intrapersonal und interpersonal) und Valenz (Annäherung vs. Vermeidung) ergeben sich nun sechs verschiedene Zielorientierungen.

		Evaluationsstandard		
		Absolut (aufgabenbezogen)	Intrapersonal (selbstbezogen)	Interpersonal (fremdbezogen)
Valenz	Positiv (Annäherung)	Aufgaben- Annäherungsziele	Selbst- Annäherungsziele	Fremd- Annäherungsziele
	Negativ (Vermeidung)	Aufgaben- Vermeidungsziele	Selbst- Vermeidungsziele	Fremd- Vermeidungsziele

Abbildung 1:

Das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen (nach Elliot et al., 2011, S. 632)

Ihr neu entwickeltes Modell überprüften Elliot et al. (2011) in zwei Studien an einer deutschen und amerikanischen Stichprobe an PsychologiestudentInnen im Rahmen einer prüfungsimmanenten Statistiklehrveranstaltung. Während die erste Studie ausschließlich der Modellüberprüfung diente, wurden in der zweiten Studie nicht nur das Modell, sondern auch Zusammenhänge mit der Vorbedingung Annäherungs- vs. Vermeidungstemperament und unterschiedlichen, als wichtig erachteten, leistungsrelevanten Variablen untersucht. Dazu zählten neben akademischer Leistung intrinsische Motivation, Lerneffizienz, Prüfungsangst

sowie kognitive Vertiefung im Unterricht und „energy during class“, die als wichtige affektive Komponente von Motivation und Engagement der Studierenden gesehen wird und sich darauf bezieht, „how lively, active, energetic the student feels in class“ (Elliot et al., 2011, S. 635). Die soziodemographischen Daten, das Annäherungs- vs. Vermeidungstemperament, die Zielorientierungen sowie die leistungsrelevanten Variablen wurden dabei an den Studierenden zeitlich getrennt voneinander im Laufe des Semesters erhoben.

Die Ergebnisse einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigten in beiden Studien die vergleichsweise gute Passung des Modells und rechtfertigten somit die vorgenommene Trennung der Kompetenzziele in Aufgaben-Leistungsziele und Selbst-Leistungsziele.

Bezüglich der untersuchten leistungsrelevanten Variablen standen hypothesenkonform ausschließlich Fremd-Ziele mit Prüfungsleistung in Beziehung, wobei sich Fremd-Annäherungsziele als positive und Fremd-Vermeidungsziele als negative Prädiktoren erwiesen. Aufgaben-Annäherungsziele stellten positive Prädiktoren für intrinsische Motivation, Lerneffizienz und kognitive Vertiefung im Unterricht dar, was von den Autoren auf die unkomplizierte Regulation dieser Zielorientierung zurückgeführt wurde. Selbstbezogene Leistungsziele standen ausschließlich mit „energy during class“ in Beziehung. Prüfungsangst, die in dieser Studie die einzige untersuchte Emotion darstellte, wurde positiv von Fremd-Vermeidungszielen vorhergesagt und stand erwartungsgemäß weder mit Selbst- noch mit Aufgaben-Zielen in Beziehung. Dieses Ergebnis entsprach nicht nur den Erwartungen der Autoren, sondern auch den Ergebnissen vorangegangener Studien (z.B. Daniels, Stupnisky, Pekrun, Haynes, Perry, & Newall, 2009; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009; siehe Kapitel 1.4). Nicht untersucht wurden im Rahmen dieser Modellüberprüfung jene Leistungseemotionen, die bisher von Kompetenzzielen vorhergesagt wurden. Diese Tatsache begründet den inhaltlichen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, der neben der empirischen Überprüfung des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen auch auf dessen Beziehung zu jenen Emotionen gelegt wird, die bisher von Kompetenzzielen vorhergesagt wurden und im Bildungskontext von besonderer Bedeutung sind.

1.2. Emotionen im Bildungskontext

Im folgenden Kapitel wird zunächst auf die Definition von Emotionen allgemein sowie Lern- und Leistungsemotionen im Speziellen eingegangen und ein umfangreiches, bedeutsames Modell zur Entstehung und den Konsequenzen von Lern- und Leistungsemotionen im Detail beschrieben. Im Anschluss wird ein Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zu Lern- und Leistungsemotionen dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf die Lernemotionen Lernfreude und Langeweile gelegt wird.

1.2.1. Definition von Emotionen im Bildungskontext

Auch wenn die Relevanz von Emotionen für subjektives Wohlbefinden sowie soziale Kommunikations- und Interaktionsprozesse allgemein außer Frage steht (vgl. Götz et al., 2004), wurde deren Forschungsrelevanz für lern- und leistungsassoziierte Prozesse erst vor wenigen Jahren erkannt. Konkrete empirische Evidenzen bezüglich des spezifischen Einflusses diskreter Emotionen auf Motivation, Lernen und Leistung sind zum aktuellen Forschungsstand daher kaum vorhanden. Dies ist nicht zuletzt auf Inkongruenzen bezüglich der Definition, Differenzierung und Konzeption von Emotionen zurückzuführen, welche die Generalisierbarkeit der Erkenntnisse bisheriger Forschungsansätze stark einschränken.

Die Begriffe Affekt, Stimmung und Emotion werden nicht nur umgangssprachlich, sondern auch im wissenschaftlichen Gebrauch vielfach synonym verwendet bzw. in unterschiedlicher Beziehung zueinander gesetzt (vgl. Linnenbrink & Pintrich, 2002; Linnenbrink, 2006). So werden Emotionen oft wenig differenziert als Bestandteil von Affekt (z.B. Linnenbrink, 2007) oder anderen motivationalen Konstrukten definiert (z.B. Krapp & Prenzel, 1992 zitiert nach Hagenauer, 2011; Deci & Ryan, 2000).

Aufgrund der vorliegenden Inkongruenz bezüglich der Konzeptualisierung von Emotionen sowie des Emotionsbegriffs, erscheint es für die vorliegende Arbeit unumgänglich zunächst eine allgemeine Arbeitsdefinition des Begriffs „Emotion“ festzulegen. Diese orientiert sich an Rosenberg (1998), die in ihrem hierarchischen Modell sowohl Stimmungen (engl. mood) als auch Emotionen als Gefühlszustände (engl. affective states) bezeichnet, die sich in erster Linie durch deren Intensität und Dauer sowie das Vorhandenseins eines Bezugsobjektes unterscheiden. Emotionen werden hierbei aufgefasst als “acute, intense, and typically brief psychophysiological changes that result from a response to a meaningful situation in one's environment“ (Rosenberg, 1998, S. 250). Demgegenüber wird unter Stimmung ein

langanhaltender, emotionaler Zustand von geringer Intensität verstanden, der keine spezifische Referenz aufweist.

Bezüglich der Definition von Emotionen besteht in der Emotionsforschung zunehmend auch Konsens darüber, dass Emotionen Prozesse darstellen, die sich aus affektiven, kognitiven, expressiven, motivationalen und physiologischen Komponenten zusammen setzen (Scherer, 1993, zitiert nach Götz et al., 2004; vgl. Pekrun & Hofmann, 1999; Hagenauer, 2011). Dieser Auffassung entsprechend werden Emotionen als subjektive Gefühlszustände (affektive Komponente) beschrieben, die in Zusammenhang mit Gedanken bzw. Bewertungsprozessen (kognitive Komponente), körperlichem Ausdruck (expressive Komponente), Annäherungs- und Vermeidungstendenzen (motivationale Komponente) und physiologischen Veränderungen (physiologische Komponente) stehen (vgl. Götz et al., 2004). Anhand dieser Komponentendefinition der Emotionen wird die Relevanz von Emotionen für den Lern- und Leistungskontext deutlich. Dabei ist vor allem die motivationale Komponente, welche sich direkt auf die Handlungstendenzen bezieht, von besonderer Bedeutung für das Lernen und Erbringen von Leistung.

Unter dem Begriff *Leistungsemotion* (engl. achievement emotion) sind nun solche Emotionen zu verstehen, die im Zusammenhang mit Lern- und Leistungssituationen auftreten und sich direkt auf die Aktivität (engl. activity-related achievement emotions) oder das Resultat einer Aktivität (engl. outcome-related achievement emotions) beziehen (Pekrun, 2000; Pekrun, 2006). Es handelt sich somit um Emotionen, die z.B. im Unterricht, während Prüfungen, beim Lernen zuhause oder anderen lern- und leistungsassoziierten Situationen oder Tätigkeiten erlebt werden (vgl. Götz et al., 2004; Götz, Zirngibl, Pekrun, & Hall, 2003). Auch wenn der Begriff Leistungsemotion in der deutschsprachigen Emotionsforschung irreführend vermuten lässt, dass es sich hierbei ausschließlich um Emotionen handelt, die sich auf Leistung bzw. das Resultat einer leistungsassoziierten Tätigkeit beziehen, sind unter diesem Begriff auch Lernemotionen zu subsumieren. Im Gegensatz zu Leistungsemotionen beziehen sich Lernemotionen nicht auf das Resultat, sondern direkt auf die Aktivität des Lernens wie z.B. Freude darüber, beim Lernen gut voran zu kommen oder Frustration aufgrund des schwierigen Lernstoffes. Um begriffliche bzw. sprachliche Missverständnisse im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu vermeiden, wird von Lern- und Leistungsemotionen gesprochen, wenn Leistungsemotionen (achievement emotions) allgemein gemeint sind. Gilt es hingegen

zwischen „Lernemotion“ und „Leistungsemotion“ zu differenzieren, wird von den Begriffen einzeln Gebrauch gemacht.

Bei Lern- und Leistungsemotionen kann allgemein zwischen situativen Emotionen (engl. state emotions) und dispositionellen Emotionen (engl. trait emotions) unterschieden werden (Rosenberg, 1998; Pekrun, 2006). Bei situativen Emotionen handelt es sich um solche, die in einer momentanen Prüfungs- oder Lernsituation auftreten (z.B. Angst während einer Prüfung). Liegt jedoch die generelle Neigung vor, in verschiedenen Situationen mit einer bestimmten Emotion zu reagieren (z.B. Prüfungsängstlichkeit), so handelt es sich um eine dispositionelle Leistungsemotion (Pekrun, 2006). Weiters liegen mittlerweile empirische Evidenzen dafür vor, dass Lern- und Leistungsemotionen domänenspezifisch auftreten und somit je nach Domäne bzw. Fachrichtung in unterschiedlicher Ausprägung und Häufigkeit erlebt werden (vgl. Götz et al., 2004; Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007).

Lern- und Leistungsemotionen werden in der Literatur hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen klassifiziert. Gemäß der Dimension *Valenz* wird im Allgemeinen zwischen positiven bzw. angenehmen und negativen bzw. unangenehmen Emotionen unterschieden (vgl. Pekrun et al., 2007). Weiters können Emotionen im Lern- und Leistungskontext auch hinsichtlich ihrer *Aktivierung* (aktivierend vs. desaktivierend) differenziert werden (vgl. Pekrun et al., 2002a). Neben diesen beiden Dimensionen wird auch die Dimension *Objektfokus* als wesentlich erachtet (Pekrun et al., 2006). Diese Dimension bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen Aktivitäts-Emotionen, die im Zusammenhang mit bestimmten Aktivitäten (z.B. Freude beim Lernen für eine Prüfung) auftreten und Ergebnis-Emotionen, die sich auf das Resultat einer Aktivität beziehen (z.B. Stolz auf eine bestandene Prüfung). Diese drei Dimensionen bilden zusammen die *Dreidimensionale Taxonomie der Lern- und Leistungsemotionen* (Pekrun et al., 2007; vgl. Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002b). Wie unterschiedliche Lern- und Leistungsemotionen den drei Dimensionen zugeordnet werden können ist in Tabelle 1 dargestellt.

Neben den Klassifizierungsdimensionen der dreidimensionalen Taxonomie können Lern- und Leistungsemotionen auch hinsichtlich ihres zeitlichen Bezugs differenziert werden. Während Aktivitäts-Emotionen wie z.B. Lernfreude und Langeweile prozessorientiert bzw. per Definition gegenwartsbezogen auftreten, kann bei Ergebnis-Emotionen zwischen prospektiven, zukunftsbezogenen (z.B. Hoffnung auf eine gute Leistung) und retrospektiven,

vergangenheitsbezogenen (z.B. Stolz auf die erbrachte Leistung) Emotionen unterschieden werden (Pekrun, 2006).

Tabelle 1 : Dreidimensionale Taxonomie der Lern- und Leistungsemotionen (adaptiert nach Pekrun et al., 2007, S.16)

Objektfokus	Positiv		Negativ	
	aktivierend	desaktivierend	aktivierend	desaktivierend
<i>Aktivität</i>	Lernfreude	Entspannung	Ärger Frustration	Langeweile
<i>Ergebnis</i>	Freude	Erleichterung	Angst	Traurigkeit
	Hoffnung	Zufriedenheit	Scham	Enttäuschung
	Stolz		Ärger	Hoffnungslosigkeit
	Dankbarkeit			

Um die Entstehung, Effekte sowie beeinflussende Determinanten von Emotionen im Bildungskontext zu beschreiben, postulierte Pekrun (2000, 2006) auf Basis explorativer, qualitativer Studien eine umfassende Theorie, die *Kontroll-Wert Theorie der Leistungsemotionen*, welche im Folgenden näher dargestellt wird.

1.2.2. Die Kontroll-Wert Theorie der Leistungsemotionen

Die Kontroll-Wert Theorie ist ein integratives Modell, das unterschiedliche Konzepte der Motivationspsychologie und Emotionsforschung vereint (vgl. Pekrun, 2006). Dazu zählen neben Erwartungs-Wert Ansätzen der Emotionen (z.B. Turner & Schallert, 2001 zitiert nach Pekrun 2006) und Kontrollwahrnehmungstheorien (z.B. Patrick, Skinner, & Connell, 1993 zitiert nach Pekrun, 2006) auch Attributionstheorien von Lern- und Leistungsemotionen (Weiner, 1985).

Auf Basis der unterschiedlichen Theorien werden im Rahmen der Kontroll-Wert Theorie nicht nur Entstehungsbedingungen bzw. kognitive und soziale Antezedenzen diskreter Lern- und Leistungsemotionen, sondern auch deren Einfluss auf Lernen und Leistung dargestellt. Zusätzlich werden auch Zusammenhänge und Rückkoppelungsschleifen zwischen

Antezedenzen, Emotionen und Konsequenzen beschrieben. Nachfolgend wird die Kontroll-Wert Theorie im Überblick dargestellt, wobei auf die Kernannahmen der Theorie im Detail eingegangen wird.

Den Mittelpunkt der Kontroll-Wert Theorie stellt die kognitiv vermittelte Emotionsgenese dar, wobei Appraisal-Theorien die allgemeine Basis darstellen. In Appraisal-Theorien wird davon ausgegangen, dass Emotionen aufgrund bestimmter Interpretationen bzw. kognitiver Bewertungen auftreten, d.h. „je nachdem, wie man eine Situation kognitiv bewertet, wird man emotional reagieren, wobei spezifische Konstellationen von Appraisals definieren, welche Emotion man erlebt.“ (Frenzel, Götz, & Pekrun, 2009, S. 218).

Im Rahmen der Kontroll-Wert Theorie wird davon ausgegangen, dass in erster Linie zwei Appraisal-Dimensionen von großer Bedeutung für das Zustandekommen von Lern- und Leistungsemotionen sind. Bezogen auf die (Lern-)Aktivität und das (Lern-)Ereignis sind dies die subjektiv wahrgenommene *Kontrolle* und der subjektive *Wert*.

Der subjektive Wert bezieht sich einerseits auf die Bedeutsamkeit, die der lernbezogenen Aktivität bzw. dem Resultat zugesprochen wird, und andererseits darauf, ob die Aktivität oder das Resultat als positiv oder negativ wahrgenommen wird (Pekrun, 2006). Dabei können Aktivitäten und (Lern-)Resultate für ein Individuum intrinsischen oder extrinsischen Wert haben. Während sich der intrinsische Wert auf die Wertigkeit der Aktivität oder Leistung an sich bezieht, ist mit dem extrinsischen Wert der instrumentelle Wert gemeint, den eine Aktivität oder eine Leistung für das Erreichen anderer Ziele hat (Pekrun, 2000, 2006).

Die zweite Dimension, welche die subjektive Kontrolle darstellt, bezieht sich auf den wahrgenommenen kausalen Einfluss, also die Kontrollierbarkeit der Aktivität und deren Folgen. In Anlehnung an Theorien zur Leistungsmotivation und Selbstwirksamkeit (Heckhausen, 1977; Bandura, 1977 zitiert nach Pekrun, 2006) wird dabei angenommen, dass die Kontrollierbarkeit vor allem von Kausalerwartungen abhängt (Pekrun, 2006). Von besonderer Bedeutung sind dabei Erwartungen bezüglich des Ergebnisses einer Situation, wenn diese nicht beeinflusst wird (situation-outcome expectancies), Erwartungen über die Ausführbarkeit einer Aktivität (action-control expectancies) und Erwartungen darüber, ob die Aktivität zu einem positiven Ergebnis führt bzw. ein negatives Ergebnis verhindern kann (action-outcome expectancies) (Pekrun, 2006). Neben diesen Erwartungen sind auch kausale Attributionen bezüglich des Erfolgs oder Misserfolgs dafür verantwortlich, ob eine Aktivität oder ein Resultat für kontrollierbar erachtet wird. Ausschlaggebend ist dabei, ob ein Erfolg

oder Misserfolg auf eine Situation, die eigene Person oder die leistungsbezogenen Aktivitäten attribuiert wird (Pekrun, 2006).

Prospektive und retrospektive Ergebnis-Emotionen sowie Aktivitätseemotionen entstehen der Kontroll-Wert Theorie zufolge nun in Abhängigkeit von unterschiedlichen Kausalerwartungen und Kausalattributionen (wahrgenommene Kontrollierbarkeit) sowie dem Wert, der dem Ergebnis oder der Aktivität zugesprochen wird.

Für das Zustandekommen von *prospektiven Ergebnis-Leistungseemotionen* sind neben dem subjektiven Wert eines Ergebnisses vor allem Kausalerwartungen darüber von Bedeutung, inwiefern Erfolg erreicht bzw. Misserfolg verhindert werden kann (vgl. Pekrun, 2000, 2006). So entsteht Vorfreude beispielsweise dann, wenn der Fokus auf einen bedeutsamen Erfolg gerichtet ist (z.B. das Bestehen einer wichtigen Prüfung), der aufgrund seiner Kontrollierbarkeit (effektives Lernen) wahrscheinlich erscheint. Erscheint jedoch aufgrund des geringen Lernfortschrittes Misserfolg bei einer wichtigen Prüfung sehr wahrscheinlich bzw. Erfolg sehr unwahrscheinlich, so entsteht Hoffnungslosigkeit (vgl. Pekrun, 2006).

In Abhängigkeit davon, ob Erfolg bzw. Misserfolg auf die eigene Person, andere Personen, das Umfeld oder die gesetzten Handlungen kausal attribuiert wird und welche Wertigkeit den Aktivitäten bzw. dem Ergebnis im Nachhinein zugeschrieben wird, entstehen der Theorie zufolge unterschiedliche *retrospektive Ergebnis-Leistungseemotionen*. Unterschieden wird dabei zwischen kontrollunabhängigen und kontrollabhängigen retrospektiven Ergebnis-Leistungseemotionen. Kontrollunabhängige Ergebnis-Leistungseemotionen beziehen sich direkt auf einen vorausgegangenen Erfolg (z.B. Freude über eine bestandene Prüfung) oder Misserfolg (Trauer über ein schlechtes Prüfungsergebnis). Kontrollabhängige retrospektive Ergebnis-Leistungseemotionen (z.B. Stolz infolge eines Erfolgs oder Scham aufgrund eines Misserfolgs) stehen hingegen im Zusammenhang mit Kausalattributionen. Der Erfolg oder Misserfolg wird dabei auf die Handlungen oder Eigenschaften der eigenen Person oder die anderer Personen attribuiert. So entsteht Stolz beispielsweise dadurch, dass Erfolg (z.B. eine bestandene Prüfung) kausal auf die eigenen Handlungen (z.B. die eigene Lernanstrengung) zurückgeführt wird und Dankbarkeit, wenn Erfolg auf die Handlungen einer anderen Person attribuiert wird. Je nachdem, ob ein Misserfolg auf die Handlungen oder Eigenschaften der eigenen Person oder die einer anderen Person zurückgeführt wird, kommt es zu Scham oder Wut. Die Intensität der Emotionen richtet sich dabei danach, für wie bedeutsam oder wichtig ein Erfolg oder Misserfolg erachtet wird.

Während Ergebnis-Leistungsemotion in Abhängigkeit von der subjektiven Kontrollierbarkeit eines bevorstehenden oder vorausgegangenen Erfolgs oder Misserfolgs und dessen Bedeutsamkeit entstehen, basieren *Aktivitäts-Leistungsemotionen* auf der wahrgenommenen Kontrollierbarkeit und dem subjektiven Wert einer gegenwärtigen Aktivität. Demnach wird beispielsweise aktivitätsbezogene Freude dann erlebt, wenn die Aktivität (z.B. das Lernen) subjektiv kontrollierbar und positiv (z.B. herausfordernd und wichtig) erscheint. Negativ bewertete Aktivitäten führen zu Ärger, sofern diese kontrollierbar erscheinen, zu Frustration, soweit die Kontrolle sehr gering eingeschätzt wird. Wird der Aktivität weder ein positiver noch ein negativer Wert zugeschrieben (z.B. das Lernen erscheint als unnötig), so kommt es hingegen zu Langeweile. Die Intensität der erlebten Langeweile richtet sich dabei nach der wahrgenommenen Anforderung und Kontrollierbarkeit der Aktivität. So wird davon ausgegangen, dass Langeweile sowohl bei sehr gut kontrollierbaren leichten als auch schlecht kontrollierbaren sehr schweren Aktivitäten erlebt wird (Pekrun, 2006).

Aufgrund ihres direkten Einflusses auf die Entstehung der Lern- und Leistungsemotionen werden Kontroll- und Wertkognitionen im Rahmen der Kontroll-Wert Theorie als proximale Determinanten bezeichnet. Im Einklang mit anderen sozialkognitiven Modellen zur Entwicklung von Lern- und Leistungsemotionen (vgl. Pekrun, 2000) werden diese proximalen Determinanten durch unterschiedliche individuelle und soziale Variablen beeinflusst. Aufgrund des indirekten Einflusses auf die Emotionsentwicklung handelt es sich dabei um distale Determinanten von Lern- und Leistungsemotionen. Als distale kognitive Determinanten sind dabei persönliche Überzeugungen bzw. Grundhaltungen (z.B. Optimismus oder Pessimismus) und Zielorientierungen zu nennen. Weitere distale Determinanten stellen verschiedene Faktoren der sozialen Umwelt dar. Als wichtige Faktoren gelten dabei die Qualität der Instruktionen, die Vermittlung von Werten, Feedback und Autonomieunterstützung sowie Erwartungs- und Zielstrukturen von wichtigen Bezugspersonen (vgl. Pekrun, 2006). Neben diesen Faktoren des direkten sozialen Umfeldes werden aber auch kulturell vermittelte Werthaltungen bezüglich Lernen und Leistung oder das Bildungssystem als bedeutend erachtet.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt wurde, werden im Rahmen der Kontroll-Wert Theorie nicht nur Annahmen bezüglich der Emotionsgenese von Lern- und Leistungsemotionen getroffen, sondern auch deren Konsequenzen und Effekte betrachtet. Diesbezüglich wird auf Basis des kognitiv-motivationalen Modells (vgl. Pekrun et al., 2002a)

angenommen, dass positive und negative Lern- und Leistungseemotionen kognitive Ressourcen unterschiedlich beanspruchen und so Interesse, Lernmotivation sowie die Anwendung von Lernstrategien und Selbstregulationsprozessen beim Lernen beeinflussen (vgl. Pekrun, 2006; siehe auch Pekrun et al., 2002a).

Bezüglich der Antezedenzien der Lern- und Leistungseemotionen sowie deren Effekte wird schließlich festgestellt, dass diese in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen. Dieser Annahme entsprechend werden im Rahmen der Kontroll-Wert Theorie mehrere Rückkoppelungsschleifen beschrieben, die sowohl positiv als auch negativ ausfallen können. Alle Variablen und Annahmen der Kontroll-Wert Theorie sind zur besseren Übersicht und Verständlichkeit in Abbildung 2 dargestellt.

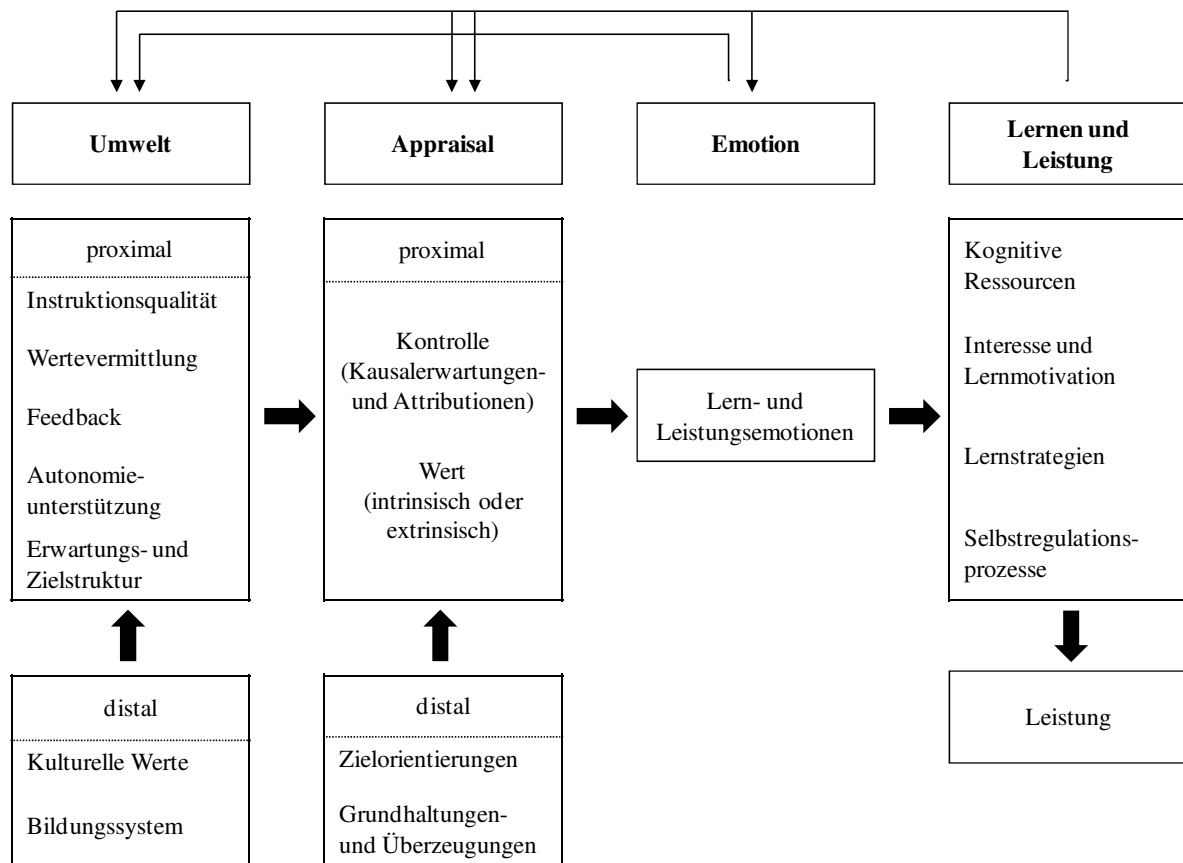


Abbildung 2:

Die Kontroll-Wert Theorie (adaptiert nach Pekrun, 2006)

1.2.3. Aktueller Forschungsstand zu Lern- und Leistungseemotionen

Auch wenn sich bisherige Untersuchungen größtenteils allgemein auf positive oder negative Gestimmtheit bzw. Stimmung beziehen und eher explorativen Charakter aufwiesen, so liefern vor allem Studien der letzten zehn Jahre vermehrt empirische Erkenntnisse zu diskreten Emotionen im Bildungskontext und deren Bedeutung für Lernen und Leistung (z.B. Linnenbrink & Puntrich, 2002; Pekrun, 2000; Pekrun et al., 2002a). Im Zuge dessen konnte mittlerweile festgestellt werden, dass im Lern- und Leistungskontext eine große Vielzahl an Emotionen erlebt werden (vgl. Pekrun et al., 2002a; Pekrun & Hofmann, 1999). Dennoch befassten sich empirische Studien bisher fast ausschließlich mit Prüfungsangst, sodass zum aktuellen Forschungsstand mehr als 1000 Studien zu dieser Emotion vorliegen (Pekrun et al., 2002a). Andere negative und positive Leistungseemotionen wie z.B. Scham, Ärger, Wut oder Stolz, Erleichterung und Dankbarkeit wurden bisher hingegen kaum untersucht (siehe Pekrun et al., 2002a). Auch die Untersuchung der Lernemotionen Freude und Langeweile wurde in der bisherigen Emotionsforschung weitgehend vernachlässigt.

Wie umfangreiche explorative Interviewstudien zeigten, werden die Lernemotionen Freude und Langeweile in Lern- und Leistungssituation jedoch nicht weniger häufig erlebt als Prüfungsangst (Pekrun, 1992 zitiert nach Pekrun, et al., 2002a). Weiters gelangt man zu der Erkenntnis, dass Freude und Langeweile beim Lernen großen Einfluss auf die Lernmotivation, Lernstrategien, kognitiven Ressourcen und Selbstregulation haben und so für die Leistung der Studierenden von großer Bedeutung sind (Pekrun, 1992 zitiert nach Pekrun, et al., 2002a; vgl. Pekrun & Hofmann, 1999). Die genauen Wirkmechanismen dieser Emotionen sind zum aktuellen Forschungsstand jedoch noch weitgehend unerforscht, da erst seit wenigen Jahren Lernemotionen neben Leistungseemotionen in empirischen Studien Beachtung finden. Bezüglich der Auswirkungen von Lernfreude und Langeweile liegen somit größtenteils nur Annahmen bzw. Hypothesen vor, die auf Basis theoretischer Modelle sowie den Erkenntnissen aus der Stimmungsforschung und Forschung zur Prüfungsangst abgeleitet wurden. Eines dieser theoretischen Modelle stellt das bereits erwähnte kognitiv-motivationale Mediationsmodell der Lern- und Leistungseemotionen dar (Pekrun, 1992b zitiert nach Pekrun & Hofmann, 1999). In diesem Modell wird postuliert, dass Emotionen über die Beeinflussung von kognitiven und motivationalen Prozessen Einfluss auf Lernen und Leistung nehmen (vgl. Pekrun & Hofmann, 1999; Pekrun et al., 2002b).

Im nachfolgenden Abschnitt wird auf Hypothesen und (soweit vorhanden) erste empirische Befunde zu den Auswirkungen der beiden Lernemotionen Freude und Langeweile auf Lernen und Leistung näher eingegangen.

1.2.3.1. Lernfreude

Die Emotion Lernfreude wird allgemein als positive Primäremotion bezeichnet (z.B. Izard, 1977 zitiert nach Titz, 2001), deren Auftreten unter anderem mit herausfordernden oder spannenden Tätigkeiten in Verbindung gebracht wird (z.B. Csikszentmihalyi, 1990, 1992 zitiert nach Titz, 2001). In der Literatur wird Freude sehr unterschiedlich definiert und teilweise nicht als eigenständige Emotion, sondern als Teil anderer Konstrukte betrachtet. So wird Lernfreude im motivationspsychologischen Kontext unter anderem als wichtiger Bestandteil des Konstrukts intrinsischer Motivation (z.B. Ryan & Deci, 2000) oder Interesse (z.B. Krapp & Prenzel, 1992 zitiert nach Hagenauer, 2011) und somit als Teil motivationaler Prozesse aufgefasst.

Anhand der dreidimensionalen Taxonomie der Lern- und Leistungseemotionen kann Lernfreude als positive, aktivierende Aktivitäts-Emotion (state emotion) bzw. Lernemotion definiert werden. Entsprechend der Mehrkomponentendefinition von Emotionen stellt Lernfreude ein als angenehm erlebtes Gefühl dar (affektive Komponente), das unter anderem mit einer positiven Erwartungshaltung (kognitive Komponente), Annäherung an das Lernen (motivationale Komponente), fröhlichem Gesichtsausdruck (expressive Komponente) sowie erhöhter physiologischer Aktivität wie z.B. erhöhtem Herzschlag (physiologische Komponente) assoziiert ist (vgl. Hagenauer, 2011). Auf Basis dieser Definition liegt die Annahme nahe, dass Lernfreude Lernen und Leistung positiv beeinflusst.

In der Literatur der Lern- und Leistungseemotionen sind zum aktuellen Forschungsstand kaum Studien auffindbar, welche explizit die Emotion Lernfreude und dessen Einfluss auf Lernen und Leistung untersuchen. Bisherige Studien weisen eher explorativen Charakter auf oder beschränken sich auf die Untersuchung positiver Grundstimmung anstatt diskreter positiver Emotionen (vgl. Pekrun et al., 2002b).

Bezüglich der Konsequenzen von positivem Affekt für Lernen und Leistung werden auf Basis unterschiedlicher theoretischer Modelle kontroverse Annahmen postuliert. So wird positivem Affekt im Rahmen des affect-as-information models von Schwarz (1990; Schwarz & Clore, 1996 zitiert nach Linnenbrink, 2006) sowie des Kontroll-Prozess Modells von Carver und Scheier (1990) beeinträchtigende Effekte auf akademische Leistung zugeschrieben. Dies wird

darauf zurückgeführt, dass sich positive Affekte negativ auf Motivation, Persistenz und Aufmerksamkeit auswirken, zu oberflächlichen Informationsverarbeitungsprozessen führen und kognitive Ressourcen blockieren (Linnenbrink, 2007; vgl. Pekrun et al., 2002b). Demgegenüber wird auf Basis anderer Theorien (z.B. Bless, 2000 zitiert nach Linnenbrink, 2007; Fredrickson, 2001; Isen, 1999 zitiert nach Pekrun et al., 2002b) angenommen, dass positive Affekte zu effizienten Problemlösestrategien, kreativen Denkprozessen und gesteigerter Lern- und Leistungsmotivation führen.

Wie bereits dargestellt wurde, sind empirische Befunde bezüglich der Auswirkungen positiver diskreter Emotionen auf Lernen und akademische Leistung zum aktuellen Forschungsstand überaus rar. Eine der wenigen Studien, in welcher neben anderen diskreten Emotionen auch die Effekte von Lernfreude auf Lernen und Leistung untersucht wurden, stammt von Pekrun et al. (2002a). Im Zuge ihrer umfangreichen Untersuchungen stellten die Autoren fest, dass Freude am Lernen abschweifende, aufgabenirrelevante Gedanken verringert und die Aufmerksamkeit auf die Aufgabe richtet. Positive Zusammenhänge zeigten sich außerdem mit Interesse sowie mit intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation. Weiteres konnte festgestellt werden, dass Lernfreude die Anstrengungsbereitschaft und Selbstregulation beim Lernen fördert. Durch die günstige Beeinflussung von metakognitiven Strategien, Elaboration und Organisation beim Lernen, führte Lernfreude außerdem zu flexiblen und kreativen Denkprozessen. Diese Effekte wurden gemeinsam als Erklärung für den positiven Zusammenhang zwischen Lernfreude und akademischer Leistung gesehen (Pekrun, 2000, 2006; Pekrun et al., 2002a), welcher auch im Rahmen anderer empirischer Studien festgestellt werden konnte (z.B. Daniels et al., 2009; vgl. Pekrun & Hofmann, 1999). Dennoch liegen auch Studien vor, in denen kein Zusammenhang zwischen Lernfreude und Leistung gefunden werden konnte (z.B. Pekrun et al., 2009).

Aufgrund der geringen Anzahl bzw. der Inkonsistenz der Befunde erlaubt der derzeitige Forschungsstand noch keine generalisierten Aussagen bezüglich der Effekte von Lernfreude auf Lernen und Leistung. Und auch hinsichtlich der Vorbedingungen bzw. des Zustandekommens von Lernfreude besteht derzeit noch großer Forschungsbedarf.

1.2.3.2. Langeweile

Bereits vor mehreren Jahrzehnten wurde festgestellt, dass Langeweile ein überaus komplexes und multidimensionales Phänomen darstellt (vgl. Götz & Frenzel, 2006). Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass Langeweile sehr unterschiedlich erlebt wird (vgl. Götz & Frenzel, 2006) und sowohl mit aktivierenden Emotionen wie Ärger und Wut (vgl. Pekrun & Hofmann, 1999) als auch mit Zuständen der Inaktivität, Ziellosigkeit und inneren Leere (Titz, 2001) in Verbindung gebracht wird. Weiters wird Langeweile auch im Zusammenhang mit fehlendem Interesse bzw. geringer Freude beschrieben (vgl. Pekrun, Götz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010) und im Rahmen der Flow-Theorie als „Gegenteil“ des Flow-Erlebens bezeichnet (Csikszentmihalyi, 1975 zitiert nach Götz, Frenzel, & Haag, 2006).

Auch wenn Langeweile durchaus auch positive (z.B. Harris, 2000; vgl. Titz, 2001) und aktivierende (vgl. Pekrun et al., 2010) Aspekte aufweist, wird Langeweile im Bildungskontext gemäß der dreidimensionalen Taxonomie der Lern- und Leistungseemotionen als negative deaktivierende Aktivitäts-Emotion bzw. Lernemotion definiert (vgl. Pekrun et al., 2010). Entsprechend der Mehrkomponentendefinition von Emotionen handelt es sich bei Langeweile um ein eher unangenehmes, aversives Gefühl (affektive Komponente), das mit einer subjektiven Verlangsamung der Zeit, abschweifenden Gedanken (kognitive Komponente), reduziertem physiologischem Arousal und Müdigkeit (physiologische Komponente) sowie entsprechendem Gesichtsausdruck wie z.B. Gähnen (expressive Komponente) einhergeht und letztlich dazu führt, die Aktivität beenden bzw. die Situation verlassen zu wollen (motivationale Komponente) (vgl. Götz & Frenzel, 2006; siehe auch Pekrun et al., 2010).

Wissenschaftliche Beachtung fand die Emotion Langeweile zunächst vor allem im arbeitspsychologischen Kontext. Dabei interessierten vor allem die Ursachen von Langeweile, die in erster Linie in Umweltfaktoren gesehen wurden. Hier wurden vor allem monotone, repetitive, wenig stimulierende Tätigkeiten für das Zustandekommen von Langeweile verantwortlich gemacht. Erst einige Zeit später wurde Langeweile auch mit Persönlichkeitsmerkmalen wie z.B. Extraversion, Neurotizismus und Intelligenz in Verbindung gebracht und in weiterer Folge eine dispositionelle „Langeweileneigung“ beschrieben (vgl. Götz et al., 2006, S. 119). Diesbezüglich weisen empirische Evidenzen darauf hin, dass Frauen weniger anfällig für Langeweile sind als Männer (vgl. Götz et al., 2006).

Trotz empirischer Befunde, die unter anderem Zusammenhänge zwischen Langeweile und Alkohol-, Zigaretten- und Drogenkonsum sowie Absentismus, Delinquenz und Depression

feststellen konnten (Harris, 2000; siehe auch Grötz et al., 2006; Pekrun et al., 2010), wurde die Relevanz der Emotion Langeweile für den Lern- und Leistungskontext lange Zeit nicht erkannt. So wurde auch die wissenschaftliche Untersuchung der Bedeutung von Langeweile für Lernen und Leistung vernachlässigt. Erst in den letzten Jahren widmeten sich vereinzelt wissenschaftliche Untersuchungen dieser wenig beachteten Emotion im schulischen Kontext. So stellten Götz et al. (2006) im Rahmen ihrer qualitativen, explorativen Studie an Haupt- und Realschülern fest, dass Langeweile im Unterricht nicht fach- sondern inhaltspezifisch auftritt, wobei Umweltmerkmale wie Unterrichtsgestaltung als Ursache für Langeweile am häufigsten genannt wurden. Weiters werden auch situationsspezifische oder aufgabenspezifische Merkmal bzw. eine fehlende Passung zwischen Fähigkeiten und Anforderungen einer Situation oder Aufgabe als Ursache von Langeweile gesehen (vgl. Götz et al., 2006; Pekrun, 2006). Diesbezüglich wurde in empirischen Studien zwischen Über- und Unterforderungslangeweile differenziert (z.B. Götz & Frenzel, 2006). Auf Basis explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen gelangen Acee et al. (2010) weiters zu der Erkenntnis, dass bezüglich der Überforderungslangeweile grundsätzlich zwei verschiedene Arten zu unterscheiden sind, die wie folgt definiert werden: „task-focused boredom may refer to one’s focus on the boring features of the task, whereas self-focused boredom may refer to one’s focus on negative feelings associated with being bored.“ (Acee et al., 2010, S. 22). Die Erkenntnisse der bisher durchgeführten empirischen Studien verweisen insgesamt auf die Komplexität des Zustandekommens bzw. des Auftretens von Langeweile und lassen erahnen, dass deren wissenschaftliche Untersuchung keinesfalls trivial ist.

Sowohl theoretische Modelle als auch empirische Erkenntnisse bezüglich der Effekte von Langeweile auf Lernen und Leistung sind zum aktuellen Forschungsstand kaum vorhanden. Eine der wenigen Ausnahmen stellt auch hier wieder das kognitiv-motivationale Mediationsmodell der Lern- und Leistungsempfindungen (Pekrun, 1992b zitiert nach Pekrun & Hofmann, 1999) dar. Auf Basis dieses Modells wird allgemein angenommen, dass Langeweile negative Effekte auf motivationale und kognitive Mechanismen ausübt und dadurch die Leistung beeinträchtigt (vgl. Pekrun et al., 2002a; siehe auch Pekrun & Hofmann, 1999).

Diesen Annahmen entsprechend konnte im Zuge einiger weniger empirischer Untersuchungen ein negativer Zusammenhang zwischen Langeweile und Interesse sowie Anstrengungsbereitschaft festgestellt werden (Pekrun et al., 2002a; Pekrun & Hofmann, 1999). Dies lässt darauf schließen, dass sich Langeweile nachteilig auf die Lern- und

Leistungsmotivation der Studierenden auswirkt. Weiters konnte festgestellt werden, dass Langeweile stark mit abschweifenden Gedanken und Tagträumereien in Verbindung steht, die kognitive Ressourcen beanspruchen und die Aufmerksamkeit für die Aufgabe verringern (Pekrun et al., 2010; Pekrun et al., 2002a). Bezüglich der Aufmerksamkeitsprobleme konnte ein engerer Zusammenhang mit Langeweile als mit Prüfungsangst festgestellt werden (vgl. Pekrun & Hofmann, 1999). Zusätzlich zeigte sich ein negativer Zusammenhang mit elaborativen Lernstrategien und Selbstregulation beim Lernen, was letztlich in einer oberflächlichen Informationsverarbeitung resultiert (Pekrun et al., 2002a). Bezüglich des Effektes bzw. der Auswirkung von Langeweile auf die Leistung gelangen bisher durchgeführte Studien übereinstimmend zu der Erkenntnis, dass Langeweile einen negativen Prädiktor für akademische Leistung darstellt (Pekrun et al., 2002a; Daniels et al., 2009; Pekrun et al., 2009; Pekrun et al., 2010). Pekrun et al. (2002a) betonen diesbezüglich, dass es sich bei Langeweile sogar um den vergleichsweise stärksten negativ Prädiktor für Prüfungsleistung handelt.

In Summe deuten die bisherigen Forschungsergebnisse zu Lernfreude und Langeweile darauf hin, dass diese Lernemotionen großen Einfluss auf Lernen und Leistung haben, weswegen deren Forschungsrelevanz im Bildungskontext außer Frage steht.

1.3.Zielorientierungen und Leistungsemotionen

Bereits in den ersten Theorien zu Zielorientierungen wurde postuliert, dass die Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel nicht nur großen Einfluss auf Kognitionen und Verhalten hat, sondern auch von großer Bedeutung für Affekt bzw. Emotionen ist (Elliot, 1999; Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Dweck & Leggett, 1988). Bezüglich des Zusammenhangs der Zielorientierungen und Lern- und Leistungsemotionen sind zwei Theorien bzw. Modelle von besonderer Bedeutung: Die Kontroll-Wert Theorie von Pekrun (2006, 2007, siehe Kapitel 1.2.1) und das asymmetrische bidirektionale Modell von Linnenbrink und Pintrich (2002). Obwohl sich diese beiden Theorien hinsichtlich ihrer theoretischen Verankerung unterscheiden, werden ähnliche Annahmen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Zielorientierungen und Leistungsemotionen abgeleitet.

Im Rahmen der Kontroll-Wert Theorie werden Zielorientierungen als distale Determinanten von Lern- und Leistungsemotionen beschrieben (Pekrun, 2000, 2006, siehe Abbildung 2). Zielorientierungen werden somit als Faktoren aufgefasst, die in erster Linie die Wahrnehmung der Kontrolle und Valenz beeinflussen und so indirekt auf die Entstehung von Lern- und Leistungsemotionen einwirken. Konkret wird postuliert, dass Annäherungs-Kompetenzziele die Aufmerksamkeit direkt auf die Aktivität, deren Kontrollierbarkeit sowie auf den positiven Wert der Aktivität und die vorhandenen Fähigkeiten lenken (Pekrun et al., 2006). Aufgrund dessen wird angenommen, dass diese Art der Ziele positive, aktivitätsbezogene Emotionen begünstigen und negative aktivitätsbezogene Emotionen verringern (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2006). Bezüglich der Performanzziele wird im Rahmen der Theorie weiters angenommen, dass diese den Fokus auf das Resultat, also die erzielte Leistung bzw. den Erfolg oder Misserfolg richten. Annäherungs-Performanzziele lenken dabei die Aufmerksamkeit prospektiv bzw. retrospektiv auf ein positives Ergebnis (Erfolg) sowie dessen Beeinflussbarkeit und positiven Wert, sodass diese Ziele mit positiven Ergebnis-Emotionen in Zusammenhang gebracht werden (Pekrun et al., 2006). Vermeidungs-Performanzziele fokussieren der Theorie zufolge hingegen auf negative Ergebnisse (Misserfolge) und auf die mangelhafte Beeinflussbarkeit sowie den negativen Wert und führen daher zu negativen Ergebnis-Emotionen (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2006).

Wie einleitend erwähnt, kommen Linnenbrink und Pintrich (2002) im Rahmen ihres asymmetrischen bidirektionalen Modells zu ähnlichen Annahmen. Die Autoren differenzieren

in ihrem Modell in Anlehnung an Rosenberg (1998) zwischen Stimmung (engl. mood) und Emotion, wobei Stimmungen als Vorbedingungen und Emotionen als Konsequenzen bzw. als Folge persönlicher Zielorientierungen beschrieben werden. Zu ihren theoretischen Annahmen bezüglich der Beziehung zwischen Zielorientierungen und Emotionen kommen die Autoren auf Basis des Kontroll-Prozess Modells von Carver und Scheier (1996, 1998, zitiert nach Linnenbrink & Pintrich, 2002). In diesem Modell wird postuliert, dass positive oder negative Affekte in Abhängigkeit von der Selbstregulation der Annäherungs- bzw. Vermeidungszielorientierung entstehen (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Tyson, Linnenbrink-Garcia, & Hill, 2009). So wird angenommen, dass bei Annäherungszielen der wahrgenommene Fortschritt in Richtung eines angestrebten Erfolges mit einem Hochgefühl einhergeht und mangelhafter Fortschritt eher zu Gefühlen wie Traurigkeit führt. Bei Vermeidungszielen führt hingegen der wahrgenommene Fortschritt der Vermeidung eines unerwünschten Ergebnisses zu Erleichterung und die Wahrnehmung eines zu geringen Fortschrittes zu Gefühlen der Angst (Linnenbrink & Pintrich, 2002; siehe auch Tyson, Linnenbrink-Garcia, & Hill, 2009). Ausgehend von diesen Grundannahmen nehmen Linnenbrink und Pintrich (2002) an, dass Annäherungs-Kompetenzziele positive Emotionen hervorrufen und negative Emotionen verringern. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Personen mit Annäherungs-Kompetenzzielen Fortschritte in Richtung ihrer Ziele leichter wahrnehmen und daher mehr Freude an der Tätigkeit selbst empfinden. Werden keine Fortschritte wahrgenommen so wird vermutet, dass Personen mit Annäherungs-Lernzielen mit erhöhter Anstrengungsbereitschaft und nicht mit negativen Emotionen reagieren (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Entgegen den Annahmen auf Basis der Kontroll-Wert Theorie wird für Annäherungs-Performanzziele erwartet, dass diese eher negative Emotionen hervorrufen. Dies wird dadurch begründet, dass Personen mit Annäherungs-Performanzzielen ihre Leistung über interpersonale Bezugsnormen (andere Personen) definieren und mangelhafte Fortschritte auf die eigenen Fähigkeiten zurück führen, was mit negativen Gefühlen assoziiert ist. Gemäß den Annahmen des Kontroll-Prozess Modells wird weiters vermutet, dass sowohl Vermeidungs-Performanzziele als auch Vermeidungs-Kompetenzziele negative Emotionen begünstigen und positive Emotionen verringern (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Einige der angeführten Annahmen bezüglich der Zusammenhänge von Zielorientierungen und Leistungsemotionen konnten in unterschiedlichen empirischen Studien bereits bestätigt werden. Empirische Evidenz liegt etwa dafür vor, dass Annäherungs-Kompetenzziele positive

Emotionen vorhersagen und mit negativen Emotionen nicht oder negativ korrelieren (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Dabei erweisen sich Kompetenz-Annäherungsziele gemäß den theoretischen Annahmen der Kontroll-Wert Theorie als starke positive Prädiktoren für Lernfreude und negative Prädiktoren für Langeweile (Pekrun et al., 2006, 2009; Daniels et al., 2009). Bezüglich der Zusammenhänge von Annäherungs-Performanzziele und Leistungsemotionen liegen hingegen größtenteils widersprüchliche Ergebnissen vor. Wie sich in unterschiedlichen Studien zeigte, korrelieren diese Zielorientierungen nicht nur mit den positiven Ergebnis-Emotionen wie Stolz und Hoffnung (Pekrun et al., 2006, 2009), sondern auch mit negativen Emotionen wie beispielsweise Angst (Daniels et al., 2009) und Wut (Meyer et al., 1997, zitiert nach Linnenbrink & Pintrich, 2002). Weniger inkonsistente Ergebnisse liegen allgemein für Vermeidungs-Kompetenzziele und Vermeidungs-Performanzziele vor, die gemäß den Erwartungen bisher ausschließlich mit negativen Emotionen wie Prüfungsangst (Linnenbrink & Pekrun, 2002; Pekrun et al., 2006, 2009), Hoffnungslosigkeit (Pekrun et al., 2006), Wut und Scham (Pekrun et al., 2009) im Zusammenhang standen.

Einen zusammenfassenden Überblick über die empirischen Evidenzen liefert die von Huang (2011) durchgeführte Metaanalyse. Analysiert wurden insgesamt 77 Studien, die Zielorientierungen auf Basis des Dichotomie-, Trichotomie- oder 2 x 2 Modells der Zielorientierung erfassten und deren Zusammenhang mit positiven und negativen Emotionen untersuchten. Die Ergebnisse der Metaanalyse zeigten, dass Annäherungs-Kompetenzziele im Durchschnitt die stärksten Korrelationen mit positiven Emotionen aufwiesen. So korrelierten Annäherungs-Kompetenzziele kaum mit negativem Affekt und Angst und erwiesen sich als starke Prädiktoren für positiven Affekt, Interesse sowie für die aktivitätsbezogenen Emotionen Freude und Langeweile. Bezüglich der Performanzziele zeigte sich, dass diese allgemein nur schwach mit Lern- und Leistungsemotionen in Zusammenhang stehen. Die geringen und teilweise widersprüchlichen Korrelationen zwischen Lern- und Leistungsemotionen und diesen Zielorientierungen werden unter anderem darauf zurück geführt, dass ein Großteil der untersuchten Studien Zielorientierungen entsprechend dem Dichotomie-Modell differenzierte und somit nicht zwischen Annäherungs- und Vermeidungszielorientierung unterschieden (Huang, 2011). Basierend auf den Ergebnissen jener Studien, die Zielorientierungen gemäß dem Trichotomie- und 2 x 2 Modell der Zielorientierungen untersuchten, konnte festgestellt werden, dass Annäherungs-Performanzzielorientierung tendenziell mit negativem Affekt, Angst und Interesse, nicht

jedoch mit positivem Affekt und den Lernemotionen Freude und Langeweile in Zusammenhang stehen. Der von Pekrun et al. (2006) postulierte Zusammenhang zwischen Annäherungs-Performanzzielen und positiven Ergebnis-Leistungsemotionen konnte somit im Rahmen dieser Metaanalyse nicht bestätigt werden. Entsprechend den postulierten Annahmen zeigten sich jedoch besonders hohe Korrelationen zwischen Vermeidungs-Performanzzielen und negativen Ergebnis-Leistungsemotionen (Prüfungsangst). Da bisher erst sehr wenige Studien den Zusammenhang von Zielorientierungen und Lern- und Leistungsemotionen auf Basis des 2 x 2 Modell untersuchten, liegen für Vermeidungs-Kompetenzziele nur wenige und größtenteils inkonsistente Ergebnisse vor. Auf Basis der vorliegenden Studien konnten bezüglich des Zusammenhangs zwischen Vermeidungs-Kompetenzzielen und Lern- und Leistungsemotionen im Rahmen der Metaanalyse lediglich Tendenzen dahingehend festgestellt werden, dass diese Zielorientierungen mit negativem Affekt stärker als mit positivem Affekt korrelierten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bisherige Studien bezüglich der Vorhersage von positiven und negativen Lern- und Leistungsemotionen durch unterschiedliche Zielorientierungen zu größtenteils inkonsistenten Ergebnissen kommen. Eine Ausnahme stellen diesbezüglich jedoch Annäherungs-Kompetenzziele dar, die sich stets als starke Prädiktoren für positive Emotionen im Allgemeinen und aktivitätsbezogene positive (Freude) und negative Emotionen (Langeweile) im Speziellen erwiesen.

1.4. Ableitung der Fragestellungen und Hypothesen

Aus den theoretischen Darstellungen zu den Modellen der Zielorientierungen und Lernemotionen bzw. den Befunden bezüglich des Zusammenhangs dieser beiden Konstrukte können insgesamt drei Fragestellungen abgeleitet werden. Die erste Fragestellung bezieht sich dabei direkt auf das kürzlich postulierte 3 x 2 Modell der Zielorientierungen von Elliot et al. (2011). Im Rahmen dieses Modells wird eine neue Konzeptualisierung der Zielorientierungen vorgeschlagen, indem Ziele ausschließlich über die Definition von Kompetenz bzw. den dafür herangezogenen Evaluationsstandard und den Wert von Fähigkeit bzw. Kompetenz differenziert werden. Empirisch überprüft wurde dieses Modell der Zielorientierungen bisher nur im Rahmen zweier Studien, deren Ergebnisse die vergleichsweise gute Passung des Modells bestätigten. Aufgrund der geringen vorliegenden empirischen Evidenz für das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen lautet die erste Fragestellung: Kann die faktorielle Struktur des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen empirisch bestätigt werden?

Da in beiden von Elliot et al. (2011) durchgeführten Studien die vergleichsweise gute Passung des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen an einer deutschen und amerikanischen Stichprobe empirisch bestätigt werden konnte, wird bezüglich der ersten Fragestellung davon ausgegangen, auch in der vorliegenden österreichischen Stichprobe die faktorielle Struktur des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen vorzufinden (Hypothese 1).

In einer der beiden bisher durchgeführten Studien wurden die sechs Zielorientierungen des 3 x 2 Modells in Beziehung zu unterschiedlichen lern- und leistungsrelevanten Variablen gesetzt. Prüfungsangst stellte dabei die einzige Emotion dar, die erwartungsgemäß weder von selbst- noch von aufgabenbezogenen Leistungszielen vorhergesagt wurde. Nicht untersucht wurden im Rahmen dieser Modellüberprüfung jene Lern- und Leistungseemotionen, die bisher von Kompetenzziele vorhergesagt wurden. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob bzw. inwiefern sich die Vorhersage bzw. der Zusammenhang mit diesen Lern- und Leistungseemotionen durch die Differenzierung der Kompetenzziele in Aufgaben-Ziele und Selbst-Ziele verändert hat. In unterschiedlichen Studien, in denen der Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Lern- und Leistungseemotionen untersucht wurde, erwiesen sich (Annäherungs-)Kompetenzziele stets als starke Prädiktoren für aktivitätsbezogene Emotionen und korrelierten positiv mit Lernfreude und negativ mit Langeweile. Die zweite

Fragestellung lautet demnach: Inwiefern unterscheiden sich Aufgaben-Ziele und Selbst-Ziele hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit Lernfreude und Langeweile?

Aufgrund der Ergebnisse bisher durchgeführter empirischer Studien (vgl. z.B. Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pekrun et al., 2002; Pekrun et al., 2006, 2009; Huang, 2011) wird bezüglich der zweiten Fragestellung angenommen, dass Aufgaben-Annäherungsziele positiv mit Lernfreude und negativ mit Langeweile korrelieren (Hypothese 2a) und weiters auch zwischen Selbst-Annäherungsziele ein positiver Zusammenhang mit Lernfreude und negativer Zusammenhang mit Langeweile besteht (Hypothese 2b).

Im Rahmen der Studie von Elliot et al. (2011) erwiesen sich Aufgaben-Annäherungsziele unter anderem als positive Prädiktoren für intrinsische Motivation, Selbst-Annäherungsziele standen hingegen in keiner Beziehung zu diesem Konstrukt. Dies wird von den Autoren auf die unkomplizierte Zielregulation der Aufgaben-Annäherungsziele zurückgeführt, welche die freudvolle und eingehende Auseinandersetzung mit der Aufgabe und das Erleben von Flow begünstigen. Bezüglich des Zusammenhangs von Lernfreude und Langeweile mit Aufgaben-Zielen und Selbst-Zielen wird daher angenommen, dass ein stärkerer positiver Zusammenhang zwischen Aufgaben-Annäherungszielen und Lernfreude als zwischen Selbst-Annäherungszielen und Lernfreude besteht (Hypothese 2c).

Aufgrund der geringen Studienergebnisse zu Vermeidungs-Kompetenzzielen (vgl. Huang, 2011) und ihrem Zusammenhang mit Lern- und Leistungsemotionen kann bezüglich des Zusammenhangs zwischen Lernemotionen und Aufgaben-Vermeidungszielen sowie Selbst-Vermeidungszielen vorsichtig angenommen werden, dass zwischen Aufgaben-Vermeidungszielen und Lernfreude ein negativer Zusammenhang vorliegt (Hypothese 2d) und auch Selbst-Vermeidungsziele negativ mit Lernfreude korrelieren (Hypothese 2e).

Da Performanzziele gemäß der Kontroll-Wert Theorie mit der Entstehung von Leistungsemotionen und nicht Lernemotionen in Zusammenhang gebracht werden, wird bezüglich der Fremd-Annäherungsziele und Fremd-Vermeidungsziele erwartet, dass kein Zusammenhang zwischen Fremd-Annäherungszielen /-Vermeidungszielen und Lernfreude (Hypothese 2f) sowie kein Zusammenhang zwischen Fremd-Annäherungszielen /-Vermeidungszielen und Langeweile (Hypothese 2g) besteht.

Zum aktuellen Forschungsstand liegt erst eine geringe Anzahl an empirischen Studien vor, die den Zusammenhang zwischen diskreten Lern- und Leistungsemotionen und Prüfungsleistung untersuchten (vgl. Pekrun & Hofmann, 1999). In Anbetracht der Tatsache, dass positive wie negative Lern- und Leistungsemotionen offensichtlich großen Einfluss auf Lernmotivation, Lernstrategien, kognitive Ressourcen und Selbstregulation haben (vgl. Pekrun et al., 2002a), liegt die Vermutung nahe, dass Lern- und Leistungsemotionen auch die Leistungsfähigkeit bzw. die Prüfungsleistung beeinflussen. Die dritte und letzte Fragestellung, die im Rahmen dieser Diplomarbeit untersucht werden soll, lautet daher: Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen den Lernemotionen Freude bzw. Langeweile und der Prüfungsleistung der Studierenden?

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen diesen diskreten Lernemotionen und akademischer Leistung liegen in der Literatur zwar erst wenige und teilweise inkonsistente empirische Befunde vor, diese deuten zusammengenommen jedoch darauf hin, dass Prüfungsleistung von Lernfreude positiv und Langeweile negativ beeinflusst wird (vgl. Pekrun & Hofmann, 1999; Pekrun et al., 2002a). Diesen Tendenzen bzw. empirischen Befunden entsprechend wird in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass zwischen Lernfreude und Prüfungsleistung ein positiver Zusammenhang (Hypothese 3a) und zwischen Langeweile und Prüfungsleistung ein negativer Zusammenhang (Hypothese 3b) vorliegt.

2. EMPIRISCHER TEIL

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird zunächst auf die Studienplanung, die zum Einsatz kommenden Erhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren eingegangen. Im Anschluss werden die Studiendurchführung und die Stichprobe genauer beschrieben. Abschließend werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung dargestellt.

2.1. Studienplanung

Angedacht war die Befragung von insgesamt ca. 300 Studierenden der Psychologie an der Universität Wien, die mittels Online-Fragebogen rückblickend zu ihren Zielorientierungen und Lernemotionen für die gerade abgelegte Prüfung im Fach Forschungsmethoden und Evaluation bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens befragt werden. Durch die Koppelung der Untersuchung an die Prüfungen dieses Faches würde nicht nur der Domänenspezifität der Lernemotionen Rechnung getragen, sondern auch die Datenerhebung bzw. die Akquirierung einer ausreichend großen Stichprobe vereinfacht werden.

Die StudienteilnehmerInnen sollten direkt an den jeweiligen Prüfungsterminen akquiriert werden, indem vor der Prüfung auf die Studie und den Online-Fragebogen verwiesen wird. Im Rahmen dieser Ankündigung sollten die Studierenden allgemein über den Zweck bzw. Inhalt der Studie und über die Teilnahmemöglichkeiten informiert werden. Der Link zum Online-Fragebogen würde dann unmittelbar nach dem jeweiligen Prüfungstermin in einer persönlichen, standardisierten Einladungsmail an alle PrüfungsteilnehmerInnen verschickt werden und als Entgegenkommen bzw. motivationalen Anreiz zur Teilnahme bereits die erzielte Prüfungsleistung der Studierenden enthalten.

In der darauffolgenden Datenanalyse würde die Anonymität der TeilnehmerInnen über einen alphanummerischen Code realisiert werden, der anstelle des Namens die Zuteilung der Daten zu den entsprechenden Personen und Prüfungsnoten ermöglichen soll.

Geplant war, sieben Tage nach dem jeweiligen Prüfungstermin an jene TeilnehmerInnen, die den Fragebogen noch nicht ausgefüllt oder unterbrochen haben, eine Reminder-E-Mail zu verschicken. Nach weiteren drei Tagen sollte eine zweite Reminder-E-Mail verschickt werden. Jeder Erhebungszeitpunkt sollte schließlich vierzehn Tage nach dem jeweiligen Prüfungstermin geschlossen werden.

2.2. Erhebungsinstrumente

Da die Erhebung der Daten gemeinsam mit einer weiteren Diplomandin durchgeführt wurde, enthielt der gesamte Online-Fragebogen neben den für diese Diplomarbeit relevanten Erhebungsinstrumenten zu Zielorientierung und Leistungsemotionen auch Fragen zu Interesse, Umgang mit Misserfolg/Erfolg und Fähigkeitsselbstkonzept (siehe Anhang A).

Im Folgenden werden nur jene Erhebungsinstrumente näher beschrieben, die für die vorliegende Studie von Bedeutung sind.

2.2.1. Achievement Goal Questionnaire (AGQ) – Erhebung der Zielorientierung

Um die Zielorientierungen der Studierenden für die Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens zu erfragen, wird das von Elliot et al. (2011) weiter entwickelte Achievement Goal Questionnaire (AGQ) verwendet. Konkret kommt die deutsche Version dieses Fragebogens zum Einsatz, welche direkt von den Autoren des Modells bezogen wurde.

Ursprünglich wurde der AGQ zur Erfassung der Zielorientierungen des Trichotomie-Modells bzw. 2 x 2 Modells entwickelt (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001). Bei der Originalversion des AGQs sowie der von Elliot und Murayama (2008) überarbeiteten Version handelt es sich um das bisher am häufigsten eingesetzte Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen (vgl. Huang, 2011). Die vorliegende neue Version, so wie sie in der Studie von Elliot et al. (2011) zum Einsatz kam, wurde auf Basis mehrerer Vorstudien entwickelt und erfasst jede der sechs postulierten Zielorientierungen mit drei Items (Beispielitems für jede Skala sind in Tabelle 2 angeführt). Das gesamte Instrument setzt sich somit aus 18 Items zusammen (siehe Anhang A).

Die allgemeine, allen Items der Zielorientierungen voran gestellte Instruktion lautet dabei: „Die folgenden Aussagen beziehen sich auf unterschiedliche Ziele, die Sie für die Prüfung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens hatten oder auch nicht hatten“. Weiters werden die teilnehmenden Personen gebeten, bei jeder Aussage auf einer 7-stufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ jenes Kästchen anzukreuzen, das anzeigt, wie sehr die Aussage auf sie zutrifft.

Tabelle 2: Beispielitems der Skalen des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen

Skala	Beispielitem
	Meine Ziele für die Prüfung waren,...
Aufgaben-Annäherungsziele	„viele Fragen in der Prüfung richtig zu beantworten“
Aufgaben-Vermeidungsziele	„falsche Antworten in der Prüfung zu vermeiden“
Selbst-Annäherungsziele	„in der Prüfung besser abzuschneiden, als ich es in der Vergangenheit bei Prüfungen dieser Art getan habe.“
Selbst-Vermeidungsziele	„zu vermeiden, in der Prüfung schlechter abzuschneiden als ich es normalerweise bei Prüfungen dieser Art tue.“
Fremd-Annäherungsziele	„besser als andere Studierende in der Prüfung abzuschneiden.“
Fremd-Vermeidungsziele	„zu vermeiden, in der Prüfung schlechter als andere Studierende abzuschneiden.“

Anmerkung: das gesamte Erhebungsinstrument kann Anhang A entnommen werden

2.2.2. Achievement Emotion Questionnaire (AEQ) – Erhebung der Leistungsemotionen

Die Erhebung der Lernemotionen erfolgt mittels Achievement Emotion Questionnaire (AEQ; Pekrun, Goetz, & Perry, 2005; Pekrun et al., 2002a), das in unterschiedlichen Studien bereits erfolgreich zum Einsatz kam, um Emotionen im Lern- und Leistungskontext zu erfassen (Pekrun et al., 2006, 2009; Daniels et al., 2009). Es handelt sich dabei um ein multidimensionales Messinstrument, das theoretisch in der Kontroll-Wert Theorie der Leistungsemotionen verankert ist und auf Basis umfassender qualitativer Studien speziell für die Erhebung von Emotionen im Lern- und Leistungskontext entwickelt wurde (Pekrun et al., 2002a). Mithilfe dieses Fragebogens können Leistungsemotionen erfasst werden, die im akademischen Kontext von Studierenden häufig erlebt werden und sich bezüglich Valenz (positiv vs. negativ) und Aktivierung (aktivierend vs. desaktivierend) unterscheiden (Pekrun et al., 2005).

Das gesamte Instrument gliedert sich in drei Blöcke, die insgesamt acht Emotionen (Freude, Hoffnung, Stolz, Ärger, Angst, Scham, Hoffnungslosigkeit und Langeweile) im Unterricht (class-related), beim Lernen (learning-related) oder in einer Testsituation (test/exam-related) erfassen. Entsprechend der Mehrkomponentendefinition von Emotionen erfassen die Items dieser Skalen die affektive, kognitive, motivationale und physiologische Komponente der jeweiligen Emotion vor, während und nach der jeweiligen Lern- und Leistungssituation. Die Items sind außerdem so formuliert, dass sowohl trait, state als auch kursspezifische Emotionen erfragt werden können. Das Instrument wurde dabei so konzipiert, dass je nach Bedarf einzelne Skalen (Emotionen) oder das gesamte Instrument eingesetzt werden kann (Pekrun et al., 2005).

Für die vorliegende Untersuchung werden die Skalen Langeweile (11 Items, z.B. „Der Lernstoff langweilt mich zu Tode“) und Freude (10 Items, z.B. „Ich freue mich auf das Lernen“) aus dem Block der lernbezogenen, kursspezifischen Emotionen eingesetzt. Da es sich um eine retrospektive Einschätzung der Emotionen beim Lernen für die Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens handelt, wurden sowohl die Instruktion als auch die Items entsprechend angepasst.

Die Instruktion im Online-Fragebogen lautet in Anlehnung an die englische Originalversion des AEQs (Pekrun et al., 2005):

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Emotionen, die Sie vor, während oder nach dem Lernen für die Prüfung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens empfunden haben oder auch nicht empfunden haben. Zur Einschätzung der Aussagen orientieren Sie sich bitte an typischen Situationen, die Sie beim Lernen für die Prüfung erlebt haben.

Weiters wurden die Items „Das langweilige Arbeiten für das Studium hätte ich am liebsten auf morgen verschoben“, „Die Arbeit für das Studium hat mich gelangweilt“ und „Ich habe Spaß daran, mir im Studium Wissen anzueignen“ konkret auf die Prüfung ausgerichtet („Das langweilige Arbeiten für die Prüfung hätte ich am liebsten auf morgen verschoben“, „Die Arbeit für die Prüfung hat mich gelangweilt“ und „Ich hatte Spaß daran, mir beim Lernen für die Prüfung Wissen anzueignen“).

In der Instruktion werden die teilnehmenden Personen gebeten, die jeweiligen Aussagen auf einer 5-stufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft völlig zu“ einzuschätzen. Alle Items der Skalen Langeweile und Freude sind in Anhang A angeführt.

Für die Skalen der beiden lernbezogenen Emotionen Langeweile und Freude werden von Pekrun et al. (2005) durchwegs gute Reliabilitäten berichtet (Langeweile: $\alpha = .92$, Freude: $\alpha = .78$). Die Auswertung der Skalen bzw. Berechnung der Skalenwerte erfolgt laut Manual des AEQs (Pekrun et al., 2005), indem die einzelnen Itemwerte summiert und dann der Mittelwert berechnet wird.

2.2.3. Soziodemographische Daten und Leistungsindikator

Zur Beschreibung der Stichprobe wird im Fragebogen nach verschiedenen, für die geplante Untersuchung relevanten, soziodemographischen Merkmalen gefragt. In Hinblick darauf, dass in bisherigen Untersuchungen zu Zielorientierungen und Lernemotionen Geschlechtseffekte festgestellt werden konnten, werden die StudienteilnehmerInnen nach ihrem Geschlecht gefragt. Zusätzlich wird auch nach dem Alter und zur Abklärung von möglichen sprachlichen Verständnisschwierigkeiten nach der Muttersprache der TeilnehmerInnen gefragt. Des Weiteren wird das aktuelle Studium (Bachelor- oder Diplomstudium) und die bisherige Studiendauer (Semesteranzahl) der Studierenden erhoben. Abschließend wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, in einem Textfeld Anmerkungen zum Fragebogen zu machen.

Als Leistungsindikator wird in der vorliegenden Untersuchung die Prüfungsnote bzw. die erreichte Punkteanzahl der Studierenden der gerade absolvierten Prüfung herangezogen. Bei der Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens handelt es sich um eine Prüfung im Multiple Choice Format (MC-Format). Die insgesamt 25 Prüfungsfragen beziehen sich dabei nicht nur auf Faktenwissen, sondern beinhalten auch Fragen zu konkreten Fallbeispielen, dessen richtige Beantwortung Anwendungswissen erfordert. Zu jeder Prüfungsfrage werden vier bis sechs Antwortmöglichkeiten vorgegeben, von denen mindestens eine bis alle richtig sein können. Jede vollständig richtig beantwortete Prüfungsfrage wird dabei mit zwei Punkten bewertet (die max. zu erreichende Punkteanzahl bei der Prüfung beträgt 50 Punkte), Teilpunkte werden dann vergeben, wenn nicht alle der richtigen und keine falschen Antworten angekreuzt wurden. Sobald auch eine falsche Antwortalternative angekreuzt wird, wird die gesamte Frage mit null Punkten bewertet. Der Notenschlüssel der Prüfung ist in Anhang B dargestellt.

2.3. Statistische Auswertungsverfahren

Zur Überprüfung der Fragestellungen bzw. der entsprechenden Hypothesen werden insgesamt zwei lineare Strukturgleichungsmodelle modelliert, deren Passung mit den vorliegenden Daten im Statistikprogramm Mplus Version 6.12 (Muthen & Muthen, 1998-2010) überprüft wird. Zum besseren Verständnis wird im Folgenden nun mit Blick auf die zu untersuchenden Fragestellungen das Prinzip linearer Strukturgleichungsmodelle mit latenten Variablen näher erläutert.

2.3.1. Lineare Strukturgleichungsmodelle mit latenten Variablen

Im Rahmen von linearen Strukturgleichungsmodellen mit latenten Variablen können simultan multiple Regressionen untersucht werden, wobei ein großer Vorteil solcher Modelle in der Berücksichtigung der Messfehler besteht. Lineare Strukturgleichungsmodelle mit latenten Variablen setzen sich prinzipiell aus zwei Teilmodellen zusammen. Während im sog. Messmodell Zusammenhänge zwischen latenten Variablen (Faktoren, unabhängige Variablen) und manifesten Variablen (Indikatoren, abhängige Variablen) gemessen werden, werden im sog. Strukturmodell mittels Regressionsanalyse Zusammenhänge zwischen latenten Variablen spezifiziert, wobei die standardisierten Regressionskoeffizienten als Korrelation interpretiert werden können (vgl. Geiser, 2010).

Im Rahmen des ersten modellierten Strukturgleichungsmodells wird die faktorielle Struktur des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen von Elliot et al. (2011) auf Basis einer Maximum-Likelihood Schätzung mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft. Da in diesem Verfahren untersucht wird, inwiefern die jeweiligen Items (manifeste Variablen) auf den entsprechenden Zielorientierungen (latenten Variablen) laden, bezieht sich diese Fragestellung im Rahmen des Strukturgleichungsmodells auf ein Messmodell (vgl. Geiser, 2010).

Die Frage, ab wann von statistisch bedeutsamen Faktorladungen auszugehen ist, richtet sich allgemein nach der Größe der untersuchten Stichprobe (vgl. Field, 2009). Aufgrund der Stichprobengröße in der vorliegenden Untersuchung ($N = 388$) sind nach Stephens (2002 zitiert nach Field, 2009) bereits Faktorladungen ab einem Wert von ≤ 0.298 als bedeutsam zu erachten.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung, welche sich auf die Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Lernemotionen bezieht, wird für die Lernemotionen Lernfreude und Langeweile ein weiteres Messmodell modelliert. In weiterer Folge wird ein Strukturmodell mit den latenten Variablen Zielorientierungen und Lernemotionen spezifiziert. Die postulierten Zielorientierungen stellen dabei die unabhängigen Variablen (UVs), die Emotionen Freude und Langeweile die abhängigen Variablen (AVs) dar.

Die Zusammenhänge zwischen den Lernemotionen und der Prüfungsleistung (welche sich auf die erreichte Punktzahl der Studierenden bezieht; der Notenschlüssel für die Prüfungen ist in Anhang B zu finden) werden in einem weiteren Strukturgleichungsmodell mittels simultaner multipler Regressionsanalyse untersucht. Im Rahmen dieses Modells handelt es sich bei den Emotionen Lernfreude und Langeweile nun um latente unabhängige Variablen (UVs) und bei der Prüfungsleistung um eine manifeste abhängige Variable (AV).

2.3.2. Die Überprüfung der Modellpassung linearer Strukturgleichungsmodelle

Um die Modellpassung von linearen Strukturgleichungsmodellen zu überprüfen, können unterschiedliche Fit-Indizes herangezogen werden. Als Globalmaß gilt dabei der Chi-Quadrat Test, in welchem die Nullhypothese getestet wird, dass sich die Kovarianzmatrix der Population nicht signifikant von jener des implizierten Modells unterscheidet (vgl. Geiser, 2010). Ein signifikanter Chi-Quadrat Wert deutet daher auf mangelnde Modellpassung hin (vgl. Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Geiser, 2010). Da der Chi-Quadrat Test einige Defizite wie z.B. Abhängigkeit von Stichprobengröße und Modellkomplexität aufweist (vgl. Schermelleh-Engel et al., 2003), wurden zahlreiche andere Fit-Indizes entwickelt, mithilfe derer die Passung zwischen Modell und Daten überprüft werden kann. Deskriptive Anpassungsmaße für den approximativen Datenfit stellen dabei Root-Mean-Square-Error-of-Approximation (RMSEA) sowie Standardized-Root-Mean-Square-Residual (SRMR) dar. Während RMSEA und SRMR angeben, wie schlecht ein Modell zu den Daten passt (je höher die Werte, desto schlechter der Datenfit), geben der Comparative Fit-Index (CFI) sowie Tucker-Lewis-Index (TLI) Auskunft darüber, wie gut ein Zielmodell im Vergleich zu einem Baselinemodell (Unabhängigkeitsmodell) zu den Daten passt (je höher der Wert dieser Fit-Indizes, desto besser die Passung des Zielmodells) (vgl. Hu & Bentler, 1998). Neben diesen Anpassungsmaßen wurden auch informationstheoretische Indizes wie z.B. Bayesian Information Criterion (BIC) und Akaike Information Criterion (AIC)

entwickelt, die unterschiedliche Modell auf deskriptiver Basis miteinander vergleichen, wobei jenes Modell mit dem geringsten Wert das Beste darstellt (Geiser, 2010).

Bezüglich der Frage, ab wann von akzeptablem oder gutem Datenfit ausgegangen werden kann, gibt es zum aktuellen Zeitpunkt keine allgemein gültigen Richtlinien. Während einige Autoren wie z.B. Brown und Cudeck (1993) bereits ab einem CFI und TLI von $\geq .90$ bzw. RMSEA und SRMR von $\leq .08$ von akzeptabler Modellpassung sprechen, legen Schermelleh-Engel und Kollegen (2003) wesentlich strengere Kriterien bzw. Cut-off Werte fest (vgl. Schermelleh-Engel et al., 2003). Die vorliegende Untersuchung orientiert sich nicht wie Elliot et al. (2011) an den Kriterien von Brown und Cudeck (1993), sondern an den Empfehlungen von Hu und Bentler (1998), die in Tabelle 3 dargestellt sind.

Tabelle 3: Kriterien für gute Modellpassung (nach Hu & Bentler, 1998)

Fit-Index	Cut-off Wert
Comparative Fit Index (CFI):	CFI $\geq .95$
Tucker-Lewis Index (TLI):	TLI $\geq .95$
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA):	RMSEA $\leq .06$
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR):	SRMR $\leq .08$
Akaike Information Criterion (AIC):	Das Modell mit dem niedrigsten Wert weist die beste Modellpassung auf
Bayesian Information Criterion (BIC):	

Anmerkung: Alle angeführten Fit-Indizes werden standardmäßig vom Statistikprogramm Mplus ausgegeben.

2.4.Studiendurchführung

Die Studie wurde wie geplant im Rahmen der Prüfungen Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens durchgeführt. Die Datenerhebung fand jeweils unmittelbar nach den Prüfungsterminen am 5. März, 30. April und 11. Juni 2012 statt und erfolgte mittels Online-Fragebogens, welcher im Vorfeld im Umfrageprogramm EFS Survey 8.0 von Globalpark erstellt wurde. Dieser Fragebogen enthielt neben den Fragen zu Zielorientierungen (Achievement Goal Questionnaire – AGQ) und den Lernemotionen Freude und Langeweile (Achievement Emotion Questionnaire – AEQ) auch Fragen zu Interesse, Umgang mit Misserfolg und akademischem Fähigkeitsselbstkonzept, welche für die vorliegende Untersuchung jedoch nicht von Bedeutung waren.

Unmittelbar vor der Prüfung wurden die Studierenden darüber informiert, dass derzeit im Prüfungsfach Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens eine Begleitevaluation durchgeführt wird, welche sich darauf bezieht, was Studierende in Lern- und Leistungssituationen im Fach Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens motiviert. Mit der Bitte um Teilnahme wurde danach angekündigt, dass jedem der PrüfungsteilnehmerInnen innerhalb der nächsten drei Tage ein E-Mail mit dem Link zum Online-Fragebogen, dessen Bearbeitung max. 10 Minuten in Anspruch nehmen wird, an ihre E-Mail-Adresse der Universität Wien zugesandt wird. Zusätzlich wurde angekündigt, dass in diesem E-Mail bereits die Prüfungsnote der gerade absolvierten Prüfung enthalten sein wird.

Um die Zuteilung der Daten zu den jeweiligen Personen und deren Noten zu gewährleisten, wurde im Umfrageprogramm EFS wie geplant für jede Person der Teilnehmerliste ein alphanummerischer 8-stelliger Code generiert. Dieser Code diente nicht nur der Identifizierung der Studierenden, sondern wurde von dem Umfrageprogramm EFS auch dazu verwendet, um für jede Person der Teilnehmerliste einen individuellen Link zum Fragebogen zu erstellen. Über ihren universitären E-Mail-Account erhielten alle Studierende spätestens drei Tage nach dem jeweiligen Prüfungstermin eine Einladungsmail zur Studie (siehe Anhang C), welches die Note, den zugewiesenen Code und den persönlichen Link zum Online-Fragebogen enthielt und automatisch durch das Umfrageprogramm verschickt wurde. Durch das Klicken auf den Link gelangten die Studierenden auf die erste Seite des Fragebogens, auf

welcher nun der Code aus der Einladungsmail zur Identifizierung einzugeben war (siehe Anhang A).

Im Zuge der ersten Erhebung traten beim Verschicken der Einladungsmails kurzfristig Komplikationen auf, indem durch einen Fehler auf der Notenliste in der Teilnehmerverwaltung des EFS Umfrageprogramms Matrikelnummern und Namen einiger Studierender falsch zugeordnet wurden. Dies führte dazu, dass einige Studierende die Einladungsmails anderer Studierender erhielten. Da die betroffenen Personen dies jedoch unmittelbar nach Erhalt der falschen E-Mails bekannt gaben, konnte dieser Fehler unverzüglich behoben werden. Um diese Komplikationen in den darauf folgenden Erhebungen zu verhindern, wurde die Übereinstimmung von Namen und Matrikelnummern jeweils genauestens überprüft.

Wie geplant wurden an jene TeilnehmerInnen, die den Fragebogen noch nicht ausgefüllt oder unterbrochen hatten, Reminder-E-mails verschickt (siehe Anhang D) und jeder Erhebungszeitpunkt vierzehn Tage nach dem jeweiligen Prüfungstermin geschlossen, indem die Daten exportiert, anonymisiert und die TeilnehmerInnen gelöscht wurden. Das Ende des letzten Erhebungszeitpunkts stellte der 25. Juni dar.

2.5. Beschreibung der Stichprobe

Im Anschluss an die Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens wurde der Online-Fragebogen insgesamt an 530 PsychologiestudentInnen der Universität Wien verschickt. Dabei wurde darauf geachtet, dass Studierende, die mehrmals zur Prüfung antraten, nur einmal befragt wurden.

Der Fragebogen wurde von $N = 389$ (73.4%) der eingeladenen Personen innerhalb der jeweiligen Erhebungszeitpunkte vollständig bearbeitet. Nachdem jedoch eine Person am Ende des Fragebogens anmerkte, dass ihre Angaben aufgrund einer schweren Depression in der Studie besser nicht berücksichtigt werden sollten, wurde diese Person aus der Stichprobe ausgeschlossen. Die Anmerkungen anderer StudienteilnehmerInnen bezogen sich vor allem darauf, dass die Fragen sehr ähnlich waren bzw. sich oft wiederholten und deren Beantworten mühsam und langweilig war. Nachdem keine weiteren Personen von der Untersuchung ausgeschlossen werden mussten, umfasste die Gesamtstichprobe insgesamt $N = 388$ Personen. Die Geschlechter waren in der Gesamtstichprobe insofern sehr ungleich verteilt, als wesentlich mehr Frauen ($N = 318$) als Männer ($N = 70$) an der Befragung teilnahmen. Das Verhältnis der Geschlechter entsprach somit weitgehend dem Geschlechterverhältnis der PsychologiestudentInnen an der Universität Wien (vgl. Referat Frauenförderung und Gleichstellung der Universität Wien, 2007). Das Alter der StudienteilnehmerInnen reichte dabei vom 19. bis zum 65. Lebensjahr, der Median lag bei 24 Jahren ($SD = 5.06$). Wie Tabelle E1 im Anhang entnommen werden kann, wurden in der Gesamtstichprobe insgesamt 20 verschiedene Muttersprachen gesprochen, wobei Deutsch von über 90 % ($N = 354$) der teilnehmenden Studierenden angegeben wurde. Den Angaben der StudienteilnehmerInnen zufolge befanden sich rund 70.1% ($N = 272$) im Diplomstudiengang, 29.9% ($N = 116$) absolvierten gerade das Bachelorstudium. Die bisherige Studiendauer der befragten Studierenden reichte von 2 und 24 Semestern, der Median lag hier bei 7 Semestern ($SD = 3.81$). Bei der Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens erzielten die StudienteilnehmerInnen im Durchschnitt 33.67 Punkte ($SD = 6.06$). Dies entspricht der Prüfungsnote „befriedigend“ (3) (siehe Anhang B). Alle Angaben zur Stichprobe sind zur besseren Übersicht in den Tabellen E1 und E2 im Anhang angeführt.

2.6. Ergebnisse

Im Zuge der Ergebnisdarstellung werden zunächst die Ergebnisse der im Vorfeld durchgeführten Analysen (Varianzanalysen und Reliabilitätsanalysen) und Deskriptivstatistik dargestellt. Daraufgehend werden die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen berichtet, die der Überprüfung des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen dienten. In weiterer Folge werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen, anhand derer die Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen des 3 x 2 Modells und den Lernemotionen analysiert wurden, erläutert. Abschließend werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen berichtet, die sich auf den Zusammenhang zwischen Lernemotionen und Prüfungsleistung beziehen.

2.6.1. Voranalysen, Reliabilitäten und Deskriptivstatistik

Im Vorfeld der eigentlichen Auswertung wurde untersucht, ob sich die einzelnen Skalen der Zielorientierungen bzw. die Skalen der Lernemotionen in Abhängigkeit vom jeweiligen Prüfungstermin sowie der Art des Studiums und dem Geschlecht der StudienteilnehmerInnen voneinander unterscheiden. Diesbezüglich konnte mittels multivariater Varianzanalysen festgestellt werden, dass weder bei den Skalen der Zielorientierungen noch den Skalen der Emotionen geschlechtsbedingte Mittelwertsunterschiede vorlagen (siehe Anhang F, Tabelle F1). Das Geschlecht wurde daher in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt. Auch bezüglich der Art des Studiums und des Prüfungstermins zeigten sich im Rahmen dieser Analysen weder bei den Skalen der Zielorientierungen noch bei den Lernemotionsskalen signifikante Effekte (siehe Anhang F, Tabelle F2 und F3).

Tabelle 4 kann entnommen werden, dass sowohl die beiden Skalen der Lernemotionen als auch fünf der sechs Skalen der Zielorientierungen mit $.84 < \alpha < .94$ gute Reliabilitäten aufwiesen. Ausschließlich die Reliabilität der Skala Aufgaben-Vermeidungsziele ist mit $\alpha = .64$ als gering zu bezeichnen.

Bezüglich der Mittelwerte zeigt sich, dass bei den Skalen der sechs Zielorientierungen die Skalen der Aufgabenzielorientierungen die höchsten Mittelwerte aufwiesen.

Tabelle 4: Deskriptivstatistik und Reliabilitäten der Skalen

Skala	M	SD	Range	Cronbach's α
Aufgaben-Annäherungsziele	6.59	.74	2.00 – 7.00	.84
Aufgaben-Vermeidungsziele	6.19	1.06	2.00 – 7.00	.64
Selbst-Annäherungsziele	3.89	1.75	1.00 – 7.00	.88
Selbst-Vermeidungsziele	4.27	1.74	1.00 – 7.00	.84
Fremd-Annäherungsziele	2.95	1.73	1.00 – 7.00	.94
Fremd-Vermeidungsziele	2.89	1.70	1.00 – 7.00	.91
Lernfreude	2.67	.72	1.00 – 4.90	.88
Langeweile	2.48	.89	1.00 – 5.00	.93

Anmerkung: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Cronbach's α = Internale Konsistenz (Reliabilität) der Skalen.

2.6.2. Überprüfung des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen

Bezüglich der faktoriellen Struktur des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen zeigt die konfirmatorische Faktorenanalyse, dass ein Großteil der Items mit standardisierten Faktorladungen zwischen $.69 < \lambda < .93$ recht hoch auf den entsprechenden latenten Faktoren luden (siehe Abbildung 3). Lediglich die standardisierte Faktorladung eines Items der Aufgaben-Vermeidungszielorientierung (Item V_11; „zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen auszulassen“) ist mit $\lambda = .44$ als niedrig zu bezeichnen. Weiters zeigte sich, dass dieses Item mit den beiden anderen Items dieser Skala nur geringe Korrelationen aufwies ($r = .30$, $r = .39$).

Die Werte der Fit-Indizes des 3 x 2 Modells deuten gemäß den zuvor festgelegten Kriterien auf gute (CFI = .96 und SRMR = .037) bzw. akzeptable (RMSEA = .068 und TLI = .94) Modellpassung hin (siehe Tabelle 6).

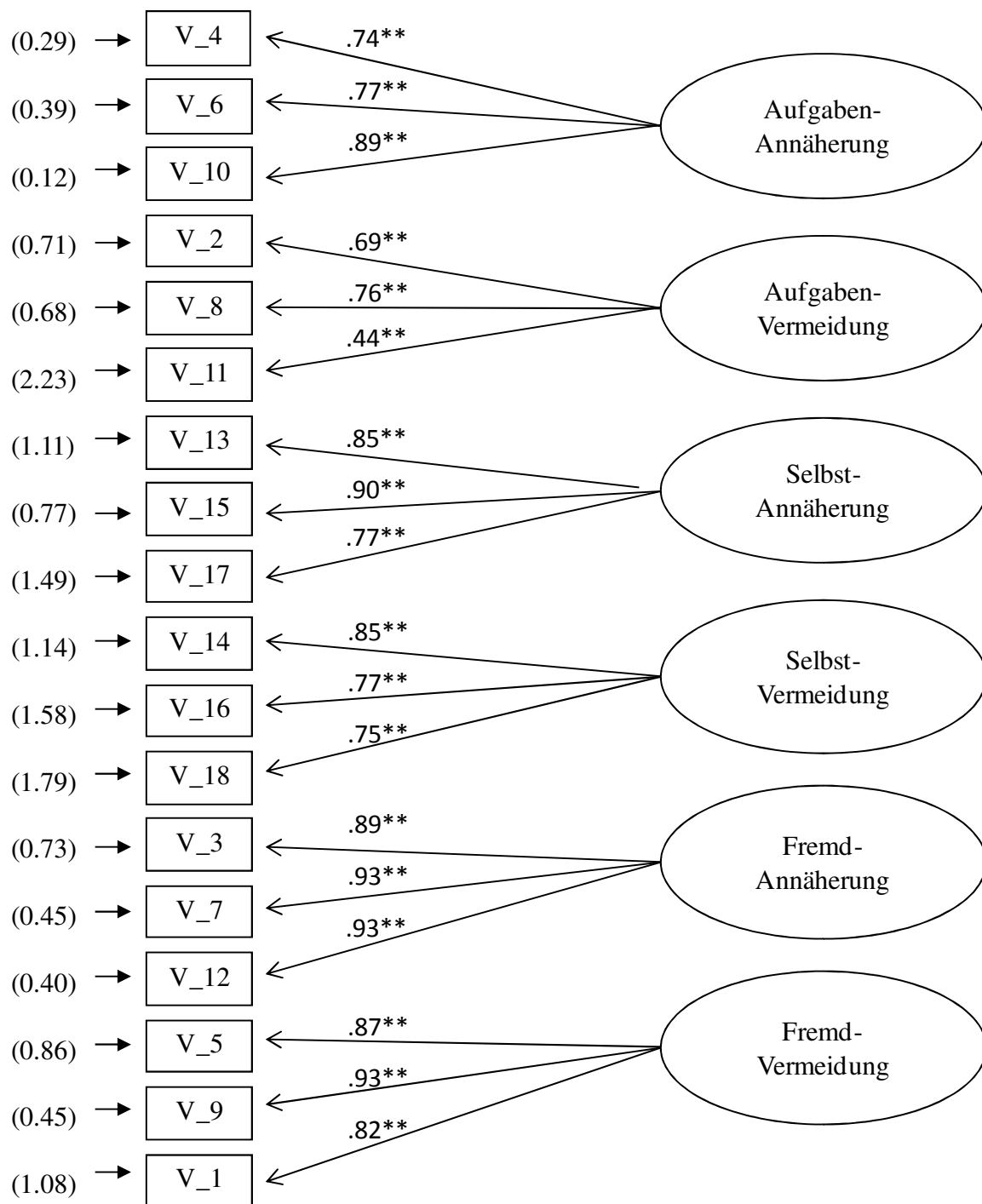


Abbildung 3:

Konfirmatorische Faktorenanalyse des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen.

Dargestellt sind die Messfehler (jeweils in Klammern) der Einzelitems (in Kästchen) und deren standardisierte Regressionskoeffizienten (Faktorladungen) auf die jeweiligen Zielorientierungen (in Ellipsen).

**p < .01.

Bezüglich der Interkorrelationen der Zielorientierungen des 3 x 2 Modells ist festzustellen, dass hoch signifikante, hohe Korrelationen ($0.78 < r < 0.92$, $p < .01$) zwischen Zielorientierungen des selben Evaluationsstandards (Aufgabenziele, Selbstziele, Fremdziele) und ebenfalls hoch signifikante, moderate Korrelationen ($0.16 < r < 0.33$, $p < .01$) zwischen Zielorientierungen der gleichen Valenz (Annäherungsziele vs. Vermeidungsziele) bestanden (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Interkorrelationen der Zielorientierungen des 3 x 2 Modells

Zielorientierungen	1	2	3	4	5	6
1. Aufgaben-Annäherungsziele	—					
2. Aufgaben-Vermeidungsziele	.78**	—				
3. Selbst-Annäherungsziele	.16**	.14*	—			
4. Selbst-Vermeidungsziele	.15*	.29**	.82**	—		
5. Fremd-Annäherungsziele	-.07	-.11	.33**	.22**	—	
6. Fremd-Vermeidungsziele	-.12*	-.01	.32**	.28**	.92**	—

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Um die Passung des 3 x 2 Modells auch im Vergleich zur Modellpassung alternativer Modelle beurteilen zu können, wurden in Anlehnung an Elliot et al. (2011) insgesamt zehn Alternativmodelle modelliert. Diese wurden ebenfalls auf Basis einer Maximum-Likelihood Schätzung mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse im Statistikprogramm Mplus 6.12 (Muthen & Muthen, 1998-2010) überprüft.

- a) *2 x 2 - Model:* In diesem Modell laden die Items der Fremd-Annäherungsziele und Fremd-Vermeidungsziele wie im 3 x 2 Modell auf zwei latenten Faktoren, die Items der Selbst- und Aufgaben-Annäherungsziele sowie Selbst- und Aufgaben-Vermeidungsziele laden auf zwei weiteren Faktoren.
- b) *Trichotomie-Modell:* Auch in diesem Modell laden die Items der Fremd-Annäherungsziele und Fremd-Vermeidungsziele wie im 3 x 2 Modell auf zwei latenten Faktoren, alle Items der Selbst- und Aufgabenziele laden gemeinsam auf einem latenten Faktor.

- c) *Dichotomie-Modell*: In diesem Modell laden alle Items der fremdbezogenen Ziele gemeinsam auf einem Faktor, alle Items der Selbst- und Aufgabenziele gemeinsam auf einem weiteren latenten Faktor.
- d) *Aa/Av (Aufgaben-Annäherung/Aufgaben-Vermeidung) Modell*: In diesem Modell laden alle Items wie im 3 x 2 Modell auf den entsprechenden latenten Faktoren, die Items der Aufgaben-Annäherungsziele und Aufgaben-Vermeidungsziele gemeinsam auf einem latenten Faktor.
- e) *Sa/Sv (Selbst-Annäherung/Selbst-Vermeidung) Modell*: In diesem Modell laden alle Items wie im 3 x 2 Modell auf den entsprechenden latenten Faktoren, die Items der Selbst-Annäherungsziele und Selbst-Vermeidungsziele laden gemeinsam auf einem latenten Faktor.
- f) *Fa/Fv (Fremd-Annäherung/Fremd-Vermeidung) Modell*: In diesem Modell laden alle Items wie im 3 x 2 Modell auf den entsprechenden latenten Faktoren, die Items der Fremd-Annäherungsziele und Fremd-Vermeidungsziele laden gemeinsam auf einem latenten Faktor.
- g) *Annäherungsmodell*: In diesem Modell laden alle Items der Vermeidungsziele wie im 3 x 2 Modell auf den entsprechenden latenten Faktoren, alle Items der Annäherungsziele laden gemeinsam auf einem latenten Faktor.
- h) *Vermeidungsmodell*: In diesem Modell laden alle Items der Annäherungsziele wie im 3 x 2 Modell auf den entsprechenden latenten Faktoren, alle Items der Vermeidungsziele laden gemeinsam auf einem latenten Faktor.
- i) *Standard-Modell*: In diesem Modell laden alle Items eines Evaluationsstandards gemeinsam auf einem latenten Faktor.
- j) *Valenz-Modell*: In diesem Modell laden alle Items der Annäherungsziele gemeinsam auf einem latenten Faktor, alle Items der Vermeidungsziele gemeinsam auf einem anderen.

Die Werte der Fit-Indizes der Alternativmodelle sowie die des 3 x 2 Modells sind in Tabelle 6 angeführt. Dabei kann festgestellt werden, dass die vergleichsweise niedrigsten Werte der informationstheoretischen Indizes AIC und BIC beim 3 x 2 Modell der Zielorientierungen vorliegen. Das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen weist somit den vergleichsweise besten Datenfit auf.

Tabelle 6: Modellvergleiche

Modell	χ^2 (N=388)	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	AIC	BIC
3 x 2 Modell	336.40**	120	0.96	0.94	0.068	0.037	21563.62	21836.93
2 x 2 Modell	1186.23**	129	0.78	0.74	0.145	0.134	22395.45	22633.11
Trichotomie- Modell	1308.79**	132	0.76	0.72	0.152	0.137	22512.01	22737.79
Dichotomie- Modell	1392.04**	134	0.74	0.70	0.156	0.137	22591.27	22809.12
Aa/Av Modell	422.41**	125	0.94	0.93	0.078	0.046	21639.63	21893.14
Sa/Sv Modell	457.95**	125	0.93	0.92	0.083	0.046	21675.18	21928.68
Fa/Fv Modell	454.75**	125	0.93	0.92	0.082	0.040	21671.97	21925.48
Annäherungs-Modell	1796.55**	129	0.66	0.59	0.183	0.181	23005.78	23243.44
Vermeidungs- Modell	1391.88**	129	0.74	0.69	0.159	0.169	22601.11	22838.77
Standard-Modell	615.60**	132	0.90	0.88	0.097	0.052	21818.82	22044.60
Valenz- Modell	2445.29**	134	0.52	0.45	0.211	0.204	23644.52	23862.37

Anmerkung: CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; RMSEA = root-mean-square error of approximation; SRMR = Standardized-Root-Mean-Square-Residual; AIC = Akaike information criterion; BIC = Bayesian Information Criterion; Aa/Av = Aufgaben-Annäherung/Aufgaben-Vermeidung; Sa/Sv = Selbst-Annäherung /Selbst-Vermeidung; Fa/Fv = Fremd-Annäherung /Fremd-Vermeidung.

**p < .01.

2.6.3. Zusammenhänge zwischen Zielorientierungen und Lernemotionen

Im Vorfeld der Überprüfung des Zusammenhangs der Zielorientierungen und Lernemotionen im Rahmen des Strukturmodells wurde die Passung des Messmodells der Lernemotionen (bestehend aus den Skalen Lernfreude und Langeweile) mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft. Hier konnte festgestellt werden, dass mehrere Items der Skala Lernfreude verhältnismäßig niedrige Faktorladungen aufwiesen (0.40, 0.49 und 0.51; siehe Abbildung G1 im Anhang) und die Modellpassung eher unbefriedigend war: $\chi^2 = 638.89$; $df = 188$, $p < .01$; CFI = .91; TLI = .89; RMSEA = .08; SRMR = .05; AIC = 20169.81; BIC = 20423.31. Um die Modellpassung zu verbessern, wurden die drei niedrig ladenden Items aus der Skala entfernt und danach das Modell nochmals berechnet.

Nach der Entfernung der niedrig ladenden Items V_42 („Wenn es gut lief, spürte ich eine freudige Erregung“, $\lambda = .51$), V_48 („Wenn es beim Lernen gut lief, hat mein Herz vor Freude höher geschlagen“, $\lambda = .49$) und V_53 („Ich habe mich darüber gefreut, wenn ich mit dem Lernen gut vorangekommen bin“, $\lambda = .40$) aus der Skala Lernfreude, lag die niedrigste standardisierte Faktorladung dieser Skala bei $\lambda = .57$.

Dabei zeigte sich, dass die Kürzung der Skala Lernfreude neben einer Verbesserung der Modellpassung (siehe Tabelle 7) auch zu einer geringfügigen Erhöhung der Skalenreliabilität (von $\alpha = .88$ auf $\alpha = .89$) führte.

Tabelle 7: Vergleich der Messmodelle der Lernemotionen

Messmodell	χ^2 (N=388)	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	AIC	BIC
ungekürzt	638.89	188	0.91	0.89	0.079	0.045	20169.81	20423.31
gekürzt	626.09	134	0.93	0.92	0.075	0.047	17060.60	17278.46

Anmerkung: ungekürzt = alle Items der Skalen Langeweile und Freude wurden berücksichtigt; gekürzt = alle Items der Skala Langeweile wurden berücksichtigt, die niedrig ladenden Items V_42, V_48 und V_53 der Skala Lernfreude wurden entfernt.

Aufgrund dieser Verbesserungen wurde in weiterer Folge das gekürzte Messmodell der Lernemotionen für die Spezifikation des Strukturmodells der Lernemotionen und Zielorientierungen herangezogen.

Wie anhand der Fit-Indizes festzustellen ist, weist das Strukturmodell mit den latenten Faktoren der Lernemotionen und Zielorientierungen einen akzeptablen Datenfit auf: $\chi^2 = 1149.13$; $df = 566$, $p < .01$; CFI = .94; TLI = .93; RMSEA = .052; SRMR = .044; AIC = 38567.136; BIC = 39150.833. Weiters zeigt sich, dass zwischen den beiden Faktoren Selbst-Annäherungszielen und Lernfreude ein hoch signifikanter positiver Zusammenhang ($r = .55$, $p < .01$) und zwischen Selbst-Vermeidungszielen und Lernfreude ein signifikant negativer Zusammenhang ($r = -.31$, $p = .04$) besteht. Alle weiteren Regressionskoeffizienten zwischen den Lernemotionen und Zielorientierungen des 3 x 2 Modells wurden nicht signifikant (siehe Tabelle G1 im Anhang).

2.6.4. Zusammenhänge zwischen Lernemotionen und Prüfungsleistung

Die Zusammenhänge zwischen den Lernemotionen und der Prüfungsleistung wurde im Rahmen eines weiteren Strukturgleichungsmodells mittels multipler Regressionsanalyse untersucht. Anhand der standardisierten Regressionskoeffizienten zwischen der Prüfungsleistung und den Lernemotionen Freude und Langeweile kann festgestellt werden, dass weder Lernfreude ($r = .13$, $p = 0.07$) noch Langeweile ($r = .03$, $p = 0.69$) signifikant mit der Prüfungsleistung (der erzielten Punkteanzahl) in Zusammenhang stehen (siehe Abbildung G2 im Anhang). Ein signifikanter, moderat negativer Zusammenhang ($r = -.61$, $p < .01$), konnte hingegen zwischen den beiden latenten Faktoren Lernfreude und Langeweile festgestellt werden.

3. DISKUSSION

In den letzten Jahrzehnten gewann das Konstrukt der Zielorientierungen im Bildungskontext zunehmend an Bedeutung. Ausgehend von den initialen dichotomen Konstruktionen der Zielorientierungen von Carol Dweck und John Nicholls wurden stetig neue Modelle zu Zielorientierungen entwickelt, die in zahlreichen Studien und in verschiedenen Kontexten überprüft wurden. Die stetige Weiterentwicklung führte jedoch auch zu größerer Komplexität des Konstrukts und in weiterer Folge zu Inkongruenzen bzw. Unklarheiten bezüglich der Konzeption und Definition der Zielorientierungen. Aufgrund dessen plädierten Elliot et al. (2011) für eine Differenzierung des Konstrukts und entwickelten ein neues Modell zu Zielorientierungen. In diesem Modell wurden Leistungsziele einerseits über deren Valenz (Annäherung vs. Vermeidung) und andererseits über den Evaluationsstandard (Aufgabe, Selbst, Fremd) bzw. die Definition der angestrebten Kompetenz konzeptualisiert.

Die vorliegende Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, die faktorielle Struktur dieses neuen Modells der Zielorientierungen empirisch zu überprüfen. Dabei wurde aufgrund der Kongruenz der bisherigen Studienergebnisse davon ausgegangen, dass die faktorielle Struktur dieses vielversprechenden Modells ein weiteres Mal bestätigt werden kann (vgl. Hypothese 1).

Überprüft wurde das Modell im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse. Im Zuge dessen konnte festgestellt werden, dass alle bis auf ein Item relativ hoch auf den entsprechenden latenten Zielorientierungsfaktoren luden. Lediglich ein Item der Aufgaben-Vermeidungszielorientierung wies mit $\lambda = .44$ eine geringe Faktorladung auf und korrelierte auch nur gering mit den beiden anderen Items der Skala. In Anbetracht dieser Tatsachen wenig überraschend zeigte die Reliabilitätsanalyse der Zielorientierungsskalen, dass die Skala Aufgaben-Vermeidungszielorientierung mit $\alpha = .64$ die niedrigste Reliabilität bzw. innere Konsistenz aufwies. Zusammengenommen weist dies auf Heterogenität der Items dieser Skala hin. Diesbezüglich kann bei näherer Betrachtung der Formulierungen der Items dieser Skala festgestellt werden, dass sich das Item mit der geringen Faktorladung nicht wie die beiden anderen Items explizit auf die falsche Beantwortung der Fragen (V_2, „Falsche Antworten in der Prüfung zu vermeiden“; V_8, „Zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen falsch zu beantworten“), sondern auf das Auslassen von Fragen allgemein bezieht (V_11, „zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen auszulassen“). Somit liegt die Annahme nahe, dass die geringe Reliabilität auf mangelnde Präzision in der Itemformulierung zurückzuführen ist.

Abgesehen von den Schwächen der Skala Aufgaben-Vermeidungszielorientierung weisen die Reliabilitäten der anderen Zielorientierungsskalen und die durchaus hohen standardisierten Faktorladungen der Items darauf hin, dass entsprechend dem 3 x 2 Modell sechs verschiedene Zielorientierungen unterschieden werden können. Zudem lassen die Interkorrelationen der Zielorientierungen erkennen, dass Zielorientierungen des identen Evaluationsstandards bzw. der identen Valenz miteinander höher korrelieren als Zielorientierungen unterschiedlicher Evaluationsstandards bzw. unterschiedlicher Valenz. Dies deutet darauf hin, dass die sechs Zielorientierungen anhand der beiden Dimensionen gut voneinander abgrenzbar sind.

Anhand der Werte der Fit-Indizes konnte festgestellt werden, dass das 3 x 2 Modell gut zu den vorliegenden Daten passt. Dies betätigte sich auch durch den Vergleich mit Alternativmodellen, die ebenfalls mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse untersucht wurden. Hier zeigte sich unter anderem anhand der informationstheoretischen Indizes AIC und BIC, dass das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen wesentlich besser zu den Daten passte, als etwa das 2 x 2 Modell, Trichotomie-Modell oder Dichotomie-Modell der Zielorientierungen. Wie im Zuge des Modellvergleichs allerdings ersichtlich wurde, wies auch das Aa/Av Modell, in dem Aufgaben-Annäherung/Aufgaben-Vermeidungsziele gemeinsam auf einem latenten Faktor luden, einen ebenfalls guten, aber dennoch geringfügig schlechteren Datenfit als das 3 x 2 Modell auf. Auch Elliot et al. (2011) kamen in ihren Modellüberprüfungen zu ähnlichen Ergebnissen. Aufgrund des guten Datenfits dieses Modells wäre davon auszugehen, dass dem Streben nach aufgabenbezogener Kompetenz und dem Vermeiden aufgabenbezogener Inkompetenz ein gemeinsamer Faktor zugrunde liegt und Aufgaben-Zielorientierungen nicht hinsichtlich der Valenzdimension zu differenzieren sind. Eine Erklärung dafür könnte darin gesehen werden, dass die Differenzierung in Annäherungs- und Vermeidungsziele vor allem durch intraindividuelle und soziale Vergleichsprozesse bzw. damit im Zusammenhang stehende Personenfaktoren (z.B. dem Selbstwert) bedingt ist, die bei Selbst- und Fremd-Zielen, nicht jedoch bei Aufgaben-Zielen eine Rolle spielen.

Zusammengenommen kann im Rahmen der vorliegenden Studie die faktorielle Struktur des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen erneut als bestätigt erachtet werden. Gemeinsam mit den bisher gewonnenen Erkenntnissen sprechen die Ergebnisse der vorliegenden Studie somit für die von Elliot und Kollegen vorgenommene Trennung der Kompetenzziele in Aufgaben- und Selbst-Ziele. Die Tatsache, dass das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen bisher an einer deutschen, amerikanischen und nunmehr österreichischen Stichprobe bestätigt werden konnte,

kann zudem als Hinweis für die interkulturelle Generalisierbarkeit des Modells gesehen werden.

Zusätzlichen Erkenntnisgewinn bezüglich der Generalisierbarkeit des Modells brachte die vorliegende Studie auch, als die Zielorientierungen nicht wie in vorangegangenen Studien im Rahmen prüfungsimmanenter Lehrveranstaltungen, sondern im Zusammenhang mit einer verpflichtenden Vorlesungsprüfung erhoben wurden. Somit kann festgestellt werden, dass das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen nicht nur in unterschiedlichen Stichproben, sondern auch in unterschiedlichen Lern- und Leistungssituationen bzw. universitären Kurssystemen Gültigkeit besitzt.

Um einen Eindruck davon zu bekommen, inwiefern sich Aufgaben- und Selbst-Ziele auch hinsichtlich ihrer Antezedenzien und Effekte auf Lernen und Leistung unterscheiden, untersuchten Elliot und Kollegen in einer ihrer Studien nicht nur das Modell, sondern auch Zusammenhänge mit unterschiedlichen lern- und leistungsrelevanten Variablen. Neben motivationalen Variablen wurden die sechs Zielorientierungen des postulierten Modells auch hinsichtlich ihres Einflusses auf die Leistungsemotion Prüfungsangst überprüft, welche die am meisten untersuchte Leistungsemotion darstellt (vgl. Pekrun et al., 2002a).

Auch wenn die Befunde früherer Untersuchungen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Zielorientierungen und Prüfungsangst in dieser Studie bestätigt werden konnten, blieb weiterhin völlig ungeklärt, welche Emotionen im Zusammenhang mit Aufgaben- und Selbst-Zielorientierungen (ehemals Kompetenzziele) stehen. Diesbezüglich sollten in der vorliegenden Arbeit erste Erkenntnisse gewonnen werden, indem der Frage nachgegangen wurde, ob bzw. inwiefern sich Aufgaben- und Selbst-Ziele hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit jenen Emotionen unterscheiden, die bisher von Kompetenzzielen vorhergesagt wurden.

Im Rahmen der Kontroll-Wert Theorie (Pekrun, 2006) werden Kompetenzziele allgemein mit der Entstehung von positiven Aktivitäts-Emotionen und daher mit Lernemotionen in Zusammenhang gebracht. Dies beruht auf der Annahme, dass Kompetenzziele die Aufmerksamkeit direkt auf die Aktivität, deren Kontrollierbarkeit sowie auf den positiven Wert der Aktivität richten (vgl. Pekrun et al., 2006).

Entsprechend diesen Annahmen konnte in bisher durchgeführten empirischen Studien festgestellt werden, dass Annäherungs-Kompetenzziele starke positive Prädiktoren für die Lernemotionen Freude und negative Prädiktoren für Langeweile darstellen (Pekrun et al., 2006, 2009; Daniels et al., 2009; siehe auch Huang, 2011). Auf Basis dieser empirischen

Befunde stellte sich nun im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Frage, inwiefern sich Aufgaben- und Selbst-Ziele hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den Lernemotionen Freude und Langeweile unterscheiden. Diese Fragestellung wurde ebenfalls mittels Strukturgleichungsmodell untersucht, in welchem eine multiple Regressionsanalyse Aufschluss über die Zusammenhangsstruktur zwischen den Zielorientierungen des 3 x 2 Modells und den beiden Lernemotionen geben sollte.

Im Rahmen dieses Strukturgleichungsmodells konnte zunächst festgestellt werden, dass die Regressionskoeffizienten zwischen Annäherungszielen und Langeweile negativ und zwischen Annäherungszielen und Lernfreude positiv waren. Ein umgekehrtes Bild zeigte sich bei Vermeidungszielen, da die Regressionskoeffizienten bei Langeweile positiv und bei Lernfreude negativ ausfielen.

Dementsprechend zeigten sich sowohl bei Aufgaben-Annäherungszielen als auch Selbst-Annäherungszielen positive Regressionskoeffizienten bei Lernfreude und negative bei Langeweile. Statistisch signifikant wurde dabei nur der positive Zusammenhang zwischen Selbst-Annäherungszielen und Lernfreude ($r = .55$, $p < .01$). Dies überrascht insofern, als Aufgaben-Annäherungsziele in bisherigen Studien mit intrinsischer Motivation sowie dem Flow-Erleben in Zusammenhang gebracht wurden (vgl. Elliot et al., 2011) und Freude in der Literatur als wichtiger Bestandteil dieser Konstrukte gilt (vgl. Hagenauer, 2011). Zudem wäre auch aufgrund der einfacheren Zielregulation der Aufgaben-Ziele zwischen Aufgaben-Annäherungszielen und Lernfreude ein stärkerer Zusammenhang zu erwarten gewesen als zwischen Selbst-Annäherungszielen und Lernfreude (vgl. Hypothese 2c).

Ein ähnliches Bild zeigte sich bezüglich der Korrelationen zwischen Aufgaben-Vermeidungszielen bzw. Selbst-Vermeidungszielen und den beiden Lernemotionen. Während der negative Zusammenhang zwischen Selbst-Vermeidungszielen und Lernfreude statistisch signifikant wurde ($r = -.32$, $p = .04$), konnte zwischen Aufgaben-Vermeidungszielen und Lernfreude kein Zusammenhang festgestellt werden ($r = -.002$, $p = .99$). Weiters zeigte sich, dass Fremd-Annäherungsziele bzw. Fremd-Vermeidungsziele zwar nicht signifikante, jedoch tendenziell höhere Regressionskoeffizienten aufwiesen als Aufgaben-Ziele. Dies wäre nicht zu erwarten gewesen, da Fremd-Ziele (ehemals Performanzziele) gemäß den Annahmen der Kontroll-Wert Theorie nicht Aktivitäts-Emotionen, sondern Ergebnis-Emotionen zugrunde gelegt werden (vgl. Pekrun, 2006). Dass in der vorliegenden Studie dennoch vergleichsweise hohe Korrelationen zwischen Fremd-Annäherungszielen bzw. Fremd-Vermeidungszielen und

Lernfreude festgestellt werden konnten, deutet darauf hin, dass ein antizipiertes positives Prüfungsergebnis mit Freude beim Lernen einhergeht.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass signifikante Zusammenhänge ausschließlich zwischen Selbst-Zielen und Lernfreude vorlagen, während Aufgaben-Ziele wider Erwarten in keiner Beziehung zu den beiden Lernemotionen standen. Dies bedeutet, dass Lernfreude vor allem von jenen Studierenden erlebt wurde, die beim Lernen für die Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens nach persönlichem Kompetenzzuwachs strebten und dabei Kompetenz durch den Vergleich mit vergangenen Leistungen oder dem Potential für zukünftige Leistungen definierten.

Die Tatsache, dass ausschließlich Selbst-Ziele mit Lernemotionen korrelierten, könnte dadurch erklärt werden, dass es sich bei Selbst-Zielen im Vergleich zu Aufgaben-Zielen um besonders wichtige und Ich-nahe Ziele handelt, die von Rheinberg (1999) als Voraussetzung für das Auftreten von Emotionen gesehen werden. Dementsprechend liegt die Annahme nahe, dass vor allem der Fokus auf die eigene Person für das Zustandekommen von Lernemotionen ausschlaggebend ist und die einfachere, prozessorientierte Zielregulation der Aufgaben-Ziele in diesem Zusammenhang unbedeutend ist.

Der positive Zusammenhang zwischen Selbst-Annäherungszielen und der aktivierenden, positiven Lernemotion Freude steht insofern im Einklang mit den Befunden von Elliot et al. (2011), als in deren Studie ein positiver Zusammenhang zwischen Selbst-Annäherungszielen und der aktivierenden, affektiven Motivationskomponente „energy during class“ (Elliot et al., 2011, S. 635) festgestellt werden konnte. Zwischen Aufgaben-Annäherungszielen und dieser Variable lag hingegen kein entsprechender Zusammenhang vor. Aufgaben-Annäherungsziele stellten statt dessen positive Prädiktoren für intrinsische Motivation, Lerneffizienz und „absorption during class“ (Elliot et al., 2011, S. 635) dar, die wiederum keinen Zusammenhang mit Selbst-Annäherungszielen aufwiesen.

Wie aus den Befunden der Studie von Elliot et al. (2011) und den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit hervor geht, unterscheiden sich Aufgaben-Ziele und Selbst-Ziele evidentenmaßen bezüglich ihrer Effekte auf unterschiedliche motivationale Variablen bzw. hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit den Lernemotionen Freude und Langeweile. Dabei kann eine Tendenz dahingehend festgestellt werden, dass das Streben nach persönlichem

Kompetenzzuwachs und die Orientierung an intrapersonalen Evaluationsstandards mit positiven, aktivierenden, affektiven bzw. emotionalen Prozessen einhergeht, während die direkte Ausrichtung auf die Aufgabe und das Heranziehen von absoluten Evaluationsstandards eher mit kognitiven Variablen in Verbindung zu stehen scheint. Die Tatsache, dass Selbst-Ziele und Aufgaben-Ziele mit unterschiedlichen lern- und leistungsrelevanten Variablen in Zusammenhang stehen, verweist dabei auf den Erkenntnisgewinn, der durch die konzeptionelle Trennung der Kompetenzziele gewonnen werden kann.

Neben der Überprüfung der faktoriellen Struktur des 3 x 2 Modells und der Zusammenhänge zwischen Aufgaben- bzw. Selbst-Zielen und den Lernemotionen Freude und Langeweile, interessierten im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch die Effekte der Lernemotionen auf die Prüfungsleistung.

Die Bedeutsamkeit bzw. Relevanz der Untersuchung dieser Effekte liegt unter anderem in der Tatsache begründet, dass Lernfreude und Langeweile umfangreichen, explorativen Studien zufolge sehr häufig von Studierenden erlebt werden (vgl. Pekrun et al., 2002a). Des weiteren weisen die Befunde bisheriger empirischer Studien darauf hin, dass sowohl Freude als auch Langeweile die Lernmotivation, Lernstrategien, kognitiven Ressourcen und die Selbstregulation beim Lernen beeinflussen und so für die Leistung der Studierenden von großer Bedeutung sind (Pekrun et al., 2002a, 2002b; vgl. Pekrun & Hofmann, 1999). Die wissenschaftliche Untersuchung dieser beiden Lernemotionen wurde trotz der Häufigkeit ihres Auftretens und der vorliegenden Hinweise für deren Bedeutsamkeit im Lern- und Leistungskontext weitgehend vernachlässigt. Empirische Befunde bezüglich des Zusammenhangs zwischen den Lernemotionen Freude bzw. Langeweile und akademischer Leistung sind daher zum aktuellen Forschungsstand nicht nur rar, sondern weisen zudem auch Inkongruenzen auf. So konnten einige der bisher durchgeführten Studien positive Zusammenhänge zwischen Lernfreude und Prüfungsleistung feststellen (Pekrun et al., 2002a; Daniels et al., 2009), während andere wiederum keine Zusammenhang finden konnten (Pekrun et al., 2009). Eindeutiger waren hier die Befunde bezüglich der Effekte von Langeweile auf akademische Leistung. Hier wiesen die Ergebnisse bisheriger Studien übereinstimmend darauf hin, dass die Emotion Langeweile einen besonders starken negativen Prädiktor für Prüfungsleistung darstellt (vgl. Pekrun et al., 2002a).

Auf Basis dieser bisherigen Erkenntnisse wurde nun in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen, dass Lernfreude mit der Prüfungsleistung der Studierenden positiv und

Langeweile negativ korreliert. Die Hypothesen wurden auch hier wieder mittels multipler Regressionsanalyse im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells untersucht. Entgegen den Erwartungen zeigte sich, dass weder Lernfreude noch Langeweile signifikant mit der Prüfungsleistung korrelierten. Dabei lag bei beiden Lernemotionen ein positiver Regressionskoeffizient vor, der bei Lernfreude höher war ($\beta = .13$, $p = 0.07$) als bei Langeweile ($\beta = .03$, $p = 0.69$). Trotz der Tatsache, dass es sich hierbei um keine signifikanten Ergebnisse handelt, steht der positive Regressionskoeffizient zwischen Langeweile und Prüfungsleistung dem Großteil der bisherigen empirischen Befunde entgegen (für eine Ausnahme siehe Acee et al., 2010). Diesbezüglich bleibt für zukünftige Studien zu klären, inwiefern die Effekte von Langeweile auf akademische Leistungen von Kontextfaktoren wie beispielsweise Prüfungsformat (schriftlich vs. mündlich, MC-Format oder offene Fragen) oder dem allgemeinen Prüfungskontext (Vorlesungsprüfung oder Leistungskontrolle im Rahmen eines Seminars) moderiert werden. Auch die differenzierte Untersuchung von Über- und Unterforderungslangeweile könnte in diesem Zusammenhang aufschlussreich sein.

Auch wenn im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Lernemotionen und Prüfungsleistung festgestellt werden konnten, kann daraus nicht geschlossen werden, dass Lernfreude und Langeweile allgemein keinen Einfluss auf akademische Leistung haben. Mit Blick darauf, dass sich Lernfreude und Langeweile in einigen der vorausgegangenen Studien als starke Prädiktoren für die Leistung erwiesen, sollten zukünftige Untersuchungen der Frage nachgehen, unter welchen Untersuchungsbedingungen bzw. in welchem Kontext Zusammenhänge zwischen Lernemotionen und der Prüfungsleistung festgestellt werden können.

Aufgrund der Tatsache, dass Lern- und Leistungseemotionen domänenspezifisch auftreten und auch Zielorientierungen in unterschiedlichen Fachgebieten verschieden ausgeprägt sind, wurde die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit auf das Prüfungsfach Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens beschränkt, das inhaltlich am ehesten der Methodenlehre zuzuordnen ist. Auch bisher durchgeführte Studien untersuchten Lern- und Leistungseemotionen sowie Zielorientierungen vorwiegend in methodisch-statistischen Fachbereichen. In Hinblick auf die Domänenspezifität bleibt für zukünftige Untersuchungen zu klären, inwiefern in verschiedenen Fachgebieten unterschiedliche Lernemotionen bzw. unterschiedliche Zusammenhangsstrukturen zwischen

Zielorientierungen und Lernemotionen festgestellt werden können. Die Untersuchung von Lernemotionen in Fachrichtungen, die nicht dem MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) zuzuordnen sind, könnte dabei vor allem in Hinblick auf Geschlechtseffekte bei Lernemotionen von besonderer Bedeutung sein. In der Literatur weisen diesbezüglich zahlreiche empirische Befunde darauf hin, dass Mädchen in MINT-Fächern ein geringes Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, ungünstige Misserfolgsattributionen und Hilflosigkeitssymptome aufweisen (vgl. Ziegler, 2002). Auch wenn im Zuge der vorliegenden Untersuchung allgemein keine Geschlechtseffekte festgestellt werden konnten, zeigte sich in der Untersuchung von Pekrun et al. (2006) im Rahmen eines Statistikseminars, dass bei Frauen im Vergleich zu Männern signifikant weniger Lernfreude, Hoffnung und Stolz, jedoch mehr Ärger und Hoffnungslosigkeit vorlag.

Bezüglich der Interpretierbarkeit und Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse kommt nicht nur der Domäne bzw. Fachrichtung, sondern auch dem Studiendesign und der Erhebung der Lernemotionen und Zielorientierungen besondere Bedeutung zu. Durch das querschnittliche Design der vorliegenden Studie konnten keine kausalen Beziehungen, sondern ausschließlich Zusammenhänge zwischen den Zielorientierungen und Lernemotionen festgestellt werden. Eine weitere Einschränkung bezieht sich darauf, dass die Befragung retrospektiv stattfand, sodass etwaige Zeit- und Erinnerungseffekte nicht ausgeschlossen werden konnten. Weiters muss einschränkend angemerkt werden, dass direkt vor Beantwortung des Fragebogens die Prüfungsnote bekannt gegeben wurde. Diesbezüglich ist unklar, inwiefern die Bekanntgabe der Prüfungsnote die allgemeine Stimmung, die von Linnenbrink und Printrich (2002) als Vorbedingung persönlicher Zielorientierungen beschrieben wird, indirekt die Beantwortung der Fragen des Fragebogens beeinflusste.

Um solche Störeffekte bzw. Unklarheiten zu reduzieren und kausale Beziehung zwischen Zielorientierungen und Lernemotionen feststellen zu können, empfiehlt sich daher in zukünftigen Studien die zeitlich getrennte Erhebung der beiden Konstrukte. Durch ein längsschnittliches Design könnten dabei auch differenzierte Erkenntnisse über die Antezedenzen von Lernemotionen und Zielorientierungen sowie deren Effekte auf lern- und leistungsrelevante Prozesse gewonnen werden.

Trotz der beschriebenen Einschränkungen konnten im Rahmen der vorliegenden Arbeit in vielerlei Hinsicht bedeutungsvolle Erkenntnisse gewonnen werden. So konnte nicht nur die Bedeutsamkeit des kürzlich postulierten 3 x 2 Modells der Zielorientierungen durch die

Bestätigung der faktoriellen Struktur festgestellt werden, sondern auch erste Befunde zur Zusammenhangsstruktur zwischen den Zielorientierungen dieses Modells und den bisher kaum untersuchten Lernemotionen Freude und Langeweile gewonnen werden.

Auch wenn es zum aktuellen Forschungsstand noch zu früh ist, konkrete Maßnahmenvorschläge für die Praxis abzuleiten, kann auf Basis bisheriger Erkenntnisse dennoch eine allgemeine Empfehlung dahingehend ausgesprochen werden, dass Aufgaben- und Selbst-Annäherungsziele im Lern- und Leistungskontext gleichermaßen bestärkt bzw. forciert werden sollten. Diesbezüglich weisen die vorliegenden Befunde darauf hin, dass Aufgaben- Annäherungsziele vor allem motivationale Variablen und Selbst-Annäherungsziele positive Lernemotionen begünstigen.

4. ZUSAMMENFASSUNG

In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche Modelle zu Zielorientierungen entwickelt, die hinsichtlich verschiedener lern- und leistungsrelevanter Variablen untersucht wurden und so maßgeblich zum besseren Verständnis des Konstrukts beigetragen haben. Um das Konstrukt der Zielorientierungen weiter zu präzisieren, entwickelten Elliot, Murayama und Pekrun (2011) kürzlich das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen, in welchem Leistungsziele über deren Valenz (Annäherung vs. Vermeidung) und den Evaluationsstandard zur Definition der angestrebten Kompetenz (Aufgabe, Selbst, Fremd) konzeptualisiert wurden.

Neben der Überprüfung der faktoriellen Struktur des 3 x 2 Modells lag das Ziel der vorliegenden Arbeit auch in der Untersuchung der Zusammenhangsstruktur zwischen den Zielorientierungen dieses Modells und den bisher kaum untersuchten Lernemotionen Freude und Langeweile. Des weiteren sollte Aufschluss über die Zusammenhänge zwischen den beiden Lernemotionen und der Prüfungsleistung gewonnen werden. Die Stichprobe umfasste 388 Studierende (82% weiblich) der Psychologie, die unmittelbar nach der Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens in einem Online-Fragebogen zu ihren Zielen und Lernemotionen für die gerade abgelegte Prüfung befragt wurden. Die Zielorientierungen wurden dabei mit der deutschen Version des Achievement Goal Questionnaires (AGQ) erhoben, die Lernemotionen mit den Skalen Freude und Langeweile aus dem Achievement Emotion Questionnaire (AEQ). Als Leistungsindikator wurde die Punktzahl der abgelegten Prüfung herangezogen.

Die Überprüfung des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen und der Zusammenhangsstrukturen erfolgte in der vorliegenden Arbeit mittels linearer Strukturgleichungsmodelle. Anhand der Ergebnisse einer konfirmatorischen Faktorenanalyse sowie der Werte der Fit-Indizes konnten die faktorielle Struktur des 3 x 2 Modells und die vergleichsweise gute Modellpassung bestätigt werden. Entgegen den Erwartungen standen ausschließlich Selbst-Ziele mit Lernemotionen in Beziehung, wobei Selbst-Annäherungsziele positiv und Selbst-Vermeidungsziele negativ mit Lernfreude korrelierten. Weiters konnten in der vorliegenden Untersuchung wider Erwarten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Lernemotionen Freude bzw. Langeweile und der Prüfungsleistung festgestellt werden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sprechen insgesamt für die Bedeutsamkeit und den potentiellen Erkenntnisgewinn, der durch die weitere wissenschaftliche Untersuchung des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen für die Lehrpraxis gewonnen werden kann.

LITERATURVERZEICHNIS

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J.-I., Chu, H.-N. R., Kim, M., Cho, Y., u. a. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 17–27. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.08.002
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136–162). Beverley Hills, CA: Sage.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19–35. doi:10.1037/0033-295X.97.1.19
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The Social–Cognitive Model of Achievement Motivation and the 2 x 2 Achievement Goal Framework. *Personality and Social Psychology*, 90, 666–679. doi: 10.1037/0022-3514.90.4.666
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 948–963. doi:10.1037/a0016096
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273. doi:10.1037/0033-295X.95.2.256
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189. doi:10.1207/s15326985ep3403_3

- 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. doi:10.1037/0022-3514.72.1.218
- 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. doi:10.1037/0022-3514.70.3.461
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519. doi:10.1037//0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628. doi:10.1037/0022-0663.100.3.613
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563. doi:10.1037/0022-0663.91.3.549
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632–648. doi:10.1037/a0023952
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., & Maier, M. A. (2005). Achievement Goals, Performance Contingencies, and Performance Attainment: An Experimental Test. *Educational Psychology*, 97, 630–640. doi:10.1037/0022-0663.97.4.630
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139–156.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Ed.). London, England: SAGE.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 128–226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218

- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205–231). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Abgerufen unter URL: http://www.springerlink.com/index/10.1007/978-3-540-88573-3_9
- Götz, T., & Frenzel, A. C. (2006). Phänomenologie schulischer Langeweile. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 149–153. doi:10.1026/0049-8637.38.4.149
- Götz, T., Frenzel, A. C., & Haag, L. (2006). Ursachen von Langeweile im Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 20, 113–134. Abgerufen unter URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-137520>
- Götz, T., Zirngibl, A., & Pekrun, R. (2004). Lern-und Leistungsemotionen von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49–66). Bern: Haupt AG.
- Götz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2003). Emotions, learning and achievement from an educational-psychological perspective. In P. Mayring & C. v. Rhoeneck (Hrsg.), *Learning emotions. The influence of affective factors on classroom learning* (S. 9–28). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Hagenauer, G. (2011). Lernfreude in der Schule. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* (Bd. 80). Münster: Waxmann.
- Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 567–598. doi: 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02497.x
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178. doi:10.1016/j.paid.2006.11.017

- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359–388. doi:10.1007/s10648-011-9155-x
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion Research in Education: Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, and Cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307–314. doi:10.1007/s10648-006-9028-x
- Linnenbrink, E. A. (2007). The Role of Affect in Student Learning. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in Education* (S. 107–124). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist*, 37, 69–78. doi:10.1207/S15326985EP3702_2
- Maehr, M. L. (2001). Goal theory is not dead—not yet, anyway: A reflection on the special issue. *Educational Psychology Review*, 13, 177–185.
- Midgley, C. Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what costs?. *Educational Psychology*, 93, 77–86. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.77
- Muthén, L.K. and Muthén, B.O. (1998-2010). Mplus User's Guide. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346. doi:10.1037/0033-295X.91.3.328
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128–150. doi:10.1037/0021-9010.92.1.128

- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivational psychology of human development* (S. 143–163). Oxford: Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., & Hofmann, H. (1999). Lern- und Leistungseemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 247–267). Goettingen: Hogrefe.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597. doi:10.1037/0022-0663.98.3.583
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 115–135. doi:10.1037/a0013383
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion in education* (S. 13–36). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ)*. User's manual. Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531–549. doi:10.1037/a0019243

- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.10.002
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. doi:10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Positive Emotions in Education. In E. Frydenberg (Hrsg.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (S. 149–173). Oxford: Oxford University Press.
- Referat Frauenförderung und Gleichstellung der Universität Wien (2007). *Gender im Fokus Frauen und Männer an der Universität Wien* [Online im Internet]. URL: http://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/personalwesen/pers_frauen/univieWomen200811/Datenbroschuere_Gender_im_Fokus.pdf [26.08.2012].
- Rheinberg, F. (1999). Motivation und Emotionen im Lernprozeß: Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 189–204). Göttingen: Hogrefe.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422. doi:10.1037/0022-0663.88.3.408
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 247–270. doi:10.1037/1089-2680.2.3.247
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020

- Titz, W. (2001). *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtsskalen*. Münster: Waxmann.
- Tyson, D. F., Linnenbrink-Garcia, L., & Hill, N. E. (2009). Regulating Debilitating Emotions in the Context of Performance: Achievement Goal Orientations, Achievement-Elicited Emotions, and Socialization Contexts. *Human Development*, 52, 329–356. doi:10.1159/000242348
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170–182. doi: 10.1207/s15327957pspr0102_4
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Ziegler, A. (2002). Reattributionstrainings: Auf der Suche nach Geschlechtsunterschieden im MNT-Bereich. In H. Wagner (Hrsg.), *Hoch begabte Mädchen und Frauen: Begabungsentwicklung und Geschlechtsunterschiede* (S. 85–98). Bad Honnef: Bock-Verlag.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Das 3 x 2 Modell der Zielorientierungen (nach Elliot et al., 2011, S. 632).....	14
Abbildung 2: Die Kontroll-Wert Theorie (adaptiert nach Pekrun, 2006).....	23
Abbildung 3: Konfirmatorische Faktorenanalyse des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen..	50

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Dreidimensionale Taxonomie der Lern- und Leistungseemotionen (adaptiert nach Pekrun et al., 2007, S. 16).....	19
Tabelle 2: Beispielitems der Skalen des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen.....	39
Tabelle 3: Kriterien für gute Modellpassung (nach Hu & Bentler, 1998).....	44
Tabelle 4: Deskriptivstatistik und Reliabilitäten der Skalen.....	49
Tabelle 5: Interkorrelationen der Zielorientierungen des 3 x 2 Modells.....	51
Tabelle 6: Modellvergleiche.....	53
Tabelle 7: Vergleich der Messmodelle der Lernemotionen.....	54

ANHANG

Anhang A: Online-Fragebogen

Anhang B: Informationen zur Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens

Tabelle B1: Notenschlüssel

Anhang C: Einladungs-E-Mail

Anhang D: Reminder-E-Mail

Anhang E: Beschreibung der Stichprobe

Tabelle E1: Häufigkeitsanalysen

Tabelle E2: Deskriptivstatistik

Anhang F: Voranalysen

Tabelle F1: Multivariate Varianzanalyse zu Geschlechtseffekten

Tabelle F2: Multivariate Varianzanalyse zum Einfluss des Prüfungstermins

Tabelle F3: Multivariate Varianzanalyse zum Einfluss des Studiums

Anhang G: Strukturgleichungsmodelle

Tabelle G1: Strukturmodell der Zielorientierungen und Lernemotionen

Abbildung G1: Konfirmatorische Faktorenanalyse der Lernemotionen

Abbildung G2: Zusammenhänge der Lernemotionen und Prüfungsleistung

Anhang A: Online-Fragebogen



Liebe Studentin, lieber Student,

vielen Dank für Ihre Teilnahme!

In der folgenden Studie geht es darum, was Studierende in Lern- und Leistungssituationen im Fach Forschungsmethoden & Evaluation I (Diplomstudium) bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens (Bachelorstudium) motiviert und welche Konsequenzen damit verbunden sind.

Die Bearbeitung des Fragebogens dauert **max. 10 Minuten**. Bitte lesen Sie sich die Anleitung zu den jeweiligen Aussagen aufmerksam durch und versuchen Sie, alle Aussagen zu bearbeiten. Bitte beachten Sie, dass es nicht möglich ist im Fragebogen zurückzublättern. Um die Daten später sinnvoll auswerten zu können, ist es wichtig, dass Sie den Fragebogen bitte bis zum Schluss ausfüllen. Es gibt keine falschen oder richtigen Antworten, vielmehr geht es um Ihre Einschätzung. Wir werden Sie nicht nach Ihrem Namen oder der Matrikelnummer fragen. Ihre Angaben bleiben also anonym.

Für alle **Fragen** rund um die **Datenerhebungen** steht Ihnen **Marie Langer** per E-Mail und in dringenden Fällen auch telefonisch unter +43 1 4277-47397 zur Verfügung.

marie.langer@univie.ac.at

Fakultät für Psychologie der Universität Wien

Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft

Um fortzufahren, geben Sie bitte hier den **8-stelligen Code** ein, der Ihnen in Ihrem **Einladungsmail** zugesandt wurde:

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf unterschiedliche Ziele, die Sie für die Prüfung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens hatten oder auch nicht hatten.

Meine Ziele für die Prüfung waren,...

	trifft überhaupt nicht zu							trifft völlig zu
zu vermeiden, in der Prüfung schlechter als andere Studierende abzuschneiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
falsche Antworten in der Prüfung zu vermeiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
besser als andere Studierende in der Prüfung abzuschneiden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
viele Fragen in der Prüfung richtig zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zu vermeiden, im Vergleich zu anderen in der Prüfung eine schlechte Leistung zu zeigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
die richtigen Antworten auf die Fragen in der Prüfung zu wissen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
im Vergleich zu anderen eine gute Leistung in der Prüfung zu zeigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen falsch zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zu vermeiden, in der Prüfung im Vergleich zu meinen Mitstudierenden schlechter zu sein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
viele Fragen in der Prüfung korrekt zu beantworten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zu vermeiden, in der Prüfung viele Fragen auszulassen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
in der Prüfung besser zu sein als andere Studierende in der Veranstaltung.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
in der Prüfung besser abzuschneiden, als ich es in der Vergangenheit bei Prüfungen dieser Art getan habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
zu vermeiden, in der Prüfung schlechter abzuschneiden als ich es normalerweise bei Prüfungen dieser Art tue.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

in der Prüfung gut zu sein im Vergleich zu meinen Leistungen bei früheren Prüfungen dieser Art.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

zu vermeiden, im Vergleich zu meinem üblichen Leistungsniveau schlecht zu sein in der Prüfung.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

in der Prüfung mehr zu leisten als ich es normalerweise in dieser Art von Situation tue.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

zu vermeiden, in der Prüfung weniger zu leisten als bei früheren Prüfungen dieser Art.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Im folgenden Abschnitt bitten wir Sie, unterschiedliche Aussagen mit Bezug auf die Inhalte der Vorlesung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens zu beantworten.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage das Kästchen an, das anzeigt, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft.

niedrig

hoch

Ich halte meine Begabung in diesem Fach für ...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Meine studienbezogenen Fähigkeiten in diesem Fach sind ...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

schwer

leicht

Aufgaben im Rahmen dieses Faches fallen mir ...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Neues zu lernen für dieses Fach fällt mir ...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Nicht
intelligent

Sehr
intelligent

Meiner Meinung nach bin ich ...

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Im folgenden Abschnitt bitten wir Sie, unterschiedliche Aussagen mit Bezug auf die Inhalte der Vorlesung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens zu beantworten. (*Fortsetzung*)

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage das Kästchen an, das anzeigt, wie sehr die Aussage auf Sie zutrifft – von *trifft überhaupt nicht zu* bis *trifft völlig zu*.

	trifft überhaupt nicht zu					trifft völlig zu
Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus diesem Fach zu beschäftigen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich habe großes Interesse an den Inhalten dieses Faches.	☐	☐	☐	☐	☐	
Misserfolge sind für mich Anlass, darüber nachzudenken, was ich das nächste Mal anders machen sollte.	☐	☐	☐	☐	☐	
In meiner Freizeit mache ich für dieses Fach auch Dinge, die ich nicht machen muss.	☐	☐	☐	☐	☐	
Es liegt mir viel daran in diesem Fach über ein großes Wissen zu verfügen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn ich einen Misserfolg erlebe, dann versuche ich meine Fehler zu erkennen, um zu wissen, was ich das nächste Mal anders machen muss.	☐	☐	☐	☐	☐	
Was ich in diesem Fach lerne, ist für mich wichtig.	☐	☐	☐	☐	☐	
Meine Stimmung steigt, wenn ich mich mit Inhalten dieses Faches auseinandersetze.	☐	☐	☐	☐	☐	
Misserfolge zeigen mir auf, was ich anders machen könnte.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn ich mich mit diesem Fach beschäftige, vergesse ich manchmal alles um mich herum.	☐	☐	☐	☐	☐	

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Emotionen, die Sie vor, während oder nach dem Lernen für die Prüfung Forschungsmethoden & Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens empfunden haben oder auch nicht empfunden haben. Zur Einschätzung der Aussagen orientieren Sie sich bitte an typischen Situationen, die Sie beim Lernen für die Prüfung erlebt haben.

Geben Sie bitte bei jeder Aussage auf der Skala von **trifft überhaupt nicht zu** bis **trifft völlig zu** an, wie Sie sich typischerweise beim Lernen gefühlt haben.

	trifft überhaupt nicht zu					trifft völlig zu
Ich habe mich auf das Lernen gefreut.	☐	☐	☐	☐	☐	
Weil ich mich langweilte, hatte ich keine Lust zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Das langweilige Arbeiten für die Prüfung hätte ich am liebsten auf morgen verschoben.	☐	☐	☐	☐	☐	
Am Schreibtisch wurde ich vor Langeweile schnell müde.	☐	☐	☐	☐	☐	
Der Stoff hat mich so gelangweilt, dass ich ganz matt wurde.	☐	☐	☐	☐	☐	
Beim Lernen war ich mit meinen Gedanken häufig ganz woanders.	☐	☐	☐	☐	☐	
Weil es mir Spaß gemacht hat, habe ich mich mehr als notwendig mit dem Stoff auseinander gesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐	
Der Lernstoff hat mich zu Tode gelangweilt.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn es gut lief, spürte ich eine freudige Erregung.	☐	☐	☐	☐	☐	
Beim Lernen dachte ich, dass die Zeit bei diesem langweiligen Stoff überhaupt nicht vergeht.	☐	☐	☐	☐	☐	
Das Lernen war für mich eine Herausforderung, die mir Spaß gemacht hat.	☐	☐	☐	☐	☐	
Beim Lernen habe ich gelangweilt Löcher in die Luft gestarrt.	☐	☐	☐	☐	☐	
Die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff hat mir Freude gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐	

Die Arbeit für die Prüfung hat mich gelangweilt.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn es beim Lernen gut lief, hat mein Herz vor Freude höher geschlagen.	☐	☐	☐	☐	☐
Lerntage erschienen mir eintönig und grau.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich hatte Spaß daran, mir beim Lernen für die Prüfung Wissen anzueignen.	☐	☐	☐	☐	☐
Der Lernstoff war so langweilig, dass ich mich beim Tagträumen ertappt habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Über die Fortschritte beim Lernen war ich so glücklich, dass ich am liebsten weiter gelernt hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mich darüber gefreut, wenn ich mit dem Lernen gut vorangekommen bin.	☐	☐	☐	☐	☐
Bestimmte Lerninhalte haben mir so viel Spaß gemacht, dass ich sehr motiviert war, mich wieder damit zu beschäftigen.	☐	☐	☐	☐	☐

Im Folgenden bitten wir Sie um einige Angaben zur Ihrer Person:

Ihr Alter:

Ihr Geschlecht:

☐ männlich

☐ weiblich

Ihre Muttersprache:

In welchem Studium befinden Sie sich?

☐ Bachelorstudium

☐ Diplomstudium

Im wievielten Semester studieren Sie Psychologie?

Angabe in Zahlen inkl. SS 2012

Beispiel: Studienbeginn WS 2006 = 12

Anmerkungen zum Fragebogen:

Anhang B: Informationen zur Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens

Tabelle B1: Notenschlüssel

Punkteanzahl	Note
43,1 - 50	Sehr gut (1)
37,1 - 43	Gut (2)
31,1 - 37	Befriedigend (3)
25,1 - 31	Genügend (4)
0-25	Nicht genügend (5)

Anhang C: Einladungs-E-Mail

Liebe/r #u_firstname# #u_name#!

Wir dürfen Ihnen nun Ihre Note der Prüfung Forschungsmethoden und Evaluation I (Diplom) bzw. Praxis wissenschaftlichen Arbeitens (Bachelor) mitteilen:

Note: #u_note#

Wie beim letzten Prüfungstermin angekündigt, möchten wir Sie hiermit zur Teilnahme an unserer Studie zur Evaluierung der LV Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. der LV Praxis wissenschaftlichen Arbeitens des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie & Evaluation einladen.

Wir bitten Sie den Onlinefragebogen so bald als möglich auszufüllen, die Bearbeitung nimmt max. 10 Min. in Anspruch!

Ihr Code: #code#

#Link zum Online-Fragebogen#

Wir freuen uns über Ihre Teilnahme!

Vielen Dank & Herzliche Grüße,

Katharina Harrer, Marie Langer & Marko Lüftenegger

(Evaluations-Team des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie & Evaluation)

Anhang D: Reminder-E-Mail

Liebe Studierende!

Wir möchten Sie hiermit daran erinnern, an unserer Studie zur Evaluierung der LV Forschungsmethoden und Evaluation I bzw. der LV Praxis wissenschaftlichen Arbeitens des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie & Evaluation teilzunehmen.

Wir bitten Sie den Onlinefragebogen so bald als möglich auszufüllen, die Bearbeitung nimmt max. 10 Min. in Anspruch!

Ihr Code: #code#

#Link zum Online-Fragebogen#

Wir freuen uns über Ihre Teilnahme!

Vielen Dank & Herzliche Grüße,

Katharina Harrer, Marie Langer & Marko Lüftenegger

(Evaluations-Team des Arbeitsbereichs Bildungspsychologie & Evaluation)

Anhang E: Beschreibung der Stichprobe

Tabelle E1: Häufigkeitsanalysen

Variable		Häufigkeit	Prozent
Geschlecht	männlich	70	18.0
	weiblich	318	82.0
Studium	Bachelorstudium	116	29.9
	Diplomstudium	272	70.1
Muttersprache	Deutsch	354	91.2
	Kurdisch	2	.5
	Bosnisch	4	1.0
	Chinesisch	1	.3
	Türkisch	3	.8
	Ungarisch	1	.3
	Kroatisch	3	.3
	Serbisch	1	.3
	Mazedonisch	1	.3
	Luxenburgisch	1	.3
	Bulgarisch	1	.3
	Polnisch	6	1.5
	Italienisch	1	.3
	Russisch	2	.5
	Koreanisch	1	.3
	Finnisch	1	.3
	Persisch	1	.3
	Rumänisch	1	.3
	Slowakisch	2	.5
	Französisch	1	.3

Anmerkung: Gesamtstichprobengröße N = 388

Tabelle E2: Deskriptivstatistik

Variable	N	Minimum	Maximum	MW	M	SD
Punkte	388	12.50	48.70	33.67	34.00	6.06
Alter	386	19	65	24.96	24.00	5.06
Semester	388	2	24	8.05	7.00	3.81

Anmerkung: MW = Mittelwert; M = Median; SD = Standardabweichung

Anhang F: Voranalysen

Tabelle F1: Multivariate Varianzanalyse zu Geschlechtseffekten

Quelle	Abhängige Variabel	df	F	Sig.
Geschlecht	Langeweile	1	2.307	.130
	Lernfreude	1	.000	.988
Geschlecht	Fremd-Annäherungsziel	1	.005	.967
	Fremd-Vermeidungsziele	1	.685	.627
	Selbst-Annäherungsziele	1	.005	.967
	Selbst-Vermeidungsziele	1	4.988	.199
	Aufgaben-Annäherungsziele	1	1.281	.128
	Aufgaben-Vermeidungsziele	1	2.594	.128

Anmerkung: Signifikanzniveau $p > .05$.

Tabelle F2: Multivariate Varianzanalyse zum Einfluss des Prüfungstermins

Quelle	Abhängige Variabel	df	F	Sig.
Prüfungstermin	Langeweile	2	.130	.878
	Lernfreude	2	1.184	.307
Prüfungstermin	Fremd-Annäherungsziel	2	1.548	.214
	Fremd-Vermeidungsziele	2	1.337	.264
	Selbst-Annäherungsziele	2	.537	.585
	Selbst-Vermeidungsziele	2	1.967	.141
	Aufgaben-Annäherungsziele	2	.782	.458
	Aufgaben-Vermeidungsziele	2	.723	.486

Anmerkung: Die Prüfungstermine fanden am 5. März, 30. April und 11. Juni statt.
Signifikanzniveau $p > .05$

Tabelle F3: Multivariate Varianzanalyse zum Einfluss des Studiums

Quelle	Abhängige Variabel	df	F	Sig.
Studium	Langeweile	1	2.174	.141
	Lernfreude	1	.034	.853
Studium	Fremd-Annäherungsziel	1	.006	.938
	Fremd-Vermeidungsziele	1	.674	.412
	Selbst-Annäherungsziele	1	.076	.783
	Selbst-Vermeidungsziele	1	.094	.760
	Aufgaben-Annäherungsziele	1	.084	.772
	Aufgaben-Vermeidungsziele	1	.062	.804

Anmerkung: Studium = Bachelor- oder Diplomstudiengang. Signifikanzniveau $p > .05$.

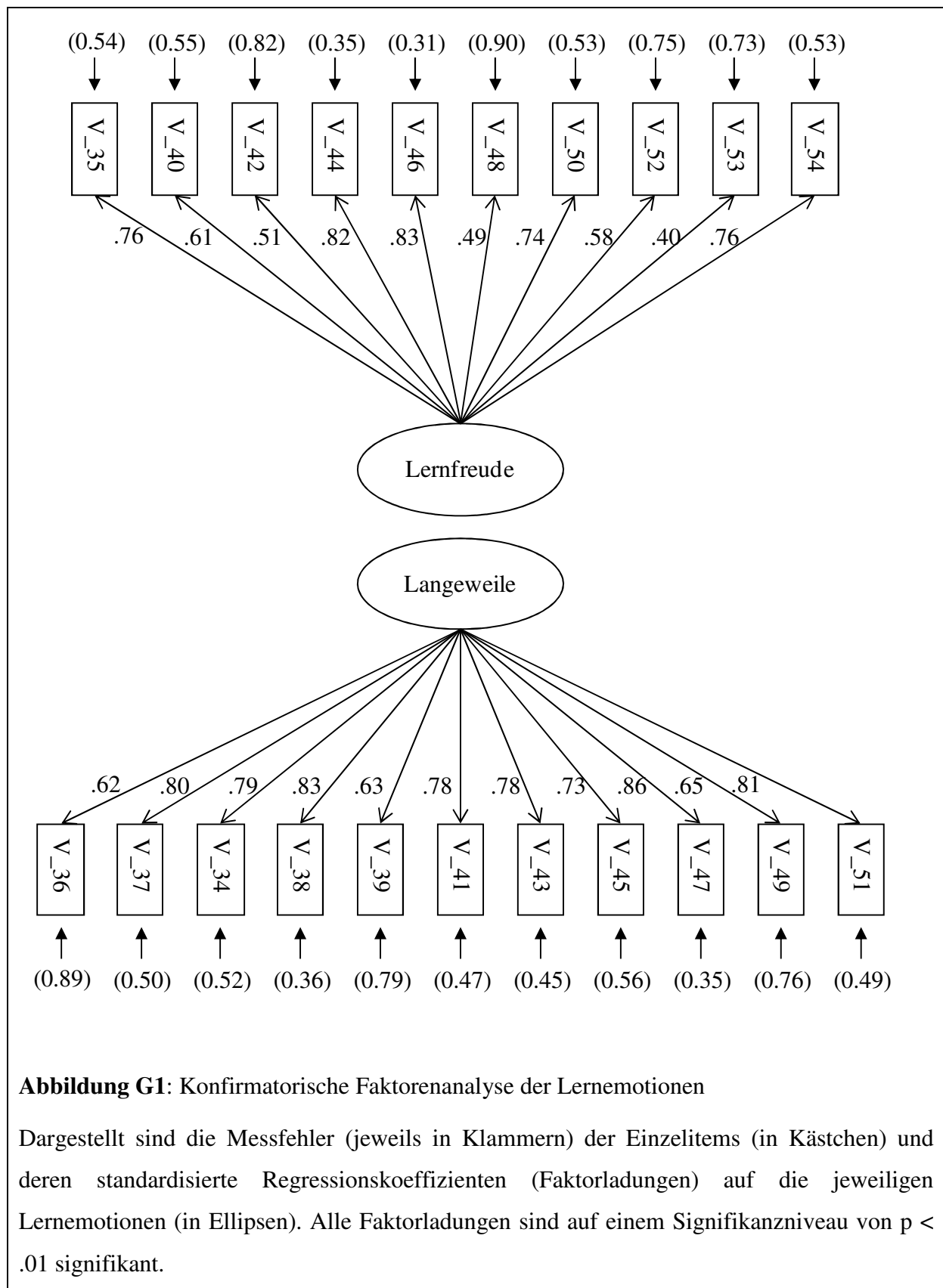
Anhang G: Strukturgleichungsmodelle

Tabelle G1: Strukturmodell der Zielorientierungen und Lernemotionen

Zielorientierung	Lernemotion	
	Langeweile	Lernfreude
Aufgaben-Annäherungsziele	-0.24	0.12
Aufgaben-Vermeidungsziele	0.12	-0.002
Selbst-Annäherungsziele	-0.22	0.55**
Selbst-Vermeidungsziele	0.14	-0.32*
Fremd-Annäherungsziele	-0.12	0.47
Fremd-Vermeidungsziele	0.18	-0.36

Anmerkung: die angegebenen Werte stellen die standardisierten Regressionskoeffizienten dar; signifikante Ergebnisse sind fett gedruckt.

* $p < .05$ ** $p < .01$.



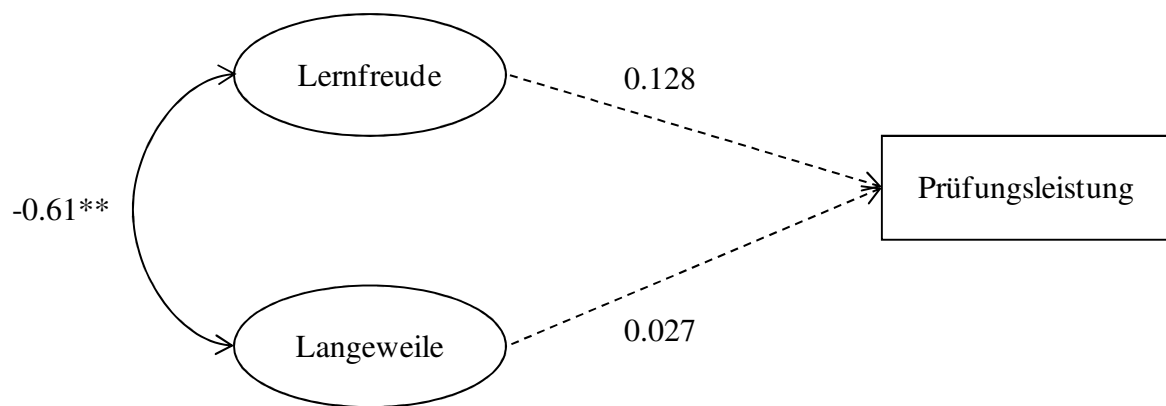


Abbildung G2: Zusammenhänge der Lernemotionen und Prüfungsleistung.

Unterbrochene Linien stellen nicht signifikante Zusammenhänge dar, durchgängige Linien signifikante.

** $P < .01$.

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbstständig durchgeführt wurde.

Wien, am 29. August 2012

Katharina Harrer

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE ANGABEN

Name: Katharina Harrer
Geburtsdatum: 15. Jänner 1987
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

AUSBILDUNGSWEG

10.2006 – dato **Universität Wien, 1010 Wien**
Studienrichtung: Psychologie, Dipl.
10.2006 – 10.2009 **Universität Wien, 1010 Wien**
Studienrichtung: Theater-, Film- und Medienwissenschaften
2006 **ORG Hegelgasse 14, 1010 Wien**
Oberstufenrealgymnasium
Abschluss Matura
1993 – 2005 **Rudolf Steiner-Schule Wien-Mauer, 1230 Wien**
Volksschule, Mittelschule, Oberstufe in der freien Waldorfschule

BISHERIGE TÄTIGKEITEN / BERUFSERFAHRUNG

03.2012 – dato **Universität Wien, 1010 Wien**
Fakultät für Psychologie / Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft
Studienassistentz
2007 – dato **Volksoper Wien GmbH, 1090 Wien**
Abteilung Komparserie/Statisterie
02.2011 – 03.2011 **Krankenhaus Hietzing mit Neurologischem Zentrum Rosenhügel, 1130 Wien**
Abteilung Neurologie/Neuropsychologie
6-Wochen-Pflichtpraktikum
09.2006 – 10.2008 **Querfeld GmbH, 1130 Wien**
Café Hofburg, 1010 Wien
Thekenkraft

06.2002 – 07.2004	Verein WienXtra, 1080 Wien Spielebox Kinderbetreuung, Spielgruppenbetreuung
09.2004	Tupack Verpackungen GesmbH, 1110 Wien mehrwöchiges Wirtschaftspraktikum Fließbandarbeit, Fertigung
09.2003	SOS Kinderdorf Hinterbrühl, 2371 Hinterbrühl mehrwöchiges Sozialpraktikum Familienbetreuung