



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

## **Motivations- und Selbstregulationsmuster im Kontext besonderer Leistungen**

Verfasserin

**Barbara Eitelbö**s

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, Mai 2014

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Diplomstudium Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober



## **Danksagung**

Mein größter Dank gilt meiner Mutter, Melitta Eitelbö, die mich zeitlebens auf allen Ebenen unterstützt hat. Nicht nur finanziell, sondern vor allem moralisch und emotional steht sie mir immer zur Seite und ermöglicht mir meine Ziele zu verwirklichen.

Meinem älteren Bruder, Andreas Eitelbö, möchte ich dafür danken, dass er mir mit seinem unglaublichen Wissen stets zur Verfügung steht und sich die Zeit genommen hat meine Arbeit kritisch zu lesen und mir mit Ratschlägen weiter zu helfen.

Besonders bedanken möchte ich mich auch bei Bernd Otzelberger für die große Unterstützung.

Außerdem möchte ich mich gerne bei Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober für die Betreuung meiner Arbeit, die Anregungen und hilfreichen Ratschläge bedanken.

Ebenso möchte ich einen Dank an meine Freunde und Studienkollegen richten, die mich auf verschiedenste Arten unterstützt haben und an die Sportlerinnen und Sportler und Musikerinnen und Musiker, die an der Studie teilgenommen haben.



# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                       |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Einleitung und Übersicht.....</b>                                                               | <b>8</b>  |
| <b>2. Theoretischer Teil .....</b>                                                                    | <b>11</b> |
| <b>2.1 Das Aktiotop-Modell der Hochbegabung.....</b>                                                  | <b>11</b> |
| <b>2.2. Die Komponenten des Aktiotop-Modells.....</b>                                                 | <b>13</b> |
| 2.2.1. Das Handlungsrepertoire .....                                                                  | 14        |
| 2.2.2. Die Umwelt .....                                                                               | 14        |
| 2.2.3. Ziele.....                                                                                     | 14        |
| 2.2.4. Handlungen.....                                                                                | 15        |
| 2.2.5. Der subjektive Handlungsspielraum.....                                                         | 15        |
| 2.2.6. Die Interaktion der Komponenten .....                                                          | 18        |
| <b>2.3 Beschreibung motivationaler und selbstregulatorischer Komponenten im Handlungsprozess.....</b> | <b>20</b> |
| 2.3.1 Motivationale Determinanten .....                                                               | 20        |
| 2.3.1.1 Eigene Zielsetzung .....                                                                      | 20        |
| 2.3.1.2 Perfektionismus.....                                                                          | 21        |
| 2.3.1.3 Ungewissheitstoleranz .....                                                                   | 22        |
| 2.3.1.4 Das Leistungsmotiv.....                                                                       | 22        |
| 2.3.1.5 Zielorientierung.....                                                                         | 24        |
| 2.3.1.6 Selbstwirksamkeitserwartung .....                                                             | 26        |
| 2.3.1.7 Fähigkeitsselbstkonzept .....                                                                 | 27        |
| 2.3.1.8 Kompetenz- und Kontrollüberzeugung.....                                                       | 27        |
| 2.3.1.9 Bezugsnormorientierung.....                                                                   | 28        |
| 2.3.1.10 Attribution.....                                                                             | 29        |

|                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.3.2 Volitionale Determinanten .....                                                                              | 32         |
| 2.3.2.1. Handlungsorientierung/Kontrollbedürfnis/Handlungsplanung.....                                             | 32         |
| 2.3.2.2. Emotionsregulation .....                                                                                  | 33         |
| <b>3. Fragestellung.....</b>                                                                                       | <b>35</b>  |
| <b>4. Empirischer Teil.....</b>                                                                                    | <b>38</b>  |
| <b>4.1 Untersuchungsdurchführung .....</b>                                                                         | <b>38</b>  |
| <b>4.2 Das Erhebungsinstrument .....</b>                                                                           | <b>39</b>  |
| <b>4.3 Die Stichprobe.....</b>                                                                                     | <b>50</b>  |
| 4.3.1 Stichprobe Sportlerinnen/Sportler .....                                                                      | 51         |
| 4.3.2 Stichprobe Musikerinnen/Musiker .....                                                                        | 55         |
| <b>4.4 Die Auswertung.....</b>                                                                                     | <b>59</b>  |
| <b>4.5 Die Clusteranalyse .....</b>                                                                                | <b>59</b>  |
| <b>4.6 Die Ergebnisse.....</b>                                                                                     | <b>63</b>  |
| 4.6.1 Fragestellung 1: Motivationstypen .....                                                                      | 63         |
| 4.6.1.1 Domänenunterschiede .....                                                                                  | 71         |
| 4.6.1.2 Geschlechtsunterschiede .....                                                                              | 71         |
| 4.6.2 Fragestellung 2: Selbstregulationstypen.....                                                                 | 73         |
| 4.6.1.1 Domänenunterschiede .....                                                                                  | 78         |
| 4.6.1.2 Geschlechtsunterschiede .....                                                                              | 78         |
| 4.6.3 Fragestellung 3: Zusammenhang zwischen Motivationstypen und<br>investierter Zeit/Erfolgskriterien .....      | 80         |
| 4.6.4 Fragestellung 4: Zusammenhang zwischen Selbstregulationstypen und<br>investierter Zeit/Erfolgskriterien..... | 83         |
| <b>5. Zusammenfassung und Diskussion.....</b>                                                                      | <b>86</b>  |
| <b>Literaturverzeichnis.....</b>                                                                                   | <b>91</b>  |
| <b>Abbildverzeichnis .....</b>                                                                                     | <b>100</b> |

|                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Tabellenverzeichnis .....</b>                                                                                        | <b>101</b> |
| <b>Anhang .....</b>                                                                                                     | <b>103</b> |
| Anhang 1: Zusammenfassung.....                                                                                          | 104        |
| Anhang 2: Abstract .....                                                                                                | 105        |
| Anhang 3: Informationsflyer für Sportlerinnen/Sportler .....                                                            | 106        |
| Anhang 4: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (r) für den<br>Zusammenhang der Motivationsvariablen.....        | 107        |
| Anhang 5: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (r) für den<br>Zusammenhang der Selbstregulationsvariablen ..... | 109        |
| Anhang 6: Fragebogen Sportlerinnen/Sportler .....                                                                       | 110        |
| Anhang 7: Fragebogen Musikerinnen/Musiker .....                                                                         | 120        |
| Anhang 8: Erklärung.....                                                                                                | 131        |
| Anhang 9: Lebenslauf.....                                                                                               | 132        |

## 1. Einleitung

Das faszinierende Phänomen, dass manche Personen viel effizienter und erfolgreicher in bestimmten Bereichen als andere Personen sind ist in unserer differenzierten Leistungsgesellschaft ein bedeutendes Thema. Die Wurzeln der empirischen Forschung zu diesem Thema reichen zurück bis an den Beginn des letzten Jahrhunderts. Lange Zeit wurde ausgeschlossen, dass eine „normale“ Person jemals im Stande sein würde Exzellenz auf einem gewissen Gebiet zu erreichen. Begriffe wie "Begabung", "Talent" oder "Genie" wurden als kausale Erklärung angesehen und die Möglichkeit, dass ein außergewöhnlich hohes Leistungslevel von jeder Person, die exzessiv übt und die beste Unterstützung bekommt, erreicht werden kann, wurde außer Acht gelassen (Ziegler & Heller, 2002, zitiert nach Ziegler, 2004). Es führte jedoch weder der Versuch außergewöhnliche Leistungen mit Intelligenz (z.B. Terman, 1925) gleich zu setzen zu einem befriedigenden Erklärungsmodell für Leistungsexzellenz auf einem Gebiet, noch die Gleichsetzung mit mehreren Intelligenzen (z.B.: Gardner, 1983/1994) oder einer Reihe von psychologischen Variablen (z.B.: Sternberg, 2003). Keiner dieser Ansätze konnte mehr als eine Teilerklärung für Begabung und Talent und deren Rolle in der Entwicklung von Hochleistungen erzielen. Im Gegensatz zu diesen Ansätzen, die versuchten eine bzw. mehrere Personeneigenschaften für die Erklärung von Exzellenz verantwortlich zu machen, fokussiert zum Beispiel das von Ziegler (2004) vorgestellte Aktiotop-Modell Handlungen. Die Entwicklung von Exzellenz wird als ständige Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires angesehen. Während in der ersten Phase das Vergnügen an der Tätigkeit selbst der primäre Faktor ist, ist die nächste Phase durch eine daraus folgende Verbesserung der Leistung gekennzeichnet. Wenn dann ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht ist, besteht unter bestimmten Umständen die Möglichkeit, Leistungsexzellenz zu verwirklichen. Dann ist das dominierende Ziel eine fehlerlose Ausführung der Fähigkeiten, wie zum Beispiel der Auftritt eines Violinenspielers bei einem Konzert. Ein anderes Beispiel für die Erweiterung des Handlungsrepertoires wäre eine Person, die zuerst nur dazu fähig ist, einfache arithmetische Probleme zu lösen und später zur Lösung von algebraischen Problemen in der Lage ist.

Von einem deskriptiven Standpunkt aus steht fest, dass sich die Entwicklung von Exzellenz über einen langen Zeitraum erstreckt. Als Daumenregel kann gesagt werden, dass ungefähr 10 Jahre bzw. 10.000 Stunden an intensivem Üben/Training notwendig ist um Exzellenz auf einem Gebiet aufzubauen (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Anders ausgedrückt

könnte man sagen, dass Lernhandlungen für eine extrem lange Zeitspanne aufrecht erhalten werden müssen. Schober, Finsterwald, Wagner, Lüftenegger, Aysner und Spiel (2007) beschreiben zwei zentrale Determinanten für die Aufrechterhaltung von Lernhandlungen: Motivation und Selbstregulation. Ohne Zweifel müssen diese beiden Determinanten bei Personen die Expertise in einem Bereich anstreben besonders ausgeprägt sein. Jene Variablen, die für Motivation und Selbstregulation bedeutsam sind, wurden zum Beispiel von Schober et al. (2007) spezifiziert. In der vorliegenden Arbeit werden diese Variablen vorgestellt und die speziellen Ausprägungen dieser Variablen analysiert. Ziel der Untersuchung ist es vorhandene Ausprägungsmuster ausfindig zu machen und somit Motivationsprofile und Selbstregulationsprofile bei Personen, die besondere Leistungen erbringen (und somit auch eine besondere Ausprägung der Motivation und Selbstregulation aufweisen) zu identifizieren. Zwei Bereiche in denen diese außergewöhnliche Ausprägungen besonders gut analysiert werden können, sind jene des Hochleistungssports und der Musik (auf einem exzellenten Niveau). Warum gerade diese beiden Disziplinen? Im ersten Moment stellt sich die Frage, was genau diese beiden Gebiete gemein haben, wo doch hochbegabte Musikerinnen/Musiker und Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportler in zwei völlig verschiedenen Welten agieren. Beim genaueren Hinsehen kann man jedoch einige Gemeinsamkeiten und die Relevanz für die Forschung bezüglich Motivations- und Selbstregulationsmuster erkennen. Um ein hohes Fähigkeitsniveau zu erreichen müssen beide Gruppen über eine anhaltende und disziplinierte Zeitperiode hinweg hohe Anstrengung investieren, sie müssen beide in bestimmten Leistungssituationen „auf Knopfdruck“ funktionieren und sie unterliegen beide einem hohen Grad an Genauigkeit und der Herausforderung des Wettbewerbs. Außerdem müssen beide Gruppen die Fähigkeit besitzen sich von unvermeidlichen Rückschlägen erholen zu können und müssen manchmal mit Selbstzweifel und Leistungskrisen kämpfen. Um mit dem einhergehenden Druck umzugehen benötigen sowohl hervorragende Musikerinnen/Musiker als auch Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportler eine Reihe von bestimmten psychologischen und verhaltensbezogenen Fähigkeiten (Martin, 2008). Sowohl Hochleistungssportlerinnen/ Hochleistungssportler als auch hervorragenden Musikerinnen/Musiker müssen eine gewisse Zeitperiode an hochqualitativem Training/Üben (deliberate practice) aufbringen, um ein Expertiselevel zu erreichen. Sobald ein Leistungsgebiet entsteht und sich weiter entwickelt werden die Anforderungen an die Expertise in diesem Bereich immer größer. Experten im Bereich der Musik und des Sports

müssen ungefähr dieselbe Zeit an deliberate practice aufbringen um ein außergewöhnliches Leistungsniveau zu erreichen (Baker & Horton, 2004).

Zusammenfassend kann man hier von enormen Motivations- bzw. Selbstregulationsleistungen sprechen, die notwendig sind um auf diesen beiden Gebieten Exzellenz zu erreichen. Im Rahmen dieser Arbeit sollen diese besonderen Kompetenzen analysiert werden.

Nun stellt sich noch die Frage warum es von Relevanz ist genau diese Muster zu analysieren. In der heutigen Zeit sind wir von einer sich kontinuierlich verändernden Umwelt umgeben, und die raschen Fortschritte in den verschiedensten Bereichen des Lebens (z.B. Wirtschaft, Technik, Gesellschaft) erfordern eine ständige Anpassung und Erweiterung der eigenen Qualifikationen. Dieses fortwährende Lernen ist auch unter dem Begriff Lebenslanges Lernen (LLL) bekannt (Schober et al., 2009). Wie erwähnt beschreiben Schober et al. (2007) zwei zentrale Kompetenzen für LLL: Motivation und Selbstregulation. Sind nun spezielle Ausprägungen von Personen bekannt, die besonders gute Motivations- und Selbstregulationskompetenzen aufweisen, könnten Erkenntnisse aus diesem Bereiche bei Personen die Defizite in diesen Kompetenzen aufweisen zu einer Verbesserungen beitragen. Außerdem wird Lernen oft als aversiv erlebt, da es auch hartes Üben/Trainieren und eine Beschäftigung mit den eigenen Schwächen bedeutet (Ziegler, 2008). Hier stellt sich die Frage, wie es Personen, trotz der aversiven Komponenten, gelingt Lernhandlungen über einen langen Zeitraum aufrecht zu erhalten.

Den Rahmen für die Arbeit soll das von Albert Ziegler entwickelte Aktiotop-Modell, als eine sozial kognitive Perspektive für die Beschreibung von Leistungsexzellenz, bieten. Dieses wird zuerst im theoretischen Teil vorgestellt und erläutert welche spezifischen Variablen für Motivation und Selbstregulation wichtig sind und wo diese im Aktiotop-Modell zu verorten sind. Alle im empirischen Teil erhobenen Facetten der Motivation und Selbstregulation werden beschrieben, auf aktuelle Forschungsergebnisse eingegangen und günstige Ausprägungen für den Weg zur Leistungsexzellenz vorgestellt. Nach der Ausführung der Fragestellungen wird im empirischen Teil das Untersuchungsinstrument, ein online Fragebogen, der in zwei Versionen (jeweils für Sportlerinnen/Sportler und für Musikerinnen/Musiker) vorgegeben wurde, beschrieben. Anschließend ist auf die beiden Teilstichproben der Hochleistungssportler/Hochleistungssportlerinnen und der Musikerinnen/Musiker genauer einzugehen, sowie auf das Auswertungsverfahren, anhand dessen die Profile identifiziert und die Ergebnisse dargestellt sowie diskutiert werden. Abschließend werden die Ergebnisse unter Einbeziehung des theoretischen Hintergrunds zusammengefasst.

## **2. Theoretischer Teil**

In diesem Teil der Arbeit wird das Modell, das als theoretischer Rahmen dienen soll vorgestellt. Zunächst wird auf die Bedeutung des Aktiotop-Modells in der Leistungsexzellenzforschung eingegangen und anschließend die einzelnen Komponenten des Modells vorgestellt, wobei die Determinanten der Motivation und der Selbstregulation vertretet werden. Anschließend werden diese Variablen genauer beschrieben und auf aktuelle Forschungsergebnisse eingegangen.

### **2.1 Das Aktiotop-Modell der Hochbegabung**

Das Aktiotop-Modell ist ein systemischer Ansatz zur Beschreibung ausgedehnter Lernprozesse. Da man von der Annahme abgekommen ist, dass Hochbegabung eine stabile Eigenschaft einer Person ist und hin zu der Ansicht, dass auf dem Weg zu Leistungsexzellenz Lernprozesse eine vorrangige Rolle spielen, wird in der vorliegenden Arbeit das Aktiotop-Modell der Hochbegabung, die den Expertiseerwerb durch eine ständige Erweiterung des individuellen Handlungsrepertoires beschreibt, als theoretischer Rahmen verwendet.

In zahlreichen Bereichen menschlicher Anstrengung sind Leistungen von Experten extrem herausragend und einzigartig. Dies hat dazu geführt, dass im letzten Jahrhundert das Interesse für hervorstechende und außergewöhnliche Erfolge und Leistungen deutlich zugenommen hat (Ericsson & Charness, 1994). Die Wissenschaft stand unter dem Druck, erklärende Konzepte für das Phänomen zu finden, dass manche Personen ein Fähigkeitsniveau in einem bestimmten Bereich erreichen, das normalerweise, auch mit extremem Lernaufwand und der besten Unterstützung nicht erreicht wird. Ziegler (2004) entwickelte hierzu einen Ansatz der Exzellenz nicht im Rahmen eines kausal-linearen Modells untersucht. Das Aktiotop-Modell der Hochbegabung ist eher handlungsorientiert anstatt eigenschaftsorientiert. Der Analysefokus liegt somit bei den Handlungen selbst und ihren Determinanten, anstatt bei Personen und ihren Charakteristiken. Begabung und Talent werden nicht als Eigenschaften einer Person beschrieben, sondern es ist das Ziel, Lernpfade, die zu Exzellenz führen zu identifizieren. Die Entwicklung von Exzellenz kann als fortlaufende und beständige Erweiterung des Handlungsrepertoires beschrieben werden (Ziegler, 2004). Diese Erweiterung in Form von Lernhandlungen erstreckt sich über einen langen Zeitraum. Als Faustregel kann eine Zeitspanne von ungefähr 10 Jahre an intensivstem Training („deliberate

practice“) angenommen werden um Exzellenz auf einem Gebiet aufzubauen (Ericsson et al., 1993). Außerdem ist für die Entstehung von Exzellenz die Ausübung von einer extrem hohen Anzahl an Handlungen in der spezifischen Domäne notwendig. Es wird geschätzt, dass über die Zeit hinweg eine Summe von ungefähr 10.000 Stunden an intensivem Training nötig ist (z.B. Ericsson, 1998). Diese Lernprozesse erfordern einen beträchtlichen Aufwand an Organisation, wobei die Umwelt eine sehr wichtige Rolle spielt. Zum Beispiel ist die Erreichung von wissenschaftlicher Exzellenz nicht möglich ohne Unterstützung von professionellen Schulungen. In der Schule werden Handlungen getroffen, die das beste Lernen ermöglichen. Geschultes pädagogisches Personal behält Lernfortschritte, Lernzeiten, Lernorte, Lernmaterialien und Lerninhalte im Auge. Ähnliche Bedingungen können auch für andere Bereiche der Exzellenz (z.B. Sport, Musik, Schach) festgestellt werden. Auch in diesen Gebieten wären Hochleistungen ohne kompetente und sorgfältige Planung nicht erreichbar. Im Allgemeinen kann man festhalten, dass mit zunehmender Expertise des Lernenden, auch die Umwelt professioneller und immer mehr für die speziellen Bedürfnisse zugeschnitten wird. Hierbei handelt es sich um einen systemorientierten Ansatz, da Einheiten und Prozesse miteinander verbunden sind und das gemeinsame Ziel haben die Hochleistung zu optimieren (Ziegler, 2004). Die Ziele variieren je nach Zeitpunkt. Während der ersten Phase ist das Vergnügen an der Tätigkeit selbst der primäre Faktor. Die nächste Phase ist durch die daraus folgende Verbesserung gekennzeichnet. Wenn ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht ist, besteht unter bestimmten Umständen die Möglichkeit für Exzellenz. Dann ist im Optimalfall das dominierende Ziel eine fehlerlose Ausführung der Fähigkeiten. Ein Individuum hat jedoch zu jedem Zeitpunkt mehrere Bedürfnisse bzw. Wünsche (z.B. Heckhausen, 1989). Normalerweise stehen mehrere Angebote an alternativen Handlungen zur Verfügung um diese Wünsche zu befriedigen. Bei der Ausführung einer Handlung hat das Individuum bereits eine spezifische Handlung von all jenen die subjektiv verfügbar wären, ausgewählt. Alle möglichen Handlungen, die zur Verfügung stehen nennt man subjektiven Handlungsspielraum. Diese sind nicht nur notwendige Voraussetzungen für das Handeln, sondern sie bestimmen auch die Grenzen des Handelns. Zum Beispiel berichten Autoren davon, dass sie plötzlich unter Mangel an Selbstvertrauen leiden, Selbstzweifel erleben und sich mit einer Schreibblockade plagen. In anderen Worten: keine mögliche Handlungsoption ist in ihrem subjektiven Handlungsspielraum präsent, welche ihnen eine weitere Ausführung ihrer künstlichen Tätigkeit ermöglichen würde. Die angesprochenen Konzepte (Entwicklung, Handlung, Ziele, Handlungsrepertoire, subjektiver Handlungs-

spielraum, Umwelt) sind Komponenten eines Netzwerkes. Netzwerk bedeutet, dass sich diese Gebiete überschneiden und miteinander interagieren. Zum Beispiel sind Ziele das Objekt jeder Handlung, die im subjektiven Handlungsspielraum präsent sind. Diese müssen auch im Handlungsrepertoire verfügbar sein. Außerdem bedeutet die Änderung einer Komponente immer auch eine Modifikation für die anderen Komponenten. Zum Beispiel werden neue Ziele zur Folge haben, dass sich die Handlungen verändern oder dass sich die Intensität der präsenten Handlung verändert. Handlungen bewirken immer eine Veränderung in der Umwelt, etc. Die Interaktionen und der gegenseitige Einfluss der Komponenten passieren nicht zufällig. Es kann eher als eine Feedbackschleife verstanden werden. Zum Beispiel wird ein guter Tennistrainer, der bei seinem Schützling eine Schwäche bei der Rückhand entdeckt, nicht nur in der aktuellen Trainingseinheit versuchen diesen Mangel zu bearbeiten. Viel eher wird er eine Lernsituation kreieren in der ein Gegner gezielt und wiederholt auf die schwächere Rückhand spielt. Innerhalb einer kurzen Zeitperiode werden mehrere Lernmöglichkeiten angewendet um die Rückhand zu verbessern (Ziegler, 2004).

Leistungsexzellenz wird im Aktiotop-Modell demgemäß als Ergebnis von Selbstorganisation und Anpassung an ein hochkomplexes System betrachtet. Die Komponenten dieses Systems sollen im Folgenden zusammenfassend beschrieben werden. Insbesondere soll auf die Variablen eingegangen werden, die mit Motivations- und Selbstregulationsmuster in Zusammenhang stehen.

## **2.2 Die Komponenten des Aktiotop-Modells**

Das Handlungssystem, das die Umwelt und das Individuum erfasst wird als Aktiotop bezeichnet (Ziegler, 2005).

In Abbildung 1 sind die Komponenten des Aktiotop-Modells veranschaulicht. Im Folgenden werden die einzelnen Bestandteile genauer besprochen und die für die Lernhandlungen relevanten Variablen der Motivation und Selbstregulation im Modell verortet.

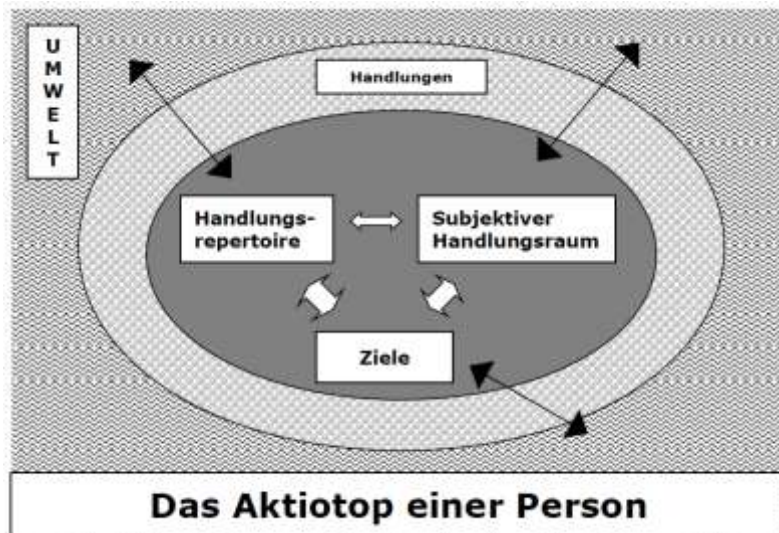


Abbildung 1: Die Komponenten des Aktiotop-Modells (Ziegler, 2009, S.15)

### 2.2.1 Das Handlungsrepertoire

Das Handlungsrepertoire beschreibt die objektiv feststellbaren Handlungsmöglichkeiten einer Person, d.h. alle Handlungen, die eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung durchführen kann (Ziegler, 2004). Dies beinhaltet im Prinzip alle Handlungen zu der eine Person fähig wäre, wenn (1) diese Option in Betracht gezogen wird (2) diese Option in Verbindung mit einer passenden Intention steht und (3) die Umwelt die Ausführung dieser Option erlaubt. Für Hochbegabung ist der gegenwärtige Leistungsstand in einer Domäne von besonderem Interesse (Ziegler, 2008).

### 2.2.2 Die Umwelt

Die Umwelt besteht aus mehreren wichtigen Komponenten. Hierzu gehören wichtige Personen, die Umgebung und Ressourcen. Von besonderer Bedeutung ist der Teilbereich der als "Begabungsbereich" bezeichnet wird (Ziegler, 2004). Als Begabungsbereich wird jener Handlungsbereich gesehen, der im Gegensatz zu anderen Handlungsbereichen steht, ein bestimmtes Level von Exzellenz bietet und in irgendeiner Art und Weise von sozialem Wert ist (Ziegler & Heller, 2002, zitiert nach Ziegler, 2004).

### 2.2.3 Ziele

Menschliches Verhalten hat immer die Intention ein spezifisches Ziel zu erreichen. Ziele haben vier Hauptfunktionen: Sie sind an der Auswahl von Handlungsalternativen beteiligt, sie verleihen den Handlungen Antrieb, sie geben den Handlungen vor und während der

Ausführung als Orientierung für die Regulation eine Richtung vor (Ziegler, 2004). Bei der Entwicklung von Leistungsexzellenz müssen die Ziele darauf gerichtet sein, das Handlungsrepertoire in einer Domäne weiterzuentwickeln. Nach jedem erfolgten Lernschritt muss das nächste Lernziel gesetzt werden. Wie schon erwähnt, ist diese permanente Erweiterung des Handlungsrepertoires ein Prozess, der mindestens 10.000 Lernstunden lang durch die Setzung immer neuer Lernziele aufrechterhalten werden muss (Ziegler, 2004).

#### **2.2.4 Handlungen**

Exzellenz bezieht sich auf eine spezifische Qualität von Handlungen (Ziegler, 2004). Bei der Entwicklung von Leistungsexzellenz wird ein Individuum zu immer komplexeren Handlungen in einer Domäne fähig. Dies geschieht durch eine allmähliche Erweiterung des Handlungsrepertoires (Ziegler, 2008).

#### **2.2.5 Der subjektive Handlungsspielraum**

Um sich Handlungen durchzudenken, sinnvolle Absichten zu produzieren, Handlungen auszuführen usw. muss es eine psychologische Komponente geben, die die möglichen Handlungen repräsentiert. Ob gesetzte Ziele erreicht werden, hängt nicht nur vom Handlungsrepertoire einer Person und ihrer persönlichen Umwelt ab, sondern auch davon, ob geeignete Handlungen aus dem Handlungsrepertoire ausgewählt werden. Dazu wird die Entität des subjektiven Handlungsspielraums postuliert. Alle möglichen Handlungsschritte, die eine Person bei der Handlungsplanung und Handlungsregulation antizipativ und steuernd durchläuft, sind hierin enthalten. Als subjektiv wird dieses Konzept bezeichnet, da es persönlich ist und nicht unbedingt mit der Realität übereinstimmen muss. Zum Beispiel könnte eine Person ihr eigenes Handlungsrepertoire entweder über- oder unterschätzen. Da bei der Entwicklung von Leistungsexzellenz Ziele so ausgewählt werden, dass das Handlungsrepertoire ständig erweitert wird, finden ausgedehnte Lernprozesse statt (Ziegler, 2004).

Schober et al. (2007) beschreiben zwei zentrale Determinanten für die Aufrechterhaltung von (andauernden) Lernhandlungen:

- Persistierende *Motivation* und Wertschätzung für Bildung, Lernen und Weiterentwicklung und

- Jene Kompetenzen, die notwendig sind, um diese Bildungsmotivation erfolgreich in konkrete Lernhandlungen umsetzen zu können (*Selbstregulation* bzw. selbstreguliertes Lernen)

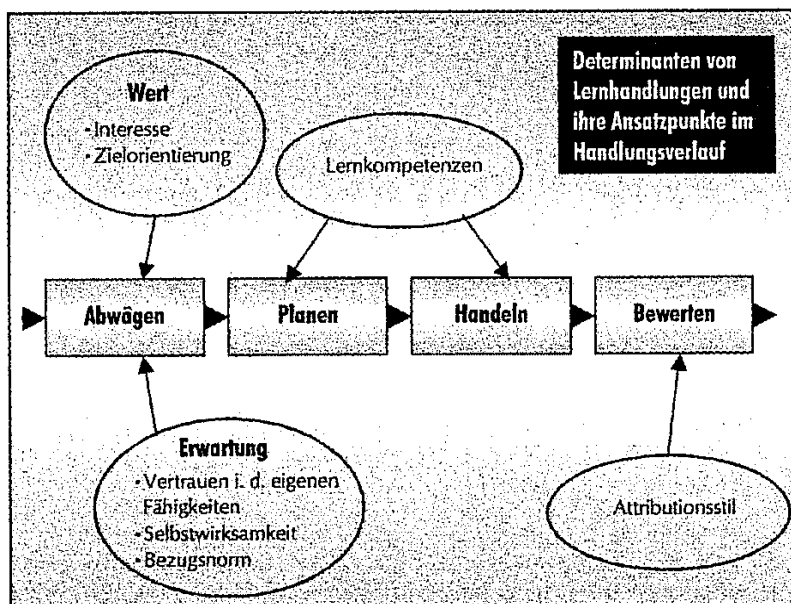
Wie erwähnt, müssen Personen, die Exzellenz bzw. ein sehr hohes Leistungsniveau erreichen wollen, Lernhandlungen über eine lange Zeit aufrecht erhalten. So sprechen Ericsson et al. (1993) von einem Zeitraum von 10 Jahren bzw. 10.000 Stunden um Leistungsexzellenz auf einem Gebiet aufzubauen. Hierfür müssen diese beiden Determinanten (Motivation und Selbstregulation), die für die Aufrechterhaltung der Lernhandlung bedeutend sind, fraglos besonders ausgeprägt sein. Um die für Motivation und Selbstregulation relevanten Variablen genauer zu spezifizieren hat sich das Rubikon-Modell bzw. das Handlungsphasenmodell von Heckhausen (1989) als geeignet erwiesen (Schober, 2002). Welche motivationalen und volitionalen Variablen für den Lernprozess von Bedeutung sind, soll anhand des Rubikon-Modells von Heckhausen erläutert werden.

#### *Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen*

In der handlungspsychologischen Forschung wurde häufig festgestellt, dass eine starke Motivation ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen im Normalfall nicht dafür ausreicht ein Ziel auch wirklich zu realisieren (z.B. Heckhausen, 1989; Kuhl, 1983). Um Erfolg zu erlangen werden auch verschiedene Handlungskontrollstrategien benötigt (Gollwitzer & Moskowitz, 1996, zitiert nach Achtziger & Gollwitzer, 2010). Das Rubikon-Modell von Heckhausen (1989) identifiziert den Wechsel zwischen motivationalen und volitionalen Handlungsphasen und beschreibt vier aufeinander folgende und durch diskrete Übergänge voneinander abgesetzte Phasen. Der Handlungsverlauf beginnt mit der Phase des Abwägens verschiedener Wünsche und Handlungsoptionen und deren jeweiliger positiver und negativer Konsequenzen (prädezipionale Handlungsphase). Es geht darum eine Entscheidung zu finden, welche Ziele bzw. Wünsche konkretisiert werden sollen. Ist diese Phase abgeschlossen und eine Entscheidung getroffen, kommt die Phase des Planens konkreter Strategien um die ausgewählten Ziele zu erreichen (präaktionale Handlungsphase). Die gewählten Absichten sollen in dieser Phase gegenüber konkurrierenden Intentionen gesichert werden und Pläne für die Durchführung sollen geschmiedet und geprüft werden. Die tatsächliche Durchführung dieser Strategien findet in der aktionalen Handlungsphase statt. Zentral für diese Phase sind

Leistungshandlungen und die Regulationen. Letztendlich kommt es in der postaktionalen Handlungsphase zur Bewertung der Handlungsergebnisse. Es wird eingeschätzt, ob das Ergebnis mit der anfänglichen Intention übereinstimmt (Kuhl, 1987).

In der prädeziionalen und der postaktionalen Handlungsphase dominieren motivationale Prozesse, während in der präaktionalen und in der aktionalen Handlungsphase vorwiegend volitionale Prozesse stattfinden. Es wird davon ausgegangen, dass Lernen in Form von konkreten Handlungen erfolgt. Wie der Abbildung 2 zu entnehmen ist existieren in jeder Phase Determinanten, die den weiteren Handlungsprozess beeinflussen (Spiel & Schober, 2002).



**Abbildung 2: Determinanten der Handlungsphasen (Spiel & Schober, 2002, S.1283)**

Folgende Determinanten von Lernhandlungen werden von Spiel und Schober (2002) beschrieben (Eine genauere Darstellung der Determinanten folgt im nächsten Kapitel):

#### Phase des Abwägens:

Lernen muss Spaß machen, positiv besetzt sein, einen hohen Stellenwert haben (Leistungsmotiv) und Inhalt und Ziel für den/die Lerner/in interessant sein (Zielorientierung, eigene Zielsetzung). Außerdem sollte der/die Lerner/in in seine/ihre eigenen Fähigkeiten vertrauen und daran glauben, dass er/sie es auch schaffen kann (Selbstwirksamkeit,

Fähigkeitsselbstkonzept) Die Einschätzung des Erfolgs sollt anhand einer erkennbaren Steigerung eigener Fähigkeiten erfolgen (Bezugsnormorientierung).

### Phase des Planens und Handelns

Für die Phasen des Planens und des Handelns von Lernhandlungen sind verschiedene Kompetenzen notwendig. Zentral dabei sind metakognitive Strategien (Spiel & Schober, 2002). Diese beziehen sich auf die Steuerung des eigenen Lernverhaltens wie die Planung (Handlungsplanung), die Überwachung (Kontrollbedürfnis) und die Regulation (z.B. Emotionsregulation) (Friedrich & Mandl, 2006).

### Phase des Bewertens

Die erzielten Lernergebnisse sollen so bewertet werden, dass der Selbstwert nicht bedroht wird. Es spielt die Ursachenzuschreibung (Attribution) eine wesentliche Rolle. Außerdem müssen Misserfolge als bewältigbar und kontrollierbar empfunden werden (Kompetenz- und Kontrollüberzeugung) um eine Lernhandlung erfolgreich aufrecht zu erhalten (Spiel & Schober, 2002).

## **2.2.6 Die Interaktion der Komponenten des Aktiotops**

Die Komponenten des Aktiotop-Modells bilden ein System, das durch die facettenreichen Interaktionen zwischen ihnen charakterisiert ist. Zum Beispiel haben Veränderungen der Ziele netzartige Effekte auf die anderen Komponenten zur Folge. Die sich daraus ergebenden Reaktionen haben wiederum Auswirkungen auf die Entwicklung der Ziele. Man könnte nun annehmen, dass sich das Aktiotopsystem in einem ständigen Bestreben nach Ausgleich befindet. Dies ist zwar in vielen Bereichen der Fall, jedoch nicht bei der Entwicklung von Hochbegabung (Exzellenz). So wie jedes lebende System versuchen auch Menschen im Prozess der Erhaltung und Aufrechterhaltung des Wohls mehrere Arten von Ausgleich in Balance zu halten. Zum Beispiel in der Beschaffung von Nahrungsmitteln, in der Zufriedenheit von sozialen Beziehungen oder ihr emotionales Befinden. Allerdings passen Individuen die Hochleistungen anstreben ihr Aktiotop effektiv an ihren Begabungsbereich an. Das Leistungsniveau, das sie erreichen möchten ist immer höher, als das das sie gerade erreicht haben. Somit ist ihr Aktiotop ein sich dynamisch und konstant entwickelndes System. Es wird ständig vom Zustand des Ausgleichs weg bewegt. In diesem Prozess muss das Aktiotop einerseits genügend Flexibilität aufweisen um diese Veränderungen zu ermöglichen,

andererseits jedoch auch genug Stabilität behalten um diese Veränderungen und Überführungen erfolgreich zu implementieren. Daher kann die Entwicklung eines Aktiotops als komplexes adaptives System beschrieben werden, wobei die Entwicklung von Hochbegabung das Produkt der ständigen Adaption beschreibt (Holland, 1995 zitiert nach Ziegler, 2004). Ziegler beschreibt fünf Prinzipien, die eine zentrale Rolle für das Erlangen von Hochbegabung spielen:

- 1.) Für das Erreichen eines Zieles, muss das Individuum bemerken, wann eine Handlung erfolgreich war.
- 2.) Individuen müssen dazu fähig sein, Situationen zu erkennen, wo die Anwendung einer Handlung zu Erfolg führt.
- 3.) Individuen müssen dazu fähig sein, Abweichungen von Handlungen in ihrem subjektiven Handlungsspielraum zu entwickeln und eine explizite Auswahl von ihrem Handlungsrepertoire zu treffen.
- 4.) Um adaptiv zu bleiben, muss das Aktiotop nicht nur reaktionsfähig sein, sondern auch antizipativ. Wenn spezifische Handlungen in vorigen Umwelten erfolgreich waren, ist dies keine Garantie dafür, dass dies auch in zukünftigen Umwelten so sein wird.
- 5.) Für eine erfolgreiche Adaption und Reorganisation muss effektives Feedback für den Begabungsbereich zur Verfügung stehen.

Neben den grundlegenden Aussagen und den zentralen Komponenten des Modells, wurden Determinanten, die für einen Lernprozess von Bedeutung sind, im Modell verortet. Das nachfolgende Kapitel soll diese Determinanten, die für den Lernprozess und somit für das Erreichen von Leistungsexzellenz zentral sind, genauer definieren und beschreiben. Da dies für die nachfolgenden Forschungsfragen relevant ist, findet eine Einteilung in motivationale und volitionale Determinanten statt.

## **2.3 Beschreibung motivationaler und selbstregulatorischer Komponenten im Handlungsprozess**

Im Handlungsphasenmodell bzw. Rubikon-Modell von Heckhausen (1989) wird der Handlungsverlauf in vier aufeinander folgende und durch diskrete Übergänge voneinander getrennte Phasen unterteilt. Der Handlungsverlauf beginnt mit der Abwägephase (Prädezisionale Phase), geht dann über in die Phase des Planens (Präaktionale Phase), danach in die Durchführungsphase (Aktionale Phase) und abschließend kommt die Phase der Bewertung des Handlungsergebnisses (Postaktionale Phase) (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Wie erwähnt, ist im Rahmen dieser Arbeit eine Trennung von motivationalen und volitionalen Determinanten des Handlungsprozesses von Bedeutung. Das Rubikon-Modell identifiziert den Wechsel zwischen motivationalen und volitionalen Handlungsphasen. In der prädezisionalen und der postaktionalen Handlungsphase dominieren motivationale Prozesse, während in der präaktionalen und in der aktionalen Handlungsphase vorwiegend volitionale Prozesse stattfinden (Heckhausen, 1989). Nachfolgend sollen die Determinanten des Lernprozesses, gegliedert nach motivationale und volitionale Größen, beschrieben werden.

### **2.3.1 Motivationale Determinanten**

#### **Phase des Abwägens (Prädezisionale Phase)**

Für die Entscheidung eine Handlung durchzuführen spielt gemäß Heckhausen (1989) zunächst der Anreiz einer Handlung eine bedeutsame Rolle.

##### *2.3.1.1 Eigene Zielsetzung*

In der ersten Phase des Handlungsprozesses, in der Phase des Abwägens, muss sich der/die Handelnde zuerst darüber klar werden, welche seiner/ihrer Wünsche und Anliegen (Ziele) er/sie überhaupt in die Tat umsetzen möchte. Wenn ein Ziel den Ursprung in der handelnden Person selbst hat, spricht man von selbstgesetzten Zielen. Werden die Ziele selbst gesetzt (eigene Zielsetzung) bestimmt man für sich selbst in welche Zielrichtung das eigene Handeln gehen soll (Manz & Neck, 2004). Zuerst werden die eigenen Fähigkeiten eingeschätzt und in Folge dessen persönliche Ziele ausgewählt. Man fokussiert sich auf das, was man selbst

erreichen will und setzt Ziele dermaßen, dass eine Leistungssteigerung resultiert. Somit besitzt das Setzen von eigenen (herausfordernden) Zielen einen motivierenden Charakter (Sims & Manz, 1996).

Da sich Perfektionismus unter anderem dadurch kennzeichnet, dass extrem hohe Ziele und Standards gesetzt werden (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate, 1990), ist dies eine Persönlichkeitseigenschaft, die bei der Entscheidung der Zielsetzung und somit in der Abwägephase eine Rolle spielt.

### *2.3.1.2 Perfektionismus*

Frost, Marten, Lahart und Rosenblate (1990) definieren Perfektionismus als persönliche Disposition, die durch Streben nach Fehlerlosigkeit und dem Setzen von extrem hohen Leistungsstandards mit der Tendenz übermäßig kritisch zu bewerten, charakterisiert ist. Das Modell von Hewitt und Flett (1991, zitiert nach Neumeister & Finch, 2006) teilt Perfektionismus in drei Dimensionen:

#### 1.) Selbstbezogener Perfektionismus

Diese Individuen setzen sich selbst hohe Standards und bewerten ihre eigene Leistung anhand dieser Standards. Fehler sind von Selbstvorwürfen gekennzeichnet.

#### 2.) Perfektionismus auf Andere bezogen

Damit sind Individuen gemeint, die extrem hohe Ansprüche an andere Personen stellen.

#### 3.) Sozial erwarteter Perfektionismus

Individuen, die von wichtigen Personen in ihrem Umfeld extrem hohe Standards vorgesetzt bekommen. Diese Personen streben nach Akzeptanz von Anderen und fürchten ihre Missbilligung. Außerdem erleben sie schwere Selbstvorwürfe, wenn sie die Akzeptanz von Anderen nicht bekommen.

Perfektionismus ist eine Persönlichkeitseigenschaft, die bei Personen die Leistungsexzellenz anstreben stärker ausgeprägt ist als bei den meisten Personen (z.B. Neumeister, 2004).

Da viele Lernsituationen als ungewiss charakterisiert werden können, hängt es auch von der Ungewissheitstoleranz einer Person ab, ob solche Situationen aufgesucht werden (Dalbert,

1999). Somit spielt die Persönlichkeitseigenschaft Ungewissheitstoleranz eine Rolle in der Abwägephase.

#### *2.3.1.3 Die Ungewissheitstoleranz*

Ungewissheit kommt zu Stande, wenn zu wenig Information über die zukünftige Entwicklung einer Situation zur Verfügung steht (Dalbert, 1999). Menschen unterscheiden sich in solch ambiguitären Situationen systematisch voneinander (Frenkel-Brunswik, 1949; zitiert nach Dalbert, 1999). Auch viele Lernsituationen können als ungewiss charakterisiert werden, da zum Beispiel neue Elemente enthalten sind, die Aufgabenstellung besonders komplex ist oder ungewohnte Lösungsansätze erforderlich sind. Besonders bei sehr anspruchsvollen bzw. schwer lösbaren Aufgaben besteht eine große Ungewissheit. Ungewissheitstolerante Personen interpretieren ungewisse Situationen als Herausforderung. Daher wird angenommen, dass sie solche Situationen gerne aufsuchen. Im Gegenzug dazu versuchen ungewissheitsintolerante Personen solche Situationen zu vermeiden, da sie diese als Bedrohung bewerten (Dalbert, 1999).

Beim Abwägen zwischen Handlungsalternativen, also in der prädezisionalen Phase, spielt auch das Motiv, warum Erfolg angestrebt wird, eine wichtige Rolle (Heckhausen, 1989).

#### *2.3.1.4 Das Leistungsmotiv*

Die Frage nach dem „Warum“ eines motivationalen Prozesses wird durch die Facette der Motive repräsentiert. Bei Motiven geht es darum, warum Menschen ein bestimmtes Ziel mit einer bestimmten hohen oder niedrigen Intensität verfolgen (Gagné, 2010). Simonton (1994) beschreibt drei Motive, die außergewöhnliche Leistungen fördern: Leistung, Macht, Anschluss. Das Bedürfnis nach Leistung und Macht wird von Simonton als plausibleres Motiv für außergewöhnliche Produktivität angesehen. Unterschiede im Leistungsmotiv können als eine der wichtigsten Quelle von Differenzen in Leistungen angesehen werden (Atkinson, 1978, zitiert nach Schuler & Prochaska, 2000). Das Leistungsmotiv kann als die Neigung einer Person verstanden werden herausfordernde persönliche und berufliche Ziele zu verfolgen (Schuler & Prochaska, 2000). Wichtige Dimensionen des Leistungsmotivs sind: Flow, Leistungsstolz, Anspruchsniveau, Selbstdisziplin, Statusstreben und Ausdauer.

### *Flow*

Diese Dimension bezeichnet die Neigung, sich mit hoher Konzentration einer Aufgabe oder einem Thema zu widmen. Dabei wird jegliche Art von Ablenkungen ausgeblendet. Das selbstvergessene und intensive Beschäftigen mit der Sache gilt als zentrales Merkmal von Flow (Schuler & Prochaska, 2001).

### *Leistungstolz*

Die gefühlsmäßige Reaktion auf erbrachte Leistungen und ihre Verarbeitung hinsichtlich des Selbstwertgefühls werden unter dem Begriff Leistungstolz zusammengefasst. Bei Personen mit hohen Werten wird Zufriedenheit dann empfunden, wenn sie ihr Bestes gegeben haben und sie ihre eigenen Leistungen steigern können. Die Selbstachtung solcher Personen ist von ihrer Leistung abhängig (Schuler & Prochaska, 2001).

### *Anspruchsniveau*

Unter Anspruchsniveau versteht man die Präferenz für die Wahl von schwierigen und riskanten Aufgaben und Zielen. Personen mit hohen Werten auf dieser Skala werden eher schwierige Aufgaben und hohe Ziele präferieren. Herausforderungen werden angenommen und bei erfolgreicher Bewältigung der Aufgabe wird das Anspruchsniveau für die nächsten Aufgaben gesteigert (Frintrup & Prochaska, 2007).

### *Selbstdisziplin*

Wie eine Aufgabe organisiert und durchgeführt wird, wird unter dem Aspekt der Selbstdisziplin beschrieben. Es wird gemessen, ob Personen eher konzentriert und diszipliniert trainieren (üben) können, Einbuße akzeptieren und Belohnungen aufschieben können. Personen mit höheren Werten erledigen Aufgaben eher pünktliche und gewissenhaft. Sie sind gut organisiert und Pflichten werden nicht aufgeschoben (Frintrup & Schuler, 2007).

### *Statusstreben*

Die Absicht, eine bedeutende Rolle in der gesellschaftlichen Umgebung einzunehmen, wird durch die Dimension Statusstreben erfasst. Personen mit hoher Ausprägung dieser Dimension streben nach Anerkennung im Leistungsbereich.

### *Ausdauer*

Ausdauer beschreibt die Entschlossenheit und Beharrlichkeit die für eine Aufgabe aufgebracht wird. Personen mit hoher Ausdauer trainieren (üben) energisch und entschlossen. Falls Schwierigkeiten auftreten werden diese mit erhöhter Anstrengung bekämpft. Die Aufrechterhaltung von Konzentration und Motivation über einen längeren Zeitraum stellt für Personen mit hohen Werten kein Problem dar (Frintrup & Schuler, 2007).

Eine weitere Komponente die im Handlungsphasenmodell der Abwägephase zugeordnet wird, ist die Zielorientierung, da diese den Reiz und die Bedeutsamkeit einer Handlungsalternative beeinflusst (Schober et al., 2007).

#### *2.3.1.5 Zielorientierung*

Zielorientierung kann als Katalysator für Verhalten und Aktivitäten in Leistungssituationen definiert werden (z.B. Dweck, 1986) und stellt eine generelle Haltung zu Leistungssituationen dar (Wolters, Yu & Pintrich, 1996). Grundsätzlich können zwei zentrale entgegengesetzte Zielorientierungen unterschieden werden (z.B. Dweck & Leggett, 1988):

- 1.) Leistungs- oder Performanzzielorientierung (Performance goal) stellt das Streben nach äußerer bzw. innerer Bestätigung, unabhängig von Kompetenz dar. Hierbei zentral ist Leistung und Kompetenz Anderen gegenüber zu demonstrieren. Lernen ist für leistungszielorientierte Personen Mittel zum Zweck bessere Ergebnisse als andere zu erreichen oder negative Einschätzungen zu vermeiden, unabhängig davon, ob sie dabei etwas lernen oder nicht.
- 2.) Lernzielorientierung (Mastery goals) stellt das Streben nach Kompetenz, unabhängig von äußerer Bestätigung dar. Hierbei geht es vor allem darum die eigene Fähigkeit weiterzuentwickeln, indem man bestimmte Aufgaben bewältigt. Für Lernzielorientierte ist das Lernen an sich wertvoll, sie haben Freude am Erlangen neuer Fähigkeiten und wollen Aufgaben verstehen (z.B. Dweck und Leggett, 1988).

Durch Elliot und Harackiewicz (1996) wurde das Konzept weiterentwickelt. Sie teilten die Leistungszielorientierung in eine Annäherungs- und Vermeidungskomponente auf. Somit ergeben sich drei Zielorientierungen:

- Mastery goals: Die Entwicklung von Kompetenz und die Aufgabenbewältigung steht im Mittelpunkt.
- Performance Approach (Leistung-Annäherung): Es geht darum seine Kompetenz im Vergleich zu anderen zu zeigen. Personen mit Leistungsannäherungsorientierung werden dadurch motiviert, dass sie andere Personen übertreffen können und kompetenter als ihre Peers erscheinen (z.B. Elliot & Harackiewicz, 1996).
- Performance Avoidance (Leistungsvermeidung): Die Konzentration wird auf die Vermeidung von negativen Leistungen und auf den Versuch zu verhindern, dass eine Fähigkeitslücke bemerkt wird gelegt (Elliot & Harackiewicz, 1996).

Die Zielorientierung stellt eine große Bedeutung für das Leistungsverhalten dar und bestimmt dies entscheidend mit (Dweck, 1999). Von einer pädagogischen Sicht her sind Lernziele (Mastery-goals) zu bevorzugen, da diese eine intrinsische Motivation und den Willen zu Lernen widerspiegeln (Pintrich, 2000). Die Forschung weist darauf hin, dass Personen mit hoher Lernzielausprägung eher dazu neigen schwierige und herausfordernde Aufgaben zu verfolgen (Button, Mathieu, Zajac, 1996). Außerdem konnten zum Beispiel Bell und Kozlowski (2002) einen positiven Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Leistung (taktische Marineentscheidungen) nachweisen. Weiss und Chaumeton (1992) beschrieben, dass intrinsische Motivation bzw. Meisterungsziele der extrinsischen bzw. Leistungsorientierung in der Entwicklung von Motivation für eine anhaltende Aktivität, überlegen sind. Generell kann gesagt werden, dass zum Beispiel im akademischen Kontext begabte Schüler, die auch hohe Leistungen erbringen eher höhere Ausprägungen der Lernzielorientierung aufweisen als begabte Schüler mit geringeren schulischen Leistungen. In Bezug auf Musiker beschreibt Smith (2005) eine signifikante Korrelation zwischen Lernzielorientierung und Leistung, Training und Anstrengung. Auch bei Sportlern konnte ein positiver Effekt von Lernzielorientierung festgestellt werden (Duda, 2001).

Leistungsvermeidungsorientierung ist negativ mit Leistung verbunden (Wong, 2008). Begabte Schüler mit geringeren schulischen Leistungen weisen einen höheren Grad an Leistungsvermeidungsorientierung auf als ihre begabten Mitschüler mit besseren schulischen Leistungen (Payne, 2006; Wong, 2008). Bezüglich des Leistungsannäherungsverhaltens liegen unterschiedliche Ergebnisse vor. So fand zum Beispiel Payne (2006) keinen signifikanten Unterschied zwischen begabten Schülern mit hohen und mit geringen schulischen Leistungen, wohingegen Wong (2008) eine geringere Leistungsannäherungs-

orientierung bei begabten Schülern mit geringen Leistungen feststellte. Bell und Kozlowski (2002) hingegen fanden einen negativen Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und den Leistungen von Personen mit hohen Fähigkeiten.

Die Zielorientierung hat demnach einen Einfluss auf die Leistung und ist als eine Determinante der Abwägephase einzuordnen. Neben dem Anreiz, ist für die Entscheidung ob eine Handlung durchgeführt wird, auch die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit, bedeutend (Heckhausen, 1989). Hierfür wichtige Konzepte sind die Selbstwirksamkeitserwartung und das Fähigkeitsselbstkonzept.

#### *2.3.1.6 Die Selbstwirksamkeitserwartung*

Dass der/die Lernende daran glaubt, dass er die Anforderungen bewältigen kann hat eine wichtige Rolle für die Motivation. Hier spielt das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung eine tragende Rolle (Schober et al., 2007). Schwarzer und Jerusalem (2002) beschreiben Selbstwirksamkeitserwartung als die subjektive Einschätzung, ob neue oder schwierige Anforderungen mit den eigenen Kompetenzen bewältigen werden können. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung betrifft alle Lebensbereiche und äußert sich in einer optimistische Bewertung der generellen Bewältigungskompetenz (Schwarzer & Jerusalem, 1999). 1977 postulierte Bandura, dass die wahrgenommene Selbstwirksamkeit die primäre Determinante für das Motivationsniveau darstellt ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Motiviertes Verhalten und motivierte Denkmuster wiederum haben einen großen Einfluss auf die Leistung. Die Wahl der Handlungen, die Anstrengung und die Beharrlichkeit beim Verfolgen eines Ziels wird durch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung beeinflusst (Bandura, 1977). Im Gegensatz zum Fähigkeitsselbstkonzept bezieht sich die Selbstwirksamkeitserwartung auf die Bewältigung einer speziellen Aufgabe (Bong & Clark, 1999).

Die Zuordnung der Selbstwirksamkeitserwartungen im Handlungsphasenmodell zur Abwägephase erfolgt aus dem Grund, da SchülerInnen, die sich als selbstwirksam erleben, zu einer gesteigerten Erfolgserwartung tendieren, die sich wiederum auf deren Entscheidungsprozesse auswirkt (Schober et al., 2007). Personen mit höherer Selbstwirksamkeitsüberzeugung setzen sich anspruchsvollere Ziele (Pajares & Valiante, 1996) und zeigen mehr Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft (Jerusalem, 1990). Schwierigkeiten wird mit einer erhöhten Anstrengung begegnet. Selbstwirksamkeit ist nicht nur in Schulfächern ein positiver Prädiktor für Leistungsergebnisse (Schunk, Pintrich & Meece, 2008), sondern auch im

sportlichen Bereich wird ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der sportlichen Leistungsfähigkeit bestätigt (Schunk, 1995).

#### *2.3.1.7 Das Fähigkeitsselbstkonzept*

Nicht nur die Selbstwirksamkeit ist für die Einschätzung, ob eine Anforderung bewältigt werden kann wichtig, sondern auch ein hohes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Schober, 2007). Die Einschätzung und Bewertung des eigenen Könnens und der eigenen Begabungen wird als Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet. Anders ausgedrückt: die Gesamtheit der kognitiven Repräsentation eigener Fähigkeiten (Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002). Lernhandlungen sind nur dauerhaft attraktiv, wenn daran geglaubt wird, dass die Anforderungen auch bewältigt werden können (Schober et al., 2007).

Ein positiver Zusammenhang der Höhe des Fähigkeitsselbstkonzepts mit Leistungsindikatoren zeigt sich sowohl im akademischen Bereich (Dickhäuser et al., 2003) als auch im sportlichen Sektor (Tietjens, Möller & Pohlmann, 2005).

#### *2.3.1.8 Kompetenz- und Kontrollüberzeugung*

Weiters ist für die Motivation wichtig, dass der/die Lernende daran glaubt, Dinge zum Vorteil beeinflussen zu können. Hier spielt das Konzept der Kompetenz- und Kontrollüberzeugung eine tragende Rolle. Dieses spielt eine Rolle bei der Entscheidung, ob eine Lernhandlung überhaupt aufgenommen wird und kann somit im Handlungsphasenmodell der Phase des Abwägens zugeordnet werden (Schober et al., 2007).

Rotter (1966) beschreibt das Konstrukt der Kontrollüberzeugung als die subjektive Überzeugung oder Erwartung einer Person darüber, ob sie Einfluss auf ihr Leben nehmen kann und Kontrolle auf ihre unmittelbare Umwelt und die Ereignisse, die für sie persönlich bedeutsam sind ausüben kann. Ist dies der Fall spricht man von einer internalen Kontrollüberzeugung. Ist eine Person jedoch eher davon überzeugt, dass die Kontrolle außerhalb ihres Einflusses liegt und sie wenig auf Ereignisse und die Umwelt einwirken kann, bezeichnet man dies als externale Kontrollüberzeugung. Krampen (1987) beschreibt, dass Personen mit internaler Kontrollüberzeugung Ereignisse, die auf eigene Handlungen folgen als kontingent zum eigenen Verhalten oder zu eigenen Charakteristika wahrnehmen. Diese Personen erwarten, dass sie durch die subjektiv verfügbaren Handlungen Ereignisse in der jeweiligen Handlungs- und Lebenssituation beeinflussen können. Personen mit externaler Kontrollüberzeugung nehmen Ereignisse, die den eigenen Handlungen folgen als nicht

kontingent zum eigenen Handeln bzw. zu eigenen Charakteristika wahr. Sie schreiben Ergebnisse eher Zufall, Glück, Pech oder Schicksal zu und empfinden Ausgänge als unvorhersehbar. Kontrollüberzeugungen determinieren die Handlungsauswahl und stehen in einem Zusammenhang zum Leistungsverhalten. Es wird davon ausgegangen, dass Personen mit interner Kontrollüberzeugung längeres Durchhaltevermögen aufweisen und einen höheren Grad an Anstrengung investieren und daher bessere Leistungen erbringen (Krampen, 1989). Auch Renwick und McPherson (2002) konnten nachweisen, dass Musiker, die sich selbst mehr Kontrolle und Autonomie zuschreiben, eine größere Ausdauer bei Schwierigkeiten aufweisen. Die wahrgenommene Kontrolle hat demnach einen wesentlichen Einfluss auf die Motivation und darauf ob ein Verhalten durchgeführt wird. Wird die Erfahrung gemacht, dass ein Ergebnis unabhängig von Anstrengung ist, so kann das Gefühl der Hilflosigkeit auftreten. Wird dieses generalisiert und somit angenommen, dass die eigenen Handlungen das Ergebnis nicht beeinflussen können, so sinkt die Motivation das Verhalten durchzuführen (Seligman, 1979).

### **Phase des Bewertens (Postaktionale Phase)**

In der postaktionalen Phase, also nach dem Abschluss der Handlung wird die Handlung bewertet. Außerdem wird ein Vergleich zwischen dem antizipierten und dem erreichten Ziel angestellt und beurteilt. Diese Bewertungen bestimmen zukünftige Handlungsphasen, in dem sie sich auf bevorstehende Entscheidungen von Handlungsalternativen auswirken. Es ist also von Bedeutung motivational günstigen Handlungsbewertung vorzunehmen (vgl. Ziegler, 1999). Dies bedeutet, dass für die langfristige Aufrechterhaltung des Lernens die Messung des Erfolgs und die Art und Weise wie Lernende die Ergebnisse ihrer Lernanstrengungen erklären und bewerten, wichtig ist. Hierfür wichtige Konzepte sind eine Bezugsnormierung, die der Motivation förderlich ist, der Attributionsstil und der Umgang mit Misserfolg (Schober et al., 2007).

#### *2.3.1.9 Die Bezugsnormorientierung*

Nach Heckhausen (1974) wird Bezugsnorm als ein Maßstab definiert mit dem ein Handlungsergebnis verglichen wird. Im Handlungsphasenmodell ist die Bezugsnorm in der letzten Phase, in der Phase des Bewertens, zu verorten, da die Einschätzung des

Leistungsergebnisses nach Handlungsabschluss erfolgt (Schober et al., 2007). Wichtig sind diese Vergleiche im Leistungskontext deshalb, weil dadurch eine Einschätzung der eigenen Leistung als Erfolg oder Misserfolg möglich wird (Schober, 2002).

Nach Heckhausen (1974) werden Schlussfolgerungen auf die Höhe der eigenen Fähigkeiten entweder unter Verwendung von Bezugsnormen oder ohne Verwendung einer expliziten Bezugsnorm (absolutes Fähigkeitsselbstkonzept) gezogen. Man kann sich entweder mit anderen Personen vergleichen bzw. das Leistungsergebnis mit entsprechenden Ergebnissen anderer Personen messen. In diesem Fall wird von einer sozialen Bezugsnorm gesprochen. Hierbei wird ein Rangplatz bestimmt und die soziale Gruppe dient als Vergleichsmaßstab durch die die Leistung beurteilt wird. Die Leistungsbeurteilung erfolgt als Momentaufnahme, also im zeitlichen Querschnitt. (Heckhausen, 1974). Ein Beispiel hierfür wäre die Aussage „Ich bin begabter als Andere“. Ein Beispiel für das sogenannte absolute Fähigkeitskonzept, also eine Aussage in der keine Bezugsnorm in der kognitiven Repräsentation zu erkennen ist, wäre: „Ich bin klug“ (Dickhäuser und Rheinberg, 2003). Beim Vergleich mit einer sozialen Bezugsnorm wird nicht aufgezeigt ob man Fortschritte macht oder nicht. Da man nur darauf achtet ob man schlechter oder besser als ein bestimmter Prozentsatz anderer Personen ist, kann eine Verbesserung der eigenen Leistung auch mit einem Gleichstand des sozialen Rangplatzes verbunden sein. Der relative Leistungsranplatz unterliegt wenig Veränderungen und steht kaum in Verbindung mit Anstrengung und Ausdauer. Er spiegelt vorrangig Fähigkeitsunterschiede wider. Fähigkeit wird jedoch als Leistungs determinante betrachtet die kurzfristig kaum beeinflusst werden kann (Brunstein & Heckhausen, 2006). Mit den Auswirkungen der Beurteilungskriterien auf die Leistung hat sich unter anderem Nicholls (1984) beschäftigt. Er beschreibt, dass sich unter kompetitiven Bedingungen und bei Präferenz für die soziale Bezugsnorm die Leistung von Personen mit einem niedrigen Begabungskonzept verringert, während sie sich bei Individuen mit einem hohen Konzept der eigenen Fähigkeiten erhöht oder zumindest gleich bleibt. Personen, die anstreben besser zu sein als Andere verwenden eher eine soziale Bezugsnorm, während Individuen, die ihre eigene Kompetenzen erweitern wollen sich eher an individuellen Bezugsnormen orientieren (Schwinger, Olbricht & Stiensmeier-Pelster, 2013).

#### *2.3.1.10 Attributionen*

Attributionen sind Ursachenzuschreibung. Es wird die Frage gestellt „Warum“ ein Ergebnis zustande gekommen ist (Weiner 1994). Im Handlungsphasenmodell werden die

verschiedenen Ursachenzuschreibungen (Attributionsstile) in der vierten Phase (Phase des Bewertens) veortet, da die Bewertung von Leistungsergebnissen und die Suche nach Erläuterungen erst nach Handlungsabschluss stattfindet (z.B. Spiel & Schober, 2002) Durch die wahrgenommene Ursache kann sich sowohl zukünftiges Verhalten als auch die rückwirkende Bewertung eines Ereignisses verändern. So beeinflusst die Attribuierung nachfolgende Gedanken, Gefühle und Verhalten (Weiner, 1994). Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest und Rosenbaum (1971) gehen davon aus, dass aus einer Vielzahl von Faktoren im Leistungskontext vor allem vier zur Erklärung von Handlungsergebnissen herangezogen werden: Begabung, Anstrengung, Schwierigkeit der Aufgabe und Zufall. Diese werden nach drei Gesichtspunkten unterschieden: 1.) innerhalb der Person liegend, d.h. internal (Begabung und Anstrengung) oder außerhalb der Person liegend, d.h. external (Schwierigkeit der Aufgabe und Zufall), 2.) zeitlich relativ stabil, d.h. dispositionell (Begabung und Schwierigkeit) oder variabel (Anstrengung und Zufall) und 3.) Intentionalität d.h. inwieweit ein Ursachenfaktor als beeinflussbar erlebt wird (Anstrengung). Die attributionstheoretischen Betrachtungsschwerpunkte können in zwei Unterbereiche eingeteilt werden:

- a. die Anregungsbedingungen, also welche Arten von Informationen zur Kausalinterpretation herangezogen werden. Anders ausgedrückt: Welche Faktoren für die Ergebnisse verantwortlich gemacht werden. Abramson, Seligman und Teasdale (1978) nehmen an, dass für die Ursachenzuschreibung die ein Mensch vornimmt (also internal oder external, stabil oder variabel und die Intentionalität) eine stabile Persönlichkeitsdisposition verantwortlich ist. Diese Persönlichkeitsdisposition wird als Attributionsstil bezeichnet. Unterschieden werden können ein optimistischer und ein pessimistischer Attributionsstil. Beim optimistischen Attributionstil (Seligman, 1991) werden Erfolge bzw. positive Ereignisse durch internale, stabile und globale Ursachen wie z.B.: eigene Fähigkeiten begründet. Im Falle eines Misserfolgs werden die Ergebnisse eher auf externale, variable und spezifische Ursachen (z.B.: Zufall) attribuiert. Genau gegenteilig verhält es sich beim pessimistischen Attributionsstil: die Ursachen von Misserfolg bzw. negative Ereignisse werden durch internale, stabile und globale Gründe (z.B.: mangelnde Fähigkeiten) erklärt und bei Erfolgen werden externale, variable und spezifische Ursachenzuschreibungen herangezogen. Die Attributionstheorie nach Weiner (1985) besagt, dass eine Erfolgsattribution auf eigene Fähigkeit oder Anstrengung und die Attribuierung von Misserfolg auf fehlende Anstrengung eine positive Auswirkung auf die Motivation hat. Gegenteilig ist es für

die Motivation nicht förderlich, wenn Erfolg auf Glück bzw. Misserfolg auf fehlende Fähigkeit attribuiert wird. Nur Personen, die Erfolg der eigenen Leistung und Misserfolge etwas Kontrollierbaren, mit dem umgegangen werden kann, zuschreiben, werden fähig sein ihre Wertschätzung und Erwartungen für Erfolg aufrecht zu erhalten. Und nur dann werden sich Personen dazu entscheiden die Lernhandlungen weiter aufrecht zu erhalten (Schober et al., 2007). So wird zum Beispiel ein Sportler, der für all seine Erfolge Zufall verantwortlich macht und all seine Misserfolge auf fehlende Fähigkeiten zurückführt wegen der resultierenden sinkenden Motivation negative Folgen für zukünftige Leistungen feststellen (Seligman, Nolen-Hoeksema, Thornton & Thornton, 1990).

b. die Handlungskonsequenzen spezifischer Attribuierungen

Neben dem anschließenden Verhalten werden durch Attributionen auch darauf folgenden Emotionen beeinflusst (Weiner, 1985). Wenn eine Person einen Misserfolg darauf zurückführt, dass sie sich zu wenig angestrengt hat, wird dies vermutlich keine extrem negativen Reaktionen zur Folge haben. Führt diese Person den Misserfolg allerdings auf einen Mangel an eigenem Können (Fähigkeiten) zurück, werden die negativen Reaktionen erheblich höher ausfallen (Elliott & Dweck, 1988). Nach Misserfolgen kommen häufig negative Emotionen hervor (Schunk et al., 2008). Bei solchen Rückschlägen und Fehlern ist es wichtig die eigene Motivation aufrecht zu erhalten. Bedeutend hierfür ist, dass mit Fehlern adaptiver umgegangen wird. Dies erfordert spezifische Reaktionsmuster, sowohl in affektiver Hinsicht, als auch in motivationalen Belangen. Zuerst ist es wichtig, dass sowohl Lernfreude als auch Lernmotivation aufrecht erhalten bleiben und negative Emotionen reguliert werden können. Dann ist es bedeutsam, passende Handlungsintentionen zu bilden und Lernhandlungen zu realisieren, um den Fehler zu überwinden (Tulis, Grassinger & Dresel, 2011). Diese beiden Umgangsformen mit Misserfolgen werden als Handlungs- und Affektadaptivität bezeichnet. Personen mit hoher Handlungsadaptivität ziehen aus der Rückmeldung von Fehlern Informationen für das Lernen und sehen diese als nützliche Informationen für den eigenen Lernprozess an. Hohe Affektadaptivität liegt vor, wenn SchülerInnen sich trotz eines Misserfolgs nicht frustrieren lassen und der Spaß am Lernen bestehen bleibt (Schober, 2002).

### 2.3.2 Volitionale Determinanten

#### **Phase des Planens (Präaktionale Phase) und des Handelns (Aktionale Phase)**

Um Lernen kontrollieren und regulieren zu können brauchen Lernende verschiedene kognitive und metakognitive Strategien (Pintrich, 1999). Dazu zählen Selbstregulationsstrategien wie Prozesse des Planens, der Überwachung und der Regulation (Weinstein & Hume, 1998). Um den Prozess des Planens und der Überwachung genauer zu erläutern soll hier auf die Handlungsorientierung bei Handlungsplanung, das Kontrollbedürfnis und den Handlungsspielraum genauer eingegangen werden. Um den Prozess der Regulation genauer zu beschreiben, wird die Komponente Emotionsregulation dargestellt.

##### *2.3.2.1 Handlungsorientierung bei Handlungsplanung/Kontrollbedürfnis/ Handlungsspielraum*

Ob Selbststeuerungskompetenzen auch unter Stress angewendet werden können steht unter anderem im Bezug zu der Fähigkeit Affekte zu regulieren. Das Konzept der Handlungs- vs. Lageorientierung stellt individuelle Unterschiede in der Affektkontrolle dar. Hierbei beschreibt Lageorientierung das unwillentliche Festhalten bzw. Perservieren von Affekten, also das Beharren in einer unerwünschten affektiven Lage. Bei einer Lageorientierung nach Misserfolg äußert sich dies zum Beispiel als ungewolltes Nachdenken über ein unangenehmes Erlebnis, das jedoch nicht mehr zu ändern ist. Es kann aber auch zu einer prospektiven Lageorientierung kommen. Dies zeigt sich durch Unentschiedenheit, Zögern oder Energielosigkeit. Gegenteilig besteht bei einer prospektiven Handlungsorientierung (Handlungsorientierung bei Handlungsplanung) eine signifikante Korrelation zwischen Intention und Ausführung der Handlung (Kuhl, 1983). Koole und Coenen (2007) sprechen von einer Selbstmotivierung von prospektiven Handlungsorientierten. Prospektiv Handlungsorientierte regulieren positive Affekte herauf. Diese Selbstmotivierung bewirkt, dass Handlungsorientierte sich im Alltag besser motivieren können und dadurch schwierige Ziele mit Erfolg angehen können, ohne befürchten zu müssen, von solchen Zielen dauerhaft entmutigt zu werden (Kuhl, 2001). Generell kann man sagen, dass Handlungsorientierung auf

die Selbstregulation eine positive Auswirkung hat, während lageorientierte Personen Absichten eher hinauszögern (Beswick & Mann, 1994, zitiert nach Kuhl, 2010).

Sobald die Handlungen begonnen haben, beginnen auch die sogenannten Überwachungsprozesse. Dazu gehört die genaue Überprüfung wann die Handlungen beginnen und enden sollten und ob dies auch tatsächlich nach Plan geschieht. Außerdem muss kontrolliert werden ob die Handlungen auch zu den Zielen führen. Auch Unvorhergesehenes, Hindernisse oder erleichternde Faktoren müssen im Entscheidungsprozess berücksichtigt werden (Bagozzi, 1992). Da also in dieser Phase ständig Kontrolle auszuüben ist, ist ein hierfür wichtiges Konstrukt das *Kontrollbedürfnis*. Nach Powers (1973) ist das psychische System ständig damit beschäftigt Wahrnehmungen im Zusammenhang aktiver Ziele zu machen. Um dies zu gewährleisten ist daher eine fortwährende Kontrolle erforderlich. Beim Kontrollbedürfnis geht es nicht nur darum in einer aktuellen Situation Kontrolle auszuüben, sondern auch darum sich vorbereitend einen möglichst großen *Handlungsspielraum* zu erhalten (Oesterreich, 1981). Beim Erwerb von Exzellenz geht es aber nicht nur darum den Handlungsspielraum zu erhalten sondern, wie vorhin erwähnt, ständig zu erweitern. Die Handlungen werden immer schwerer und komplexer. Personen die Exzellenz anstreben arbeiten folglich an einer ständigen Erweiterung ihres Handlungsspielraums (Ziegler & Stoeger, 2008).

### 2.3.2.2 Die Emotionsregulation

Zu den volitionalen Abschirmungsstrategien zählt unter anderem die Emotionskontrolle (die Meidung von absichtsgefährdenden Emotionslagen) (Beckmann & Kuhl, 1984; zitiert nach Kuhl, 1987). Nach Gross (1998) versteht man unter Emotionsregulation diejenigen Prozesse, die ein Individuum unternimmt, um die Emotionen, die es erlebt, zu beeinflussen. Es können sowohl negative als auch positive Emotionen reguliert werden. Dies geschieht entweder in dem die Person versucht, die betreffende Emotion zu intensivieren oder abzuschwächen. Bei ‚Mood Repair‘ handelt es sich um ein Konstrukt, welches die Fähigkeit beschreibt, erlebte negative Stimmung zu regulieren und positiv zu beeinflussen, was durch Ablenkung und/oder optimistisches Denken passieren kann (Salovey, Mayer, Golman, Turvey & Palfai, 1995). Dies ist von großer Bedeutung, da positive Emotionen einen günstigen Effekt auf Lernleistungen haben, während negative Emotionen den Lernenden eher hemmen (Pekrun & Schiefele, 1996).

Dieses Kapitel sollte nun einen Überblick darüber geben in welcher Phase des Handlungsprozesses welche konkreten Determinanten eine Rolle für den Lernprozess spielen. Außerdem hat eine Einteilung in motivationale und volitionale Variablen und eine Beschreibung dieser stattgefunden. Da beim Erwerb von Expertise Lernhandlungen über einen extrem langen Zeitraum aufrecht erhalten werden müssen (Ericsson et al. 1993) kann man davon ausgehen, dass diese Determinanten eine besondere Ausprägung aufweisen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, diese Ausprägungsmuster, die dazu beitragen ein hohes Lernpensum über lange Zeit aufrecht zu erhalten, aufzudecken. Im anschließenden Kapitel folgen nun die Fragestellungen mit denen sich der empirische Teil dieser Arbeit auseinandersetzt.

### 3. Fragestellungen

Nachdem nun ein Überblick darüber gegeben wurde, welche motivationalen und volitionalen Variablen im Lernprozess eine wichtige Rolle spielen, sind nun die konkreten Ausprägungen bzw. Muster von Ausprägungen bei Personen die Lernhandlungen über einen relativ langen Zeitraum aufrecht erhalten haben (Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportler und hervorragende Musikerinnen/Musiker) von Interesse. Um ein Gesamtbild der motivationalen bzw. selbstregulatorischen Ausprägungen zu erhalten sollen anhand einer Clusteranalyse typische Profile identifiziert werden und diese in Abhängigkeit von verschiedenen Variablen untersucht werden. Konkret werden bei der erste Fragestellung Motivationsmuster fokussiert mit dem Ziel verschiedene Profile von Motivationstypen zu identifizieren und etwaige Unterschiede bezüglich des Geschlechts und der Domäne zu untersuchen. Folgende Fragestellungen werden fokussiert:

1. Welche Typen können mittels einer Clusteranalyse bezüglich der motivationalen Variablen unter Personen, die Leistungsexzellenz aufweisen, gefunden werden?
  - 1.a. Gibt es Unterschiede bezüglich der Typenzugehörigkeit in Abhängigkeit von der Domäne (Musikerinnen/Musiker und Sportlerinnen/Sportler)?
  - 1.b. Gibt es Unterschiede bezüglich der Typenzugehörigkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht?

Angesichts in der Einleitung beschriebenen Gemeinsamkeit der beiden Domänen, bezüglich der Zeitperiode für die hohe Anstrengung investiert werden muss, des Umgangs mit Rückschlägen und der Genauigkeit die aufgebracht werden muss, kann angenommen werden, dass die motivationalen Ausprägungen der Personen der beiden Domäne große Ähnlichkeiten aufweisen. Auch Martin (2008) beschreibt, dass sich die von ihm untersuchten motivationalen Konstrukte zwischen Sportlerinnen/Sportler und Musikerinnen/Musiker im Wesentlichen nicht unterscheiden. Bezüglich des Unterschieds im Zusammenhang mit dem Geschlecht und der Motivation gibt es mehrere Studien die einen motivationalen Unterschied zwischen Schüler und Schülerinnen im schulischen Bereich belegen (z.B. Rustemeyer & Fischer, 2004). Aufgrund dessen ist die Frage ob sich auch im Hochleistungsbereich Unterschiede identifizieren lassen von großem Interesse.

Die zweite Fragestellung bezieht sich auf Selbstregulationsmuster und versucht verschiedene Profile von Selbstregulationstypen zu identifizieren. Wie bei Fragestellung 1 wird dann nach einem Geschlechts- bzw. Domänenunterschied gefragt. Folgende Fragestellungen werden fokussiert:

2. Welche Typen können mittels einer Clusteranalyse bezüglich der selbstregulatorischen Variablen unter Personen, die Leistungsexzellenz aufweisen, gefunden werden?

2.a. Gibt es Unterschiede bezüglich der Typenzugehörigkeit in Abhängigkeit von der Domäne (Musiker und Sportler)?

2.b. Gibt es Unterschiede bezüglich der Typenzugehörigkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht?

Bezüglich der Domänen- und Geschlechtsunterschiede gelten dieselben Annahmen wie bei Fragestellung 1a und 1b.

Wenn man nun davon ausgeht, dass günstige Profilausprägung in den Dimensionen Motivation und Selbstregulation für den Erwerb von Expertise wichtig sind, könnte man annehmen, dass konkrete Profilausprägungen auch einen Einfluss auf gewisse Parameter, die beim Erreichen von Erfolg eine Rolle spielen bzw. als Erfolgskriterium angesehen werden können. Die beiden letzten Fragestellungen beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen identifizierten Typen und Parametern, die beim Erreichen von Erfolg eine Rolle spielen können bzw. als Erfolgskriterium angesehen werden können. Konkret wurden folgende Fragestellungen fokussiert:

3. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zum Motivationstyp und Parametern, die beim Erreichen von Erfolg eine Rolle spielen können bzw. als Erfolgskriterium angesehen werden können?

3.a. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Übungspensum/Trainingspensum und der Zugehörigkeit zum Motivationstyp?

3.b. Gibt es einen Unterschied bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeit bei Sportlerinnen/Sportlern in Abhängigkeit vom Motivationstyp?

- 3.c. Gibt es einen Unterschied bei der Stundenanzahl von (Konzert-) Auftritten bei Musikerinnen/Musiker in Abhängigkeit vom Motivationstyp?
- 4. Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zum Selbstregulationstyp und Parametern, die beim Erreichen von Erfolg eine Rolle spielen können bzw. als Erfolgskriterium angesehen werden können?
  - 4.a. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Übungspensum/Trainingspensum und der Zugehörigkeit zum Selbstregulationstyp?
  - 4.b. Gibt es einen Unterschied bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeit bei Sportlerinnen/Sportlern in Abhängigkeit vom Selbstregulationstyp?
  - 4.c. Gibt es einen Unterschied bei der Stundenanzahl von (Konzert-) Auftritten bei Musikerinnen/Musiker in Abhängigkeit vom Selbstregulationstyp?

Hier kann angenommen werden, dass diejenigen Personen, die günstigere Ausprägungen bei der Motivation und Selbstregulation (günstigere Profilausprägungen) zeigen auch höhere Werte bei jenen Variablen aufweisen, die mit dem Erreichen von Erfolg in Verbindung stehen bzw. die als Erfolgskriterium angesehen werden können.

## **4. Empirischer Teil**

Dieser Teil der Arbeit beschäftigt sich mit der empirischen Untersuchung der vorgestellten Fragestellungen. Es wird zuerst darauf eingegangen wie die Untersuchung durchgeführt wurde. Dann wird das für diese Untersuchung zusammengestellte Erhebungsinstrument vorgestellt, die Stichprobe beschrieben und über Auswertungsverfahren und die Ergebnisse berichtet.

### **4.1 Untersuchungsdurchführung**

Da die Arbeit das Ziel hat, Motivations- und Selbstregulationsmuster im Kontext besonderen Leistungen zu analysieren, d.h. bei Personen die besonders günstige Ausprägungen der hierfür relevanten Determinanten aufweisen, wurde eine Stichprobe von Personen gewählt von denen man aufgrund der persönlichen Erfolge und der in einem bestimmten Bereich investierten Zeit, annehmen darf, dass sowohl die Motivations- als auch die Selbstregulationskompetenzen besonders hoch ausgeprägt sind. Aus den in der Einleitung erläuterten Gründen und Gemeinsamkeiten erschien die Befragung der Extremgruppen von Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportler und hervorragenden Musikerinnen/Musiker als geeignet.

Die Daten wurden mittels Online-Fragebogen erhoben. Der Link zum Erhebungsinstrument wurde mit einer Kurzinformation (siehe Anhang 1) über die Studie direkt an die Zielpersonen verschickt. Um Kontakt zu Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportler bzw. zu hervorragenden Musikerinnen/Musiker her zu stellen wurden einerseits persönliche Beziehungen genutzt, andererseits Kontakt zu Sporthochschulen (z.B.: Wiener Neustadt, Köln) und Leistungssportzentren (z.B. Leistungssportzentrum Südstadt, Stiftung Leistungssport Hamburg, NÖ Sport-Leistungszentrum St. Pölten) aufgenommen. Die Erhebung fand im Zeitraum von Ende Mai 2012 bis Mai 2013 statt. Der geplante Stichprobenumfang mit einem Minimum an 35 Personen pro Extremgruppe wurde erreicht.

Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Fragebogens betrug etwas weniger als eine halbe Stunde ( $M = 24.4$ ,  $SD = 29.00$ ).

## 4.2 Das Erhebungsinstrument

Erhoben wurden die in Kapitel 3 beschriebenen motivationalen und volitionalen Determinanten. Obwohl dieselben Konstrukte erfasst wurden, wurden die Items an die Zielgruppen angepasst, so dass ein für Musikerinnen/Musiker und ein für Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportler angepasster Fragebogen entstand. Um sicher zu stellen, dass die intendierte Zielgruppe erreicht wird, wurde der Link zum Fragebogen direkt an die Teilnehmer verschickt.

Es wurde zuerst in beiden Varianten nach soziodemographischen Daten wie Geschlecht, Geburtsjahr, Familienstand, Kinder und Ausbildung gefragt. Musikerinnen/Musiker wurden anschließend nach der Musikhochschule, dem Instrument, dem Alter in dem begonnen wurde das Instrument zu spielen, nach dem Instrument das beruflich gespielt wird, nach dem Orchester, wie viele Jahre bereits in dem Orchester gespielt wird, in welchem anderen Orchester schon gespielt wurde und wie viele Stunden pro Woche mit dem Spielen des Instruments verbracht wird, gefragt. Daten nach denen speziell Sportlerinnen/Sportler gefragt wurden, waren welchen (Hochleistungs-) Sport sie ausübten, wie viel Zeit sie in den Sport investierten, ob und bei wie vielen Wettkämpfen teilgenommen wird, was die größten Erfolge waren, mit welchem Alter mit dem Sport begonnen wurde, ob auch andere Familienmitglieder diesen Sport betreiben, welcher Beruf ausgeübt wird und ob sich die Ausübung von Sport und Beruf vereinbaren lässt.

Für die Erhebung der Zielvariablen kamen folgende Instrumente zum Einsatz (die für die Stichprobe errechneten Reliabilitäten sind im Anschluss in Tabelle 6 dargestellt):

1. Selbstregulation (Eigene Zielsetzung) wurde anhand der deutschen Fassung des "Revised Self-Leadership Questionnaire" (Andreßen & Konradt, 2007) erfasst. Der Revised Self-leadership Questionnaire ist ein Instrument zur Messung der Selbstführung. Die Selbstregulationsstrategie „eigene Zielsetzung“ ist als verhaltensorientiertes Element ein Teilgebiet der Selbstführung (Manz & Neck, 2004).

Entnommen wurden drei Items zur eigenen Zielsetzung, wobei zwei Items leicht modifiziert wurde. Das in der deutschen Originalversion lautende Item „Ich setze mir ständig spezifische Ziele für meine eigene Arbeitsleistung“ wurde zu „Ich setze mir spezifische Ziele für meine eigene Leistung“ abgeändert. Das Item „Ich denke oft über die Ziele nach, die ich mir für die Zukunft setzen will“ wurde zu „Ich denke über die Ziele nach, die ich mir für die Zukunft setzen will.“ geändert. Das Antwortformat

besteht aus einer sechsstufigen Skala vom Likert-Typ mit Antwortmöglichkeiten von (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu*. Die Autoren berichten von einer Reliabilität im Sinne von Cronbachs Alpha von 0.76 für die Skala „Eigene Zielsetzung“.

2. Zur Erfassung der Selbstwirksamkeit wird die „Skala zur Erfassung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ (SWE) von Jerusalem und Schwarzer (1999) herangezogen. Das Verfahren misst das Vertrauen in sich selbst, eine schwierige Lage zu meistern, also die Kompetenzerwartung. Von dem in der Originalversion zehn Item langen Messinstrument wurden für diese Untersuchung sechs Items entnommen, wobei das Item „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“ auf „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, diese zu überwinden“ abgeändert wurde. Alle anderen Items wurden unverändert übernommen. Das Antwortformat wurde von der Originalform, in der eine vierstufige Likertskala vorliegt, in eine sechsstufigen Einschätzungsskala von (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu*, modifiziert. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) in allen deutschen Stichproben streut von 0.80 bis 0.90.
  
3. Das Fähigkeitsselbstkonzept mit Bezugsnormorientierung wird mit Hilfe von Teilen von zwei Subskalen aus den Skalen zum Akademischen Selbstkonzept (SASK, Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pester, 2002) gemessen. Die SASK ist ein Messinstrument zur Erfassung des akademischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden. In der Originalfassung erfassen sechs Items den interpersonalen Vergleich, also die soziale Bezugsnorm. Davon wurden vier Items entnommen und an die Erhebung für Sportlerinnen/Sportler und Musikerinnen/Musiker angepasst. Tabelle 1 zeigt die Änderungen, die vorgenommen wurden:

**Tabelle 1: Modifizierte Items der sozialen Bezugsnorm des SASK**

| Originalfassung                                                                                                            | Modifikation für Sportler/innen/ Musiker/innen                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ich denke, ich bin für mein Studium . . . weniger begabt als meine Kommiliton(inn)en/begabter als meine Kommiliton(inn)en. | Ich denke, ich bin . . . weniger begabt als andere Musiker/innen/ begabter als andere Musiker/innen.<br>Ich denke, ich bin . . . weniger begabt als andere Sportlerinnen/begabter als andere Sportler/innen. |

|                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Etwas Neues zu lernen fällt mir . . . schwerer als meinen Kommiliton(inn)en/leichter als meinen Kommiliton(inn)en.</p>                            | <p>Mein Fähigkeiten zu erweitern, fällt mir . . . schwerer als anderen Musiker/innen/ leichter als anderen Musiker/innen.</p> <p>Etwas Neues zu lernen fällt mir . . . schwerer als anderen Sportler/innen/leichter als anderen Sportler/innen.</p>                    |
| <p>Mit den Anforderungen des Studiums komme ich . . . schlechter zurecht als meine Kommiliton(inn)en/besser zurecht als meine Kommiliton(inn)en.</p> | <p>Mit den Anforderungen komme ich . . . schlechter zurecht als andere Musiker/innen/ besser zurecht als andere Musiker/innen.</p> <p>Mit den Anforderungen komme ich . . . schlechter zurecht als andere Sportler/innen/besser zurecht als andere Sportler/innen.</p> |
| <p>Meine studienbezogenen Fähigkeiten sind . . . geringer als die meiner Kommiliton(inn)en/ höher als die meiner Kommiliton(inn)en.</p>              | <p>Meine Fähigkeiten sind . . . geringer als die anderer Musiker/innen/ höher als die anderen Musiker/innen.</p> <p>Meine Fähigkeiten sind . . . geringer als die anderer Sportler/innen /höher als die anderer Sportler/innen.</p>                                    |

Für die Erhebung der absoluten Bezugsnorm wurden drei der fünf Items aus der Originalfassung entnommen und für Sportlerinnen/Sportler bzw. Musikerinnen/Musiker wie folgt modifiziert:

**Tabelle 2: Modifizierte Items der absoluten Bezugsnorm des SASK**

| <b>Originalfassung</b>                                            | <b>Modifikation für Sportler/Musiker</b>                        |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Ich halte meine Begabung für das Studium für . . . niedrig/ hoch. | Ich halte meine Begabung für . . . niedrig/ hoch.               |
| Neues zu lernen im Studium fällt mir . . . schwer/ leicht.        | Meine Fähigkeiten zu erweitern, fällt mir . . . schwer/ leicht. |
| Meine studienbezogenen Fähigkeiten sind . . . niedrig/hoch.       | Meine Fähigkeiten sind . . . niedrig/ hoch.                     |

Die Antwortmöglichkeiten reichen von (1) für eine negative Ausprägung, z.B.: *weniger begabt als andere in meinem Sport/weniger begabt als andere Musiker* bis (6) für eine positive Ausprägung, z.B.: *begabter als andere Sportler/innen/begabter als*

*andere Musiker/innen*. Die Autoren der Skala erhielten eine Reliabilität von 0.78 für die soziale Subskala und von 0.73 für die absolute Subskala.

4. Perfektionismus wurde mit der „Frost Multidimensional Perfectionism Scale-Deutsch“ (FMPS-D; Stöber, 1995), der deutschen Version der „Multidimensional Perfectionism Scale“ von Frost, Marten, Lahart und Rosenblate (1990) erfasst. Gemessen wurden die beiden Dimensionen von Perfektionismus (selbstbezogener Perfektionismus und sozial-erwarteter Perfektionismus), die den Perfektionismus im Individuum selbst fokussieren. Vier Items wurden aus der Subskala „Hohe Standards“ entnommen, wobei die Items leicht modifiziert wurden. Folgende Änderungen wurden vorgenommen:

**Tabelle 3: Modifizierte Items der Skala „Hohe Standards“ des FMPS-D**

| Originalfassung                                                                                                  | Modifikation für Sportler/innen/Musiker/innen                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wenn ich mir selbst nicht die höchsten Maßstäbe setze, werde ich wahrscheinlich als Mensch zweiter Klasse enden. | Wenn ich für mich selbst nicht die höchsten Maßstäbe setze, besteht die Gefahr, dass ich zweitklassig werde. |
| Es ist wichtig für mich, in allem, was ich tue, vollkommen kompetent zu sein.                                    | Es ist wichtig für mich, bei allem was ich tue, sehr gut zu sein.                                            |
| Ich setze mir höhere Ziele als die meisten Leute.                                                                | Ich setze mir höhere Ziele als die meisten Menschen.                                                         |
| Ich habe extrem hohe Ziele.                                                                                      | Ich habe extrem hochgesteckte Ziele.                                                                         |

Des Weiteren wurden vier Items aus der Subskala „Erwartungen der Eltern“ entnommen, wobei auch diese eine leichte Abänderung erfuhren:

**Tabelle 4: Modifizierte Items der Skala „Erwartungen der Eltern“ des FMPS-D**

| Originalfassung                                           | Modifikation für Sportler/Musiker                       |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Meine Eltern haben sehr hohe Maßstäbe für mich angesetzt. | Meine Eltern haben sehr hohe Maßstäbe an mich angelegt. |

|                                                                         |                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Nur hervorragende Leistungen sind in meiner Familie gut genug.          | Nur herausragende Leistungen sind für meine Familie gut genug.    |
| Meine Eltern haben von mir immer nur hervorragende Leistungen erwartet. | Meine Eltern haben nur herausragende Leistungen von mir erwartet. |

Die Antwortmöglichkeiten reichten von (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu*. Altstötter-Gleich und Bergemann (2006) berichten von einer Reliabilität von 0.84 für die Subskala „Hohe Standards“ und von 0.88 für „Erwartungen der Eltern“.

5. Zielorientierung wurde anhand der deutschen Version des „Achievement Goal Questionnaire for Sports“ (AGQ for Sport) von Conroy, Elliot und Hofer (2003) erhoben. Dies ist ein speziell für den Sportbereich entwickeltes Erhebungsinstrument für kompetenzbezogene Ziele im Rahmen der 2 x 2 Konzeption. Es wurden zwei Items zu Performance-Approach (z.B.: „Es ist für mich wichtig, im Vergleich zu anderen besonders gut zu sein“) und zwei Items zu Performance-Avoidance (z.B.: „Ich möchte vermeiden, schlechter zu sein als die anderen“) entnommen. Laut Autoren liegt die Retest Reliabilität für Performance- Approach zwischen 0.77 nach zwei Tagen und 0.63 nach 21 Tagen und für Performance-Avoidance zwischen 0.73 nach zwei Tagen und 0.65 nach 21 Tagen. Drei Items zur Lernzielorientierung (z.B.: „Es geht mir darum, meine Fähigkeiten zu erweitern“), ein Item zu Performance-Approach und ein Item zu Performance- Avoidance wurden von Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober entwickelt. Die möglichen Antwortalternativen reichten von (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu*.

6. Zur Erhebung der Leistungsmotivation wurde einerseits das Leistungsmotivationsinventar (LMI) von Schuler und Prochaska (2001) und andererseits der sportbezogene Leistungsmotivationstest (SMT) von Frintrup und Schuler (2007) herangezogen. Das Leistungsmotivationsinventar beschreibt Leistungsmotivation anhand von 17 Skalen. Davon wurden jeweils drei von den jeweils zehn

Items der Skalen Flow (z.B.: „Es kommt oft vor, dass ich mich ganz selbstvergessen mit irgendeiner Sache beschäftige“) und Leistungsstolz (z.B.: „Wenn ich etwas Schwieriges zuwege gebracht habe, bin ich stolz auf mich“) für diese Untersuchung entnommen. Die Retestreliabilität liegt für die Skala Flow bei 0.66 und für Leistungsstolz bei 0.68. Für die Dimensionen Anspruchsniveau, Selbstdisziplin, Statusstreben und Ausdauer wurde der SMT verwendet. Die in der Originalfassung aus jeweils sechs Items bestehenden Skalen wurden in dieser Untersuchung durch jeweils drei Items repräsentiert. Für die Stichprobe der Musikerinnen/Musiker wurden die Items teilweise wie folgt angepasst:

**Tabelle 5: Modifikation des Leistungsmotivationsinventars**

| <b>Skala</b>    | <b>Originalversion</b>                                                                           | <b>Modifikation für Musiker</b>                                                                         |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anspruchsniveau | Ich beschäftige mich im Training besonders gern mit Übungen, die sehr knifflig sind.             | Ich beschäftige mich beim Üben besonders gern mit Übungen, die sehr knifflig sind.                      |
| Selbstdisziplin | Von meinem Trainingspensum habe ich bisher selten Abstriche gemacht.                             | Von meinem Übungspensum habe ich bisher selten Abstriche gemacht.                                       |
| Selbstdisziplin | Ich habe einen Trainingsplan, den ich genau einhalte.                                            | Ich habe einen Übungsplan, den ich genau einhalte.                                                      |
| Selbstdisziplin | Mein Training hat Vorrang vor anderen Aktivitäten.                                               | Das Üben von Stücken hat Vorrang vor anderen Aktivitäten.                                               |
| Statusstreben   | Ich trainiere hart, weil ich berühmt werden möchte.                                              | Ich übe viel, weil ich berühmt werden möchte.                                                           |
| Ausdauer        | Trotz Rückschlägen und Schwierigkeiten im Training kann ich mich immer wieder selbst motivieren. | Trotz Rückschlägen und Schwierigkeiten beim Üben kann ich mich immer wieder selbst motivieren.          |
| Ausdauer        | Bei Schwierigkeiten im Training konzentriere ich mich ganz darauf, das Problem zu überwinden.    | Wenn Schwierigkeiten beim Üben auftreten, konzentriere ich mich ganz darauf, das Problem zu überwinden. |

Die Antwortmöglichkeiten reichten jeweils von (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu*. Olofsson, Frintrup und Schuler (2008) berichten von einer internen Konsistenz (Cronbach's  $\alpha$ ) von 0.83 für die Skala „Anspruchsniveau“, 0.81 für „Selbstdisziplin“, 0.84 für „Statusstreben“ und 0.73 für „Ausdauer“.

7. Die Items zur Attribuierung wurden von Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober konzipiert. Misserfolgs- bzw. Erfolgsattribution wurde anhand folgenden Items erhoben:

Als Berufsmusiker/in/Beim Ausüben von Sport erlebt man immer wieder persönliche Erfolge. Was ist meistens der Grund für diese Erfolge?

- ...meine hohen Fähigkeiten.
- ...weil ich mich sehr angestrengt habe.
- ...weil ich einen guten Tag hatte.
- ...es liegt an den Aufgaben (z.B. die Anforderungen waren nicht sehr hoch).

Als Berufsmusiker/in/Beim Ausüben von Sport erlebt man immer wieder persönliche Misserfolge. Was ist meistens der Grund für diese Erfolge?

- ...meine mangelnden Fähigkeiten.
- ...weil ich mich zu wenig angestrengt habe.
- ...weil ich einen schlechten Tag hatte.
- ...es liegt an den Aufgaben (z.B. die Anforderungen einfach zu hoch).

Die Handlungskonsequenzen spezifischer Attribuierungen wurden anhand der folgenden Items erfasst:

Nun geht es darum, was passiert wenn es einmal nicht so gut läuft. Markieren Sie bitte, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen. Nach einem Misserfolg:

- ...überlege ich, was ich besser machen kann.
- ...bemühe ich mich noch mehr.
- ...versuche ich, aus meinen Fehlern zu lernen.
- ...lerne ich das nächste Mal mehr.

- ...bin ich schlecht gelaunt.
- ...ärgere ich mich lange darüber.
- ...bin ich von mir selbst enttäuscht.
- ...habe ich Angst, weitere Fehler zu machen.

Jede der Aussagen sollte auf einer sechsstufigen Skala (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu* eingeschätzt werden.

8. Kompetenz- und Kontrollüberzeugung wurde anhand des „Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugung“ (FKK) von Krampen (1991) gemessen. Der FKK ist ein Verfahren zur Messung von generalisierten selbstbezogenen Erwartungen und dem Selbstkonzept eigener Fähigkeiten. Von den acht Items die Internalität in der Originalversion messen, wurden drei Items für diese Erhebung verwendet (z.B.: „Wenn ich meine Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird.“). Das Antwortformat reichte von (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu*. Der Autor berichtet von einer internen Konsistenz (Cronbach's  $\alpha$ ) von 0.70 für die Skala „Internalität“.
  
9. Zur Erhebung der Emotionsregulation wurden Items aus der Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P., 1995; deutsche Übersetzung, Otto, Doering-Seipel, Grebe & Lantermann, 2001) verwendet. Anhand von drei Aussagen wurde die Dimension „Beeinflussbarkeit von negativen Emotionen gemessen“ (z.B.: „Egal wie schlecht ich mich fühle, versuche ich an angenehme Dinge zu denken“). Die Aussagen waren auf einer Skala von (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu* bewerten. Otto und Kollegen (2001) berichten von einer internen Konsistenz von  $\alpha = 0.81$  für diese Skala.
  
10. Die Handlungsorientierung bei Handlungsplanung wurde anhand drei Items des HAKEMP-90 (1990) von Kuhl erhoben. Die Skala „prospektive Handlungs- vs. Lageorientierung“ misst die Handlungsbereitschaft bzw. das Zögern, wenn die Ausführung einer Absicht ansteht (z.B.: „Wenn ich ein schwieriges Problem angehen will, dann überlege ich, wie ich die Sache auf eine einigermaßen angenehme Weise

hinter mich bringen kann“). Von den in der Originalversion zwölf Items wurden drei entnommen und das Antwortformat auf (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu* angepasst. Nach Kuhl (1994) liegt die interne Konsistenz für die Skala Handlungsorientierung bei Handlungsplanung bei 0.78. Die Variablen Handlungsspielraum und Kontrollbedürfnis wurden jeweils anhand von drei von Univ.-Prof. Dipl.-Psych. Dr. Barbara Schober konzipierten Aussagen abgefragt. Ein Beispiel für ein Item für den „Handlungsspielraum“ ist: „Ich denke es ist wichtig, die eigenen Grenzen zu erweitern.“, ein Beispielitem für das „Kontrollbedürfnis“ ist „Es ist mir wichtig, immer alles im Griff zu haben.“ Das Antwortformat gleicht dem der „Handlungsorientierung“.

11. Ungewissheitstoleranz als Teilbereich von Risikokontrolle wurde anhand der Ungewissheitstoleranzskala (UGTS) von Claudia Dalbert (1999) abgefragt. Die UGTS ist ein Selbstbeurteilungsverfahren mit acht Items zur Erfassung der Bewertung von ungewissen Situationen. Davon wurden fünf Items entnommen (z.B.: „Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht sicher etwas dabei herauskommt.“), die auf einer sechsstufigen Skala mit (1) *trifft überhaupt nicht zu* bis (6) *trifft völlig zu* beurteilt werden sollten. Die Autorin (1999) berichtet von einem Homogenitätskoeffizienten von  $\alpha = 0.66$ .

Da den Originalfragebögen nur einzelne Items entnommen und dadurch verkürzte Formen der Skalen vorgelegt wurden und außerdem die Formulierungen der Items, sowie die Antwortalternativen in leicht veränderter Weise verwendet wurden, wurden die Reliabilitätskoeffizienten (Cronbach's alpha) für die vorliegende Stichprobe berechnet. In nachfolgender Tabelle 6 sind die errechneten Reliabilitäten für die interne Konsistenz ersichtlich.

**Tabelle 6: Reliabilitäten der Skalen**

| Skala             | Itemanzahl | Cronbach's $\alpha$ |
|-------------------|------------|---------------------|
| Selbstregulation  | 3          | .79                 |
| Selbstwirksamkeit | 6          | .81                 |

|                            |   |      |
|----------------------------|---|------|
| Selbstkonzept              |   |      |
| Soziale Bezugsnorm         | 4 | .86  |
| Ohne Bezugsnorm            | 3 | .83  |
| Perfektionismus            |   |      |
| Hohe Standards             | 4 | .70  |
| Erwartung der Eltern       | 4 | .87  |
| Zielorientierung           |   |      |
| Lernzielorientierung       | 3 | .63  |
| Performance Approach       | 3 | .85  |
| Performance Avoidance      | 3 | .70  |
| Leistungsmotivation        |   |      |
| Leistungsstolz             | 3 | .54  |
|                            | 2 | .61* |
| Flow                       | 3 | .67  |
| Anspruchsniveau            | 3 | .66  |
| Selbstdisziplin            | 3 | .89  |
| Statusstreben              | 3 | .72  |
| Ausdauer                   | 3 | .56  |
| Attribution                |   |      |
| Pos. Attributionsstil      | 5 | .55  |
|                            | 4 | .60* |
| Neg. Attributionsstil      | 3 | .68  |
| Handlungsadaptivität       | 4 | .78  |
| Affektadaptivität          | 4 | .84  |
| Kompetenz- und Kontrollüb. | 3 | .54  |
|                            | 2 | .64* |
| Emotionsregulation         | 3 | .84  |
| Handlung                   |   |      |
| Handlungsplanung           | 3 | .47  |

|                    |   |      |
|--------------------|---|------|
|                    | 2 | .56* |
| Handlungsspielraum | 3 | .35  |
| Kontrollbedürfnis  | 3 | .75  |
| Risikokontrolle    | 5 | .64  |
|                    | 4 | .68* |

**Legende:** \* : Reliabilität der Skala nach Ausschluss des Items mit unzureichendem Trennschärfekoeffizienten

In Tabelle 6 ist ersichtlich, dass die Reliabilitäten, mit Ausnahme der Skala Handlungsspielraum, im Bereich von  $\alpha = 0.56$  und  $\alpha = 0.89$  liegen. Die Reliabilitäten der Skalen Selbstregulation, Perfektionismus (Hohe Standards), Lernzielorientierung, Performance Approach, Leistungsstolz, Flow, Anspruchsniveau, Statusstreben, Ausdauer, positiver. Attributionsstil, negativer Attributionsstil, Handlungsadaptivität, Kompetenz- und Kontrollüberzeugung, Handlungsplanung, Kontrollbedürfnis und Risikokontrolle unterschreiten zwar die von Bortz und Döring (2006) angeführte Grenze für „gute“ Tests von  $\alpha = 0.80$ , können aber als ausreichend definiert werden. Bei der Skala Handlungsspielraum weisen die ermittelte Reliabilität von  $\alpha = 0.354$  und die nicht befriedigende korrigierte Trennschärfen der Items darauf hin, dass die Konsistenz dieser Skala nicht erreicht wurde. Daher ist die gesamte Skala Handlungsspielraum aus den nachfolgenden Analysen auszuschließen.

Zudem waren folgende Items aufgrund einem nicht ausreichenden Trennschärfekoeffizienten von  $< .30$  aus den Analysen auszuschließen (Bortz & Döring, 2006):

- Leistungsstolz: „Um mit meiner Leistung zufrieden zu sein, muss ich das Gefühl haben, mein Bestes gegeben zu haben“ (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: .24)
- Pos. Attributionsstil: Item: „hohe Fähigkeiten“ (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: .10)
- Kompetenz- und Kontrollüberzeugung: „Wenn ich meine Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird“ (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: .21)
- Handlungsplanung: „Wenn ich ein schwieriges Problem angehen will, dann überlege ich wie ich die Sache auf einigermaßen angenehme Weise hinter mich bringen kann“ (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: .16). Obwohl das Item „Wenn ich vorhabe, eine umfassende Arbeit zu erledigen, dann habe ich kein Problem loszulegen“ mit einer korrigierten Item-Skala-Korrelation von .26 auch unter .30 liegt wird das Item nicht

entnommen, da die Entfernung des Items zu keiner maßgeblichen Verbesserung des Reliabilitätskoeffizienten Alpha nach Cronbach führen würde.

- Risikokontrolle: „Ich weiß gerne was auf mich zukommt“ (Korrigierte Item-Skala-Korrelation: .14).

### 4.3 Die Stichprobe

Insgesamt wurde der Fragebogen von 154 Personen (76 Musikerinnen/Musiker und 78 Sportlerinnen/Sportler) aufgerufen. Davon wurde von 41 Personen der Link nur angeklickt, jedoch der Fragebogen nicht bearbeitet. 27 Personen brachen die Bearbeitung sehr früh ab, so dass die Daten nicht verwendbar waren. Verwertbare Daten kamen von 86 Probandinnen/Probanden, wobei 50 davon Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportler sind und 36 Personen Musikerinnen/Musiker. Die Verteilung der Geschlechter in den beiden Gruppen kann Tabelle 7 entnommen werden.

**Tabelle 7: Kreuztabelle Gruppe \* Geschlecht der Teilnehmerinnen/Teilnehmer**

|        |          | Geschlecht             |          | Gesamt |        |
|--------|----------|------------------------|----------|--------|--------|
|        |          | weiblich               | männlich |        |        |
| Gruppe | Sportler | Anzahl                 | 19       | 31     | 50     |
|        |          | % innerhalb der Gruppe | 38.0%    | 62.0%  | 100.0% |
|        | Musiker  | Anzahl                 | 13       | 23     | 36     |
|        |          | % innerhalb der Gruppe | 36.1%    | 63.9%  | 100.0% |
|        | Gesamt   | Anzahl                 | 32       | 54     | 86     |
|        |          | % innerhalb der Gruppe | 37.2%    | 62.8%  | 100.0% |

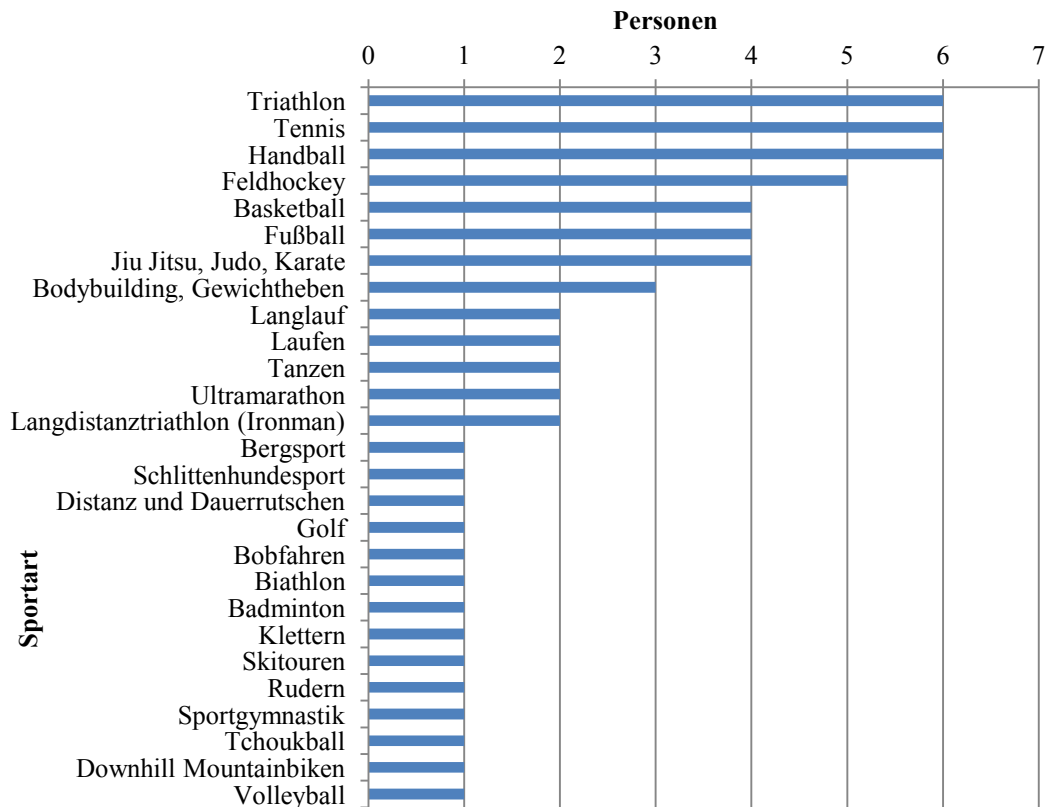
Die Prüfgröße fiel mit  $\chi^2(1) = .032$ ,  $p = .858$  nicht signifikant aus, womit kein Verteilungsunterschied des Geschlechts in Abhängigkeit von der Gruppe angenommen werden kann. Das Durchschnittsalter für jede Gruppe und in Bezug auf das Geschlecht kann in Tabelle 8 abgelesen werden.

**Tabelle 8: Gruppenmittelwerte (Standardabweichung) des Alters in Bezug auf Geschlecht und Gruppe**

|          | Geschlecht   |               | Gesamt        |
|----------|--------------|---------------|---------------|
|          | weiblich     | männlich      |               |
| Sportler | 26.21 (8.35) | 29.26 (8.72)  | 28.10 (8.63)  |
| Gruppe   |              |               |               |
| Musiker  | 38.31 (6.87) | 40.52 (10.66) | 39.72 (9.42)  |
| Gesamt   | 31.13 (9.76) | 34.06 (11.04) | 32.97 (10.62) |

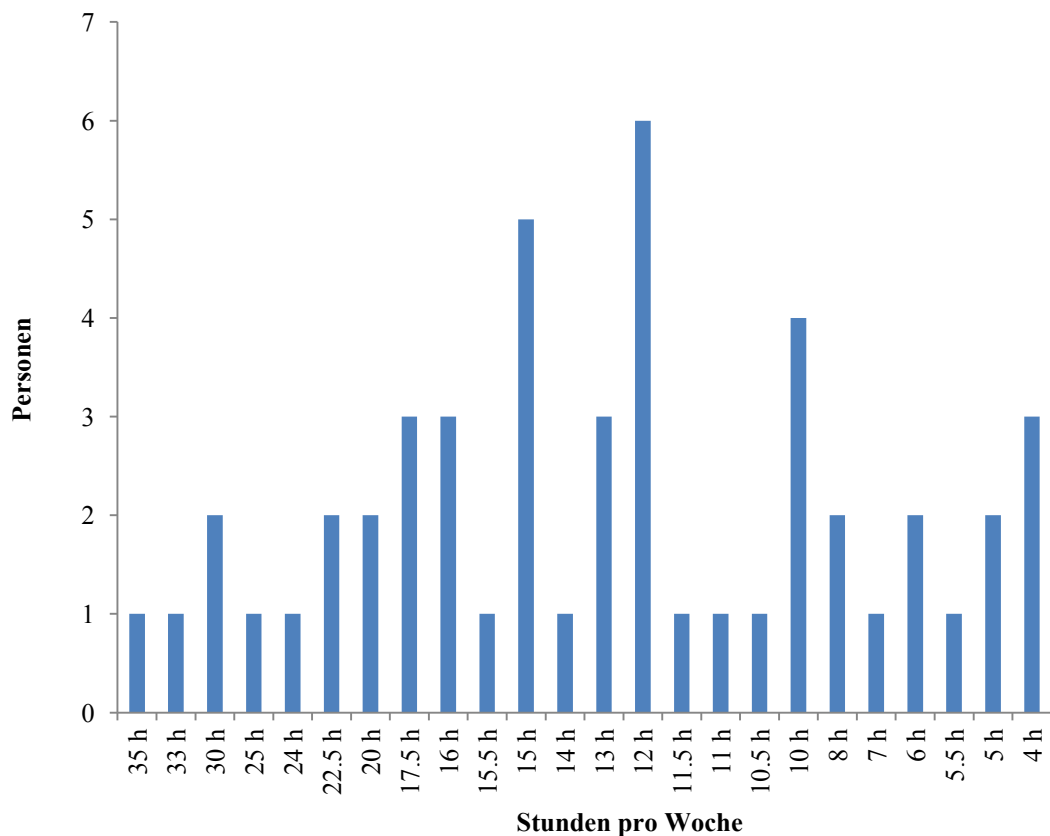
#### ***4.3.1 Stichprobe Sportlerinnen/Sportler***

Die Stichprobe der Sportlerinnen/Sportler umfasst Athletinnen/Athleten aus den verschiedensten Bereichen. Die Sportarten in denen die Sportlerinnen/Sportler aktiv sind, sind in Abbildung 3 ersichtlich. Das Antwortformat war offen, wodurch Mehrfachantworten möglich waren.



**Abbildung 3: Sportarten**

Da im Rahmen dieser Untersuchung keine objektive Feststellung des Leistungsniveaus der teilnehmenden Sportlerinnen und Sportler möglich war, sollte anhand der Zeit, die in den Sport investiert wird und anhand der persönlichen Erfolge sicher gestellt werden, dass nur Sportlerinnen/Sportler auf hervorragenden Niveau in die Analysen mit einbezogen werden. Bei der Frage nach der Zeit, die pro Woche in die jeweilige sportliche Aktivität investiert wird, handelte es sich um ein offenes Antwortformat. Im Durchschnitt werden in etwa sieben Stunden und 30 Minute pro Woche trainiert, wobei sich hier die Anzahl der Trainingsstunden erheblich unterscheidet (siehe Abbildung 4). Vier der Athleten kommen auf ein Trainingspensum von über 30 Stunden pro Woche, wohingegen fünf Personen unter fünf Stunden in der Woche ihre Sportart ausüben.



**Abbildung 4: Trainingstunden Sportlerinnen/Sportler pro Woche**

Da jedoch die alleinige Trainingsstundenanzahl keine ausreichende Information über das Leistungsniveau liefert, wurde auch nach den größten persönlichen Erfolgen gefragt. Auch diese wurde anhand eines offenen Antwortformats abgefragt. Um einen Überblick über das Leistungsniveau der Athleten zu erlangen, soll eine Übersicht über die größten persönlichen Erfolge in Tabelle 9 in alphabetischer Reihenfolge der Sportart angeführt werden.

**Tabelle 9: Größte persönliche Erfolge der Sportlerinnen/Sportler**

| Sportart   | Größte persönliche Erfolge                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bobfahren  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 7. Platz im Weltcup, 11. Platz Gesamtweltcup</li> </ul>                                                                                                                                                                    |
| Basketball | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Österreichische Meister</li> <li>• Wiener Meister</li> <li>• Berufung ins Nationalteam</li> <li>• 4 Österreichische Meistertitel im Nachwuchs (u14/u16/u18/u22)</li> <li>• u16, u18 und u20 Nationalteamspieler</li> </ul> |

|                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Distanz- und Dauerrutschen | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Weltrekord im 4h Distanzrutschen</li> <li>• Weltrekord im 24 h Dauerrutschen</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Fußball                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufstieg in die Landesliga mit U17 Team</li> <li>• Vizemeister Österr. Bundesliga</li> <li>• Österr. Cupfinale</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                 |
| Gewichtheben               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5. Platz U23 EM</li> <li>• Mehrfache Österreichische Staatsmeister Titel</li> <li>• Natural Bodybuilding Contest 2012</li> <li>• 2. Platz bei österreichischer Neulingsmeisterschaft</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| Golf                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Österreichische Damen Staatsmeisterin</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Handball                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Österreichischer Meister/Cupsieger, AllStar Team der HLA</li> <li>• Podestplätze international in Spanien, Luxemburg, Tschechien, Schweden</li> <li>• Bester Spieler bei Staatsmeisterschaften</li> <li>• Österreichischer Meister und Cupsieger U20 2010-2012</li> <li>• mehrmaliger Staatsmeister Jugend – und Juniorennationalteamspielerin</li> </ul> |
| Jiu Jitsu                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreismeister</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Judo                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 Platz Senioren EM</li> <li>• Polizei Bundesmeister Int. Österreichischer Seniorenmeister</li> <li>• Landesmeister</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                            |
| Karate                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ashihara Trophi (Serbien): 1. Platz</li> <li>• Teilnahme an der Kyokushinkan Europameisterschaft (Bulgarien)</li> <li>• Teilnahme an Kyokushinkan Weltmeisterschaft (Ungarn)</li> <li>• Bavarian Open (Deutschland): 1 Platz</li> <li>• Copa Royama (Spanien): 3 Platz</li> </ul>                                                                         |
| Klettern                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1. Platz beim Hobbysportklettern</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Landhockey                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Österreichischer Meister</li> <li>• Vize Staatsmeister</li> <li>• U16/U18 Nationalmannschaft Damen</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                             |
| Rudern                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abteilungszweiter, JM B 2x, Regatta Otterndorf 2013</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Schlittenhundesport        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• WM Schlittenhundesport 2012</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Tanzen                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Europameisterin im Show Dance</li> <li>• Qualifikation zur Europameisterschaft</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Tchoukball                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sieg beim European Winners Cup 2013 in Leeds (Champions League des Tchoukballs)</li> <li>• 5. Platz Weltmeisterschaft in Ferrara 2011</li> </ul>                                                                                                                                                                                                          |
| Tennis                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alle einzelnen Gewinne</li> <li>• Turniergewinne</li> <li>• Niederösterreichischer Vize-Landesmeister</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                          |

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Triathlon, Biathlon | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tagessieger aller Altersklassen beim Sprint in WIEN 2012; 141. Gesamtrang beim Ironman Asutria 2004;</li> <li>• 2-malige Qualifikation zur Halbironman-Weltmeisterschaft</li> <li>• 2x Nationale Meisterschaften: Silber</li> <li>• mehrmals Landesmeisterschaften: Gold</li> <li>• Laufen: Marathon 2:45, Halbmarathon 1:15, 10 Kilometer 34:30 Schwimmen: 1500m in 19:16, 7000m in 1:35:10 Triathlon: 3. Platz Vienna City Triathlon 2011, 2. Platz Vienna City Triathlon 2008</li> <li>• Finishen Ironmandistanz (bei 37°) – Aufgabequote ca. 20%</li> <li>• Ironman Austria 2011 8.Gesamtrang 8h31' Sieger TriMotion 2011 3.Platz in m30 IM Hawaii 2011 (bester Österreicher)</li> <li>• 14 Jahre Ironman Austria gefinished</li> <li>• Österreichische Meistertiteln, Teilnahme an Europameisterschaft &amp; Weltmeisterschaft</li> <li>• Österreichischer Meister; Champions League 5. Platz</li> </ul> |
| Ultramarathon       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extremelauf von Europa nach Asien 12.024 km in 150 Tagen</li> <li>• Drittbeste Leistung der Welt</li> <li>• Extremelauf 7 Tagen und Nächten auf einer Laufbahn 714 km zweitbeste Leistung der Welt</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Volleyball          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Österreichischer Meister</li> <li>• Champions League 5. Platz</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Wie erwähnt fokussiert diese Untersuchung Personen auf hervorragendem Niveau. Aus diesem Grund wurden nur Sportlerinnen und Sportler in die Berechnungen mit einbezogen, bei denen man aufgrund der in den Sport investierten Zeit in Kombination mit den angegebenen persönlichen Erfolgen davon ausgehen kann, dass sie diesen Kriterien auch entsprechen.

#### **4.3.2 Stichprobe Musikerinnen/Musiker**

Auch bei der Teilstichprobe der Musikerinnen/Musiker war ein hervorragendes Niveau das zentrale Kriterium für die Aufnahme in die Analysen. Um sicher zu stellen, dass diese Voraussetzung erfüllt wurde, wurden die Musikerinnen und Musiker nach dem Orchester in dem sie momentan bzw. bis vor kurzem spielten und nach der Zeit, die sie durchschnittlich für das Spielen ihres Instruments aufbringen, gefragt. Bei der Frage nach dem Orchester war das Antwortformat offen, wodurch auch Mehrfachantworten möglich waren. Tabelle 10 bietet einen Überblick über die verschiedenen Orchester in denen die Musikerinnen/Musiker spielen/spielten.

**Tabelle 10: Orchester in denen die rekrutierten Teilnehmerinnen/Teilnehmer spielten**

| <b>Orchester</b>                                      | <b>Personen</b> |
|-------------------------------------------------------|-----------------|
| Münchner Philharmoniker                               | 10              |
| camerata salzburg                                     | 3               |
| Das Grazer Philharmonische Orchester                  | 3               |
| Ambassade Orchester                                   | 2               |
| recreation Großes Orchester Graz                      | 2               |
| Wiener Symphoniker                                    | 2               |
| Imperial Orchester                                    | 1               |
| Bayerisches Staatsorchester München                   | 1               |
| Cappella Andrea Barca                                 | 1               |
| Concilium Musicum Max Steiner Orchester               | 1               |
| Haydn Akademie Eisenstadt                             | 1               |
| KünstlerEnsemble Wien;                                | 1               |
| Mahler Philharmoniker                                 | 1               |
| Mozart Orchester                                      | 1               |
| Opernball Orchester                                   | 1               |
| Orchester Alt Wien                                    | 1               |
| Orquestra Sinfonica Municipal - São Paulo - Brasilien | 1               |
| Philh. Orchester Graz                                 | 1               |
| Philharmonisches Orchester Gießen                     | 1               |
| Royal Orchester                                       | 1               |
| RSO Wien                                              | 1               |
| Saarländisches Staatsorchester Saarbrücken            | 1               |
| Schönbrunner Schloss Orchester                        | 1               |
| Sinfonietta Baden (Oper Klosterneuburg)               | 1               |
| Stadttheater Gießen                                   | 1               |
| Symphonieorchester Vorarlberg                         | 1               |
| Tonkünstlerorchester Niederösterreich                 | 1               |
| Verschiedene Bands                                    | 1               |
| Volksoper Wien                                        | 1               |
| Wiener Bachsolisten                                   | 1               |
| Wiener Kammerorchester                                | 1               |
| Wiener Kammerphilharmonie                             | 1               |
| Wiener Kammersymphonie                                | 1               |
| Wiener Residenz Orchester                             | 1               |
| Wiener Strausskapelle                                 | 1               |

Um die Einschätzung des Leistungsniveaus zu ergänzen, wurde des Weiteren nach der Stundenanzahl, die pro Woche für Orchesterproben und für privates Üben aufgewendet werden, gefragt. Beides wurde anhand eines offenen Antwortformats erhoben. In folgenden Abbildungen 5 und 6 werden die gegebenen Antworten zusammengefasst.

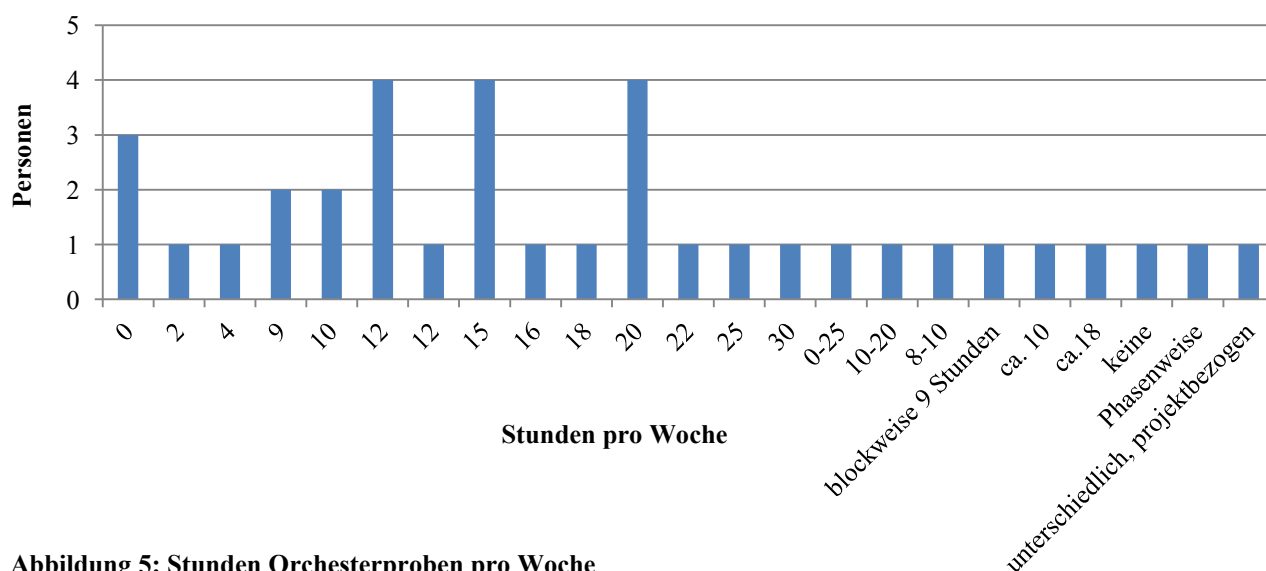


Abbildung 5: Stunden Orchesterproben pro Woche

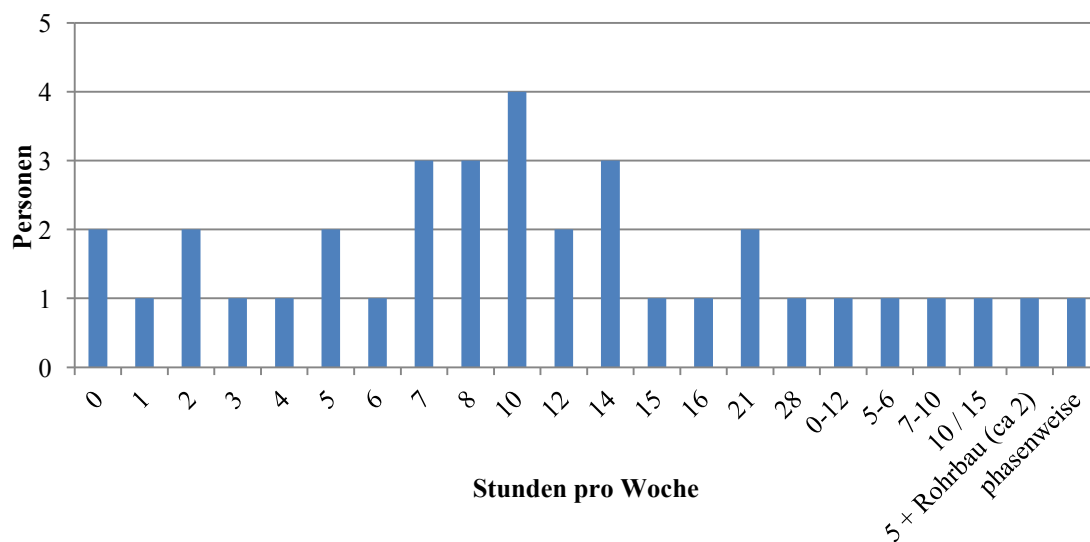


Abbildung 6: Stunden privates Üben pro Woche

Auch bei den Musikerinnen/Musikern wurde versucht aufgrund der Kombination der Orchester in denen gespielt wurde und der investierten Zeit sicherzustellen, dass nur Musikerinnen/Musiker auf hervorragendem Niveau in die Analysen mit einbezogen werden.

Da ein Überblick über das Erhebungsinstrument und die Stichprobe gegeben wurde, soll im Folgenden zur Auswertung und zu den Ergebnisberichten übergegangen werden.

## 4.4 Die Auswertung

Zur Auswertung der Forschungsfragen 1 und 2 in denen es um die Identifizierung von Motivations- bzw. Selbstregulationsprofilen geht, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. Diese wird im nachfolgenden Kapitel kurz erläutert. Um etwaige Unterschiede bei der Zugehörigkeit zu den gefundenen Profilen in Abhängigkeit von Geschlecht und Domäne aufzuklären wurde eine Kreuztabelle mit dem Chi-Quadrat Test berechnet. Zur Beantwortung der Forschungsfragen 3a und 4a in denen es um den Zusammenhang von Motivations- und Selbstregulationstypen und dem genannten Übungspensum/Trainingspensum geht, wurden Kreuztabellen berechnet. Die Fragestellungen 3b, 3c, 4b und 4c, die das Ziel hatten einen möglichen Zusammenhang zwischen Motivations- bzw. Selbstregulationstyp und dem Fähigkeitsniveau bzw. der (Konzert-) Auftrittshäufigkeit zu beleuchten, wurden anhand eines U-Tests berechnet. Alle Signifikanztests wurden auf dem Niveau von  $\alpha = 5\%$  bemessen und die gesamte deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung erfolgte mittels Statistiksoftware IBM SPSS® 21.

## 4.5 Die Clusteranalyse

Da die Clusteranalyse ein Verfahren ist, das verhältnismäßig seltener verwendet wird, soll diese im Folgenden kurz beschrieben werden. Ziel der Clusteranalyse ist es, homogene Teilmengen von Objekten aus der Objektgesamtheit zu identifizieren, d.h. bei untersuchten Objekten, Gruppen bzw. Typen zu finden. Die Personen innerhalb einer Gruppe bzw. eines Clusters sollten möglichst homogen und somit die Unterschiede innerhalb der Gruppe möglichst gering sein. Die Objekte unterschiedlicher Gruppen sollen möglichst verschieden sein (Bortz & Döring, 2006). Die Clusteranalyse ist explorativ und die Gruppenzuordnung der Clusterlösungen im Vorhinein nicht bekannt (Backhaus, Erichson, Wulff & Weiber, 2006). Es wird lediglich vorhandenes Datenmaterial strukturiert und beschrieben und es kann keine Aussage über die Grundgesamtheit getroffen werden (Rasch & Kubinger, 2006).

Es können drei Arten von Clusteranalyseverfahren unterschieden werden (Bacher, 2002):

- Unvollständige (geometrische) Verfahren: Diese sind auf maximal drei Variablen und eine kleine Stichprobe beschränkt, da sie von einer graphischen Darstellung der Klassifikationsobjekten in einem Koordinatensystem ausgehen.

- Deterministische Verfahren: Hierzu gehört die Ward-Methode. Aufgrund dieses Fusionierungsalgorithmus werden die Klassifikationsobjekte mit einer Wahrscheinlichkeit zwischen 0 oder 1 einem Cluster zugeordnet.
- Probabilistische Verfahren: Hierbei wird die Zuordnung mit einer Wahrscheinlichkeit zwischen 0 und 1 angegeben und rückt somit von einer eindeutigen Zuordnung ab.

Für diese Arbeit relevant sind nur die deterministischen Verfahren, weswegen diese genauer ausgeführt werden.

Bei den deterministischen Methoden können verschiedene Verfahren zur Anwendung kommen, die sich hinsichtlich des Proximitätsmaßes und der Fusionierungsalgorithmen unterscheiden (Backhaus et al., 2006).

### Das Proximitätsmaß

Es gibt zwei Arten von Proximitätsmaßen: Das Ähnlichkeitsmaß und das Distanzmaß (Unähnlichkeitsmaß). Das Ähnlichkeitsmaß gibt die Nähe und Ähnlichkeit zwischen zwei Objekten an. Dieser Wert ist umso größer, je ähnlicher sich die Objekte sind. Das Distanzmaß hingegen ist umso größer, je unähnlicher sich die Objekte sind (Backhaus et al., 2006). Diese beiden Begriffe sind für clusteranalytische Verfahren austauschbar und durch Transformation ins jeweils andere Maß überführbar (Bortz & Schuster, 2010). Üblicherweise wird das Distanzmaß durch die quadrierte euklidische Distanz berechnet (Backhaus et al., 2006), welche auch in der vorliegenden Arbeit verwendet wurde. Dabei werden die Differenzwerte für jedes Objektpaar quadriert und anschließend addiert (Bacher, 2002). Durch das Quadrieren werden große Distanzwerte bei der Berechnung stärker gewichtet und kleinere Distanzen erhalten weniger Bedeutung (Backhaus et al., 2006).

### Der Fusionierungsalgorithmus

Bei den Fusionierungsalgorithmen wird zwischen partitionierenden und hierarchischen Verfahren unterschieden. Die hierarchischen Verfahren beginnen mit der feinsten Aufteilung der Objekte, bei der jedes Objekt ein eigenes Cluster bildet. Danach wird paarweise die Distanz zwischen den Objekten berechnet und diejenigen zusammengeschlossen, die die kleinste Distanz aufweisen. Dies wird so lange durchgeführt, bis im letzten Schritt alle Objekte

in einem Cluster erfasst sind. Wenn eine Clusteranalyse mit der feinsten Partitionierung beginnt und die Anzahl der Gruppen sukzessive verringert, spricht man von einem agglomerativen Vorgehen. Wird mit einem Gesamtcluster begonnen und dieser schrittweise in Teilcluster aufgeteilt, bezeichnet man dies als divisive Clusteranalyse. Ein Nachteil hierarchisch-agglomerativer Verfahren ist, dass einmal zugeordnete Objekte im Verlauf des Clusterprozesses nicht mehr verschoben und optimiert werden können. Bei den nicht-hierarchischen Verfahren wird von einer fixen Clusteranzahl ausgegangen und die einzelnen Objekte solange zwischen den Gruppen verschoben, bis eine optimale Clusterlösung gefunden wird. Somit ist die nicht-hierarchische Clusterstrategie dafür geeignet für eine vorgegebene Anzahl von Clustern die tatsächlich beste Aufteilung der Objekte zu finden. Folglich wird für die praktische Anwendung eine Kombination von hierarchischem und nicht-hierarchischem Verfahren vorgeschlagen (z.B. Bortz & Schuster, 2010). Backhaus et al. (2006) empfehlen eine dreistufige Vorgehensweise, die das Single-Linkage, die Ward-Methode und die K-Means-Methode kombinieren.

#### Die Single-Linkage-Methode

Hierbei wird die Ähnlichkeit zweier Cluster nach den paarweisen Ähnlichkeiten der Objekte des einen Clusters zu den Objekten des anderen Clusters bestimmt. Verbunden werden dann jene zwei Cluster, welche die am nächsten liegenden Nachbarobjekte („nearest neighbour“) besitzen. Da die Verbindung zweier Cluster durch je ein Objekt hergestellt wird, wird diese Methode auch als „Single linkage“ bezeichnet. Nachteil dieser Vorgehensweise ist, dass durch die Entscheidung über die Fusionierung von nur zwei nahe beieinanderliegenden Einzelobjekten es zu Verkettungen kommen kann (Chaining-Effekt). Hierbei werden Cluster fusioniert in denen sich Objekte befinden, die zueinander eine geringere Ähnlichkeit aufweisen als zu Objekten anderer Cluster (Bortz & Schuster, 2010). Aus diesem Grund wird die Single-Linkage-Methode in der sozialwissenschaftlichen Forschung eher zur Identifizierung von Ausreißern verwendet (Backhaus et al., 2006).

#### Die Ward-Methode

Dieses Verfahren ist relativ gut dazu geeignet Cluster zu identifizieren und die Objekte passend den Gruppen zuzuordnen. Die Ward-Methode zählt zu den hierarchischen Verfahren, wobei jene Objekte sukzessive zusammengefasst werden, mit deren Zusammenschließung die

Fehlerquadratsumme am geringsten steigt oder anders ausgedrückt ein vorgegebenes Heterogenitätsmaß am wenigsten vergrößert wird. Somit wird die Streuung in den Gruppen möglichst gering gehalten. Mittels Ward-Methode werden ähnlich große Gruppen gebildet (Backhaus et al., 2006). Zur Bestimmung, wie viele Cluster sinnvollerweise gebildet werden sollen, dient das sog. Struktogramm als visueller Anhaltspunkt. Das Struktogramm zeigt an wie hoch der Zuwachs der Fehlerquadratsumme bei jeder Fusionsstufe ist (Borts & Schuster, 2010). In dieser graphischen Darstellung ist nach einer bestimmten Anzahl von Clustern ein Knick erkennbar (Ellbow-Kriterium), demgemäß ein Sprung im Anstieg der Fehlerquadratsumme. Dies wird als Entscheidungskriterium für die Bestimmung der Clusteranzahl verwendet (Backhaus et al., 2006).

### K-Means-Verfahren

Diese Methode zählt zu den nicht-hierarchischen Verfahren und wird häufig zur Verbesserung einer Gruppierung eingesetzt, die anhand einer hierarchischen Vorgehensweise identifiziert wurden. Hierbei werden für alle Objekte die euklidischen Distanzen zu allen Clusterzentren bestimmt. Wird festgestellt, dass ein Objekt zum Clusterschwerpunkt des eigenen Clusters eine größere Distanz als zum Clusterzentrum eines anderen Clusters aufweist, wird das Objekt verschoben. Man wiederholt dieses Vorgehen so lange, bis die optimale Clusterlösung gefunden wurde (Backhaus et al., 2006).

## 4.6 Die Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse, gegliedert nach Fragestellung dargestellt werden. Für die Anwendung der Clusteranalyse mittels Ward-Methode müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein. Die Überprüfung ergab folgendes:

### Prüfung der Voraussetzung der Clusteranalyse

- Um eine hypothesengenerierende Interpretation zu ermöglichen, sollen nur relevante Merkmale in die Clusteranalyse einbezogen werden (Backhaus et al., 2006). Diese Voraussetzung kann aufgrund der theoretischen Herleitung als gegeben angenommen werden.
- Die Messwerte müssen intervallskaliert oder dichotom sein, damit die euklidischen Abstände zwischen den Objekten kalkuliert werden können (Bortz & Schuster, 2010). Auch diese Voraussetzung ist erfüllt.
- Variablen, die einen zu starken Zusammenhang ( $r > .90$ ) zueinander aufweisen, sollen aus der Analyse ausgeschieden werden, da sonst eine Überbetonung von gleich bedeutenden Konstrukten entsteht (Backhaus et al., 2006). Dies wurde anhand einer Interkorrelationsmatrix überprüft. Die Interkorrelationen nach Pearson der herangezogenen Variablen lagen unter  $r = .777$  (siehe Anhang) und somit konnten alle Variablen in die Analyse aufgenommen werden.
- Da Ausreißer die Gruppenbildung stark beeinflussen, sollen diese identifiziert und aus den Analysen ausgeschlossen werden (Bacher, 2002). Dies wurde anhand des vorhin erläuterten Single-Linkage-Verfahren durchgeführt. Es kam es keinem sprunghaften Anstieg der quadrierten euklidischen Distanz in den Fusionsschritten, das bedeutet, dass keine Ausreißer vorliegen.

### 6.1. Fragestellung 1: Motivationstypen

Die erste Fragestellung bezieht sich darauf, ob sich verschiedene Profile von Motivationsmustern in der erhobenen Stichprobe identifizieren lassen. Hierfür wurden die Variablen, die laut Heckhausen (1989) der Motivation zuzuordnen sind verwendet. Es wurden 21 Variablen in die Analyse aufgenommen. Nachdem die Voraussetzungen geprüft wurden, kam die Ward-Methode zur Anwendung um die Anzahl von Clustern zu ermitteln. Die letzten Fusionsschritte der Ward-Methode sind in Tabelle 11 ersichtlich:

**Tabelle 11: Die letzten Schritte der Ward-Methode (Motivationsvariablen)**

| Schritt   | Zusammengeführte Cluster |           |                 | Erstes Vorkommen des Clusters |           | Nächster Schritt |
|-----------|--------------------------|-----------|-----------------|-------------------------------|-----------|------------------|
|           | Cluster 1                | Cluster 2 | Koeffizienten   | Cluster 1                     | Cluster 2 |                  |
| 71        | 9                        | 50        | 971.836         | 65                            | 44        | 75               |
| 72        | 6                        | 47        | 1017.246        | 53                            | 60        | 77               |
| 73        | 1                        | 4         | 1072.088        | 67                            | 70        | 75               |
| 74        | 3                        | 10        | 1136.463        | 68                            | 69        | 76               |
| 75        | 1                        | 9         | 1220.617        | 73                            | 71        | 77               |
| 76        | 3                        | 15        | 1323.121        | 74                            | 63        | 78               |
| <b>77</b> | <b>1</b>                 | <b>6</b>  | <b>1436.248</b> | <b>75</b>                     | <b>72</b> | <b>78</b>        |
| <b>78</b> | <b>1</b>                 | <b>3</b>  | <b>1716.000</b> | <b>77</b>                     | <b>76</b> | <b>0</b>         |

**Legende:** Der entscheidende Schritt ist fett gedruckt und rot unterlegt

Ab Stufe 77 kann ein beschleunigter Anstieg der Distanzwerte beobachtet werden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Clusterbildung nach der 77. Stufe sinnvoll beendet werden soll und die bis dahin gefundene Clustereinteilung das Endergebnis ist. Die optimale Clusteranzahl kann abgelesen werden, indem man die Differenz zwischen der Anzahl der zu klassifizierenden Objekte (79) und dem Fusionsschritt bildet, nachdem ein deutlicher Anstieg der Distanzwerte (Koeffizienten) zu beobachten ist (hier 77). Somit ergibt sich aus der Koeffizientenfunktion eine Zweier Clusterlösung ( $79-77 = 2$ ). Das Struktogramm mit dem Ellbow-Kriterium (siehe Abbildung 8) weist auf diese Lösung hin.

Im nächsten Schritt wurde eine K-Means-Clusterzentrenanalyse vorgenommen, mit der die finale Clustereinteilung vorgenommen wurde. Hierfür waren 3 Iterationen notwendig.

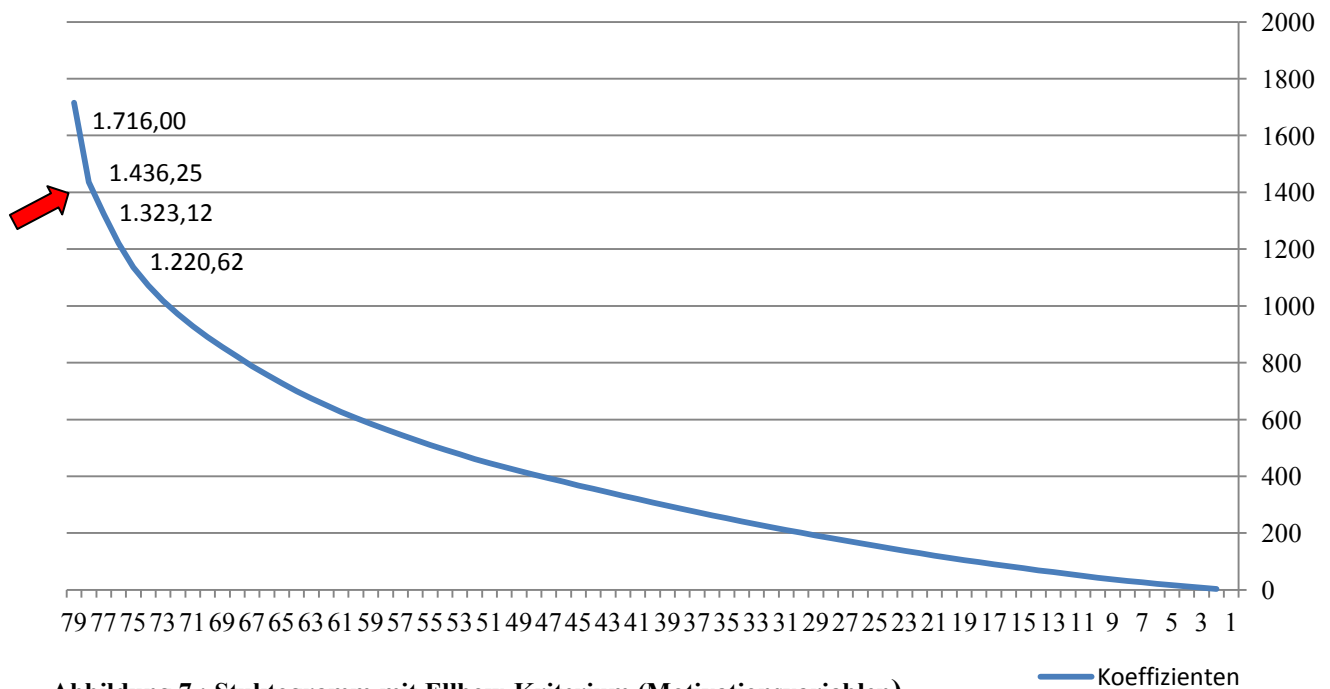


Abbildung 7 : Stuktoqramm mit Ellbow-Kriterium (Motivationsvariablen)

### Ergebnisse der Clusteranalyse

Zur Ermittlung signifikanter Mittelwertunterschiede in den beiden Clustern wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse durchgeführt. In Tabelle 12 sind die Mittelwerte und die Standardabweichung der beiden Motivationstypen zu sehen. Abbildung 8 zeigt die Profildigramme der beiden Motivationscluster und der Gesamtstichprobe. Es fällt auf, dass fast alle Mittelwerte der Skalen, die für Motivation förderlich sind beim Motivationstyp 2 (rot) über dem Gesamtmittelwert und den Mittelwert des Typs 1 (blau) liegen. Lediglich auf der Skalen Affektadaptivität liegt der Mittelwert des Typs 1 über dem des Typs 2 und des Gesamtmittelwerts. Aus diesem Grund soll Motivationstyp 2 im Folgenden als „der/die Hochmotivierte“ (Kurz: HM) und Motivationstyp 1 als „der/die Hochmotivierte bei limitierter Affektregulation“ (Kurz: LAR) betitelt werden. Eine genauere Beschreibung der beiden Typen folgt.

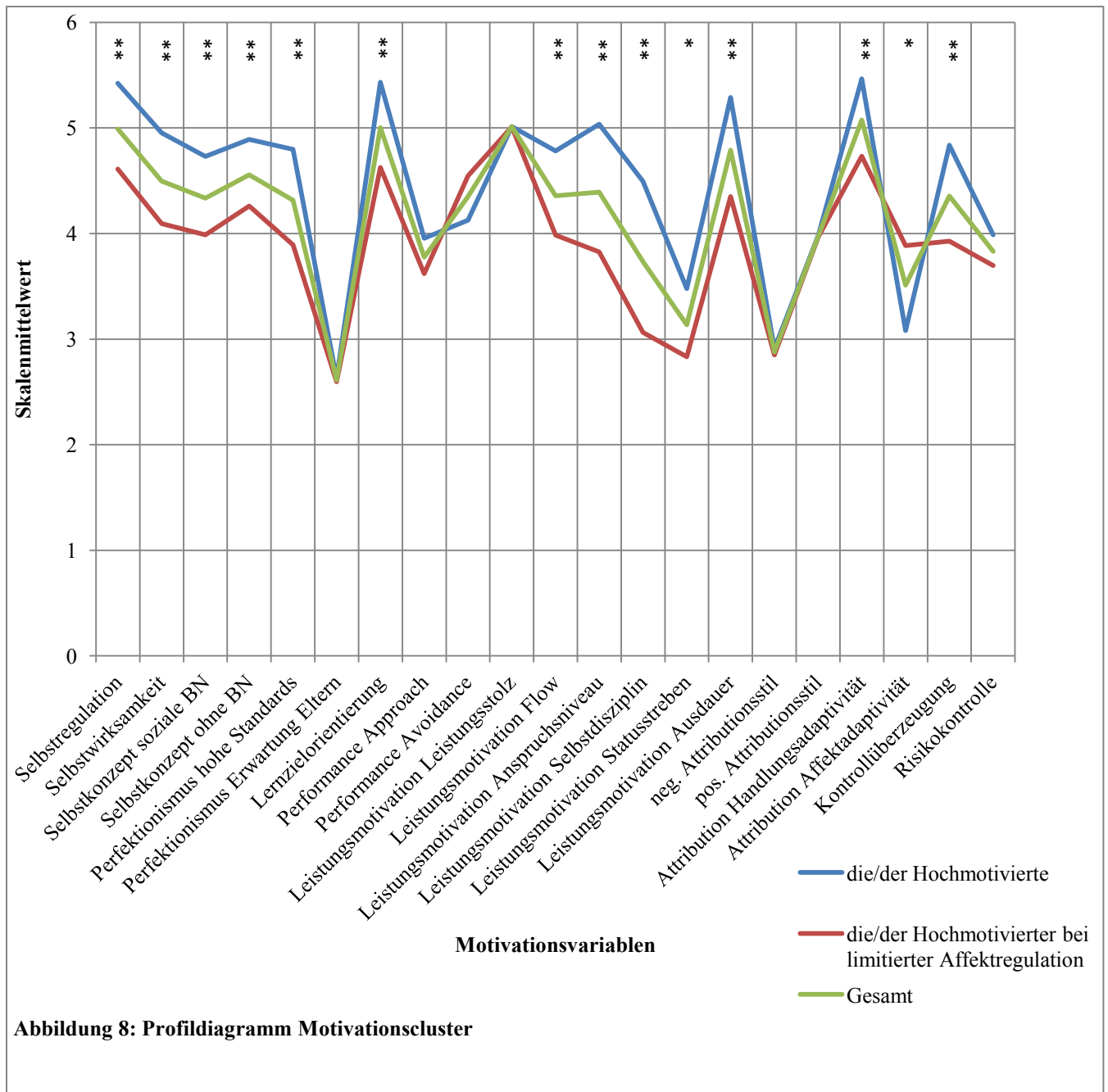
Neben den Mittelwerten und Varianzen ist zur Interpretation auch die Homogenität der Cluster von Bedeutung. Die Objekte sollen bezüglich des interessierenden Merkmals in einem Cluster ähnlich sein, unabhängig davon wie hoch ausgeprägt das Merkmal ist. Berechnet wird diese Homogenität anhand der inversen Prüfgröße Wilk's Lambda. Der Wert kann zwischen 0 und 1 liegen kann, wobei 0 einen homogenen Cluster beschreibt und 1 auf einen inhomogenen Cluster hindeutet (Asenderfer, 1982). Das ermittelte Wilk's Lambda weist mit  $\Lambda = .228$  auf eine ausreichende Homogenität der Cluster hin.

**Tabelle 12: Deskriptivstatische Kennwerte sowie Prüfgrößen der Motivationsvariablen in Abhängigkeit der Motivationstypen**

|                                        | Cluster | N  | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> ( <i>df</i> <sub>1</sub> , <i>df</i> <sub>2</sub> ) | <i>P</i> |
|----------------------------------------|---------|----|----------|-----------|--------------------------------------------------------------|----------|
| Selbstregulation                       | LAR     | 42 | 4.61     | .89       | 20.03 (1,77)                                                 | < .001   |
|                                        | HM      | 37 | 5.42     | .70       |                                                              |          |
| Selbstwirksamkeit                      | LAR     | 42 | 4.10     | .53       | 60.55 (1,77)                                                 | < .001   |
|                                        | HM      | 37 | 5.00     | .44       |                                                              |          |
| Selbstkonzept soziale BN               | LAR     | 42 | 4.00     | .78       | 21.90 (1,77)                                                 | < .001   |
|                                        | HM      | 37 | 4.73     | .60       |                                                              |          |
| Selbstkonzept ohne BN                  | LAR     | 42 | 4.26     | .81       | 13.97 (1,77)                                                 | < .001   |
|                                        | HM      | 37 | 4.89     | .66       |                                                              |          |
| Perfektionismus hohe Standards         | LAR     | 42 | 3.89     | 1.04      | 20.01 (1,70.04)*                                             | < .001   |
|                                        | HM      | 37 | 4.80     | .65       |                                                              |          |
| Perfektionismus Erwartung Eltern       | LAR     | 42 | 2.60     | 1.31      | .01 (1,77)                                                   | .907     |
|                                        | HM      | 37 | 2.63     | 1.20      |                                                              |          |
| Zielorientierung Lernzielorientierung  | LAR     | 42 | 4.63     | .75       | 34.89 (1,67.19)*                                             | < .001   |
|                                        | HM      | 37 | 5.43     | .43649    |                                                              |          |
| Zielorientierung Performance Approach  | LAR     | 42 | 3.62     | 1.30      | 1.22 (1,77)                                                  | .273     |
|                                        | HM      | 37 | 4.00     | 1.40      |                                                              |          |
| Zielorientierung Performance Avoidance | LAR     | 42 | 4.55     | 1.19      | 2.52 (1,77)                                                  | .116     |
|                                        | HM      | 37 | 4.13     | 1.17      |                                                              |          |
| Leistungsmotivation Leistungsstolz     | LAR     | 42 | 5.01     | .93       | .00 (1,77)                                                   | .994     |
|                                        | HM      | 37 | 5.01     | 1.04      |                                                              |          |
| Leistungsmotivation Flow               | LAR     | 42 | 3.98     | .99       | 14.92 (1,77)                                                 | < .001   |
|                                        | HM      | 37 | 4.78     | .82       |                                                              |          |

|                       |     |    |      |      |                  |        |
|-----------------------|-----|----|------|------|------------------|--------|
| Leistungsmotivation   | LAR | 42 | 3.83 | .96  | 39.80 (1,77)     | < .001 |
| Anspruchsniveau       | HM  | 37 | 5.04 | .71  |                  |        |
| Leistungsmotivation   | LAR | 42 | 3.06 | 1.34 | 23.38 (1,77)     | < .001 |
| Selbstdisziplin       | HM  | 37 | 4.50 | 1.29 |                  |        |
| Leistungsmotivation   | LAR | 42 | 2.83 | 1.06 | 5.74 (1,77)      | .019   |
| Statusstreben         | HM  | 37 | 3.48 | 1.32 |                  |        |
| Leistungsmotivation   | LAR | 42 | 4.35 | .79  | 38.35 (1,72.91)* | < .001 |
| Ausdauer              | HM  | 37 | 5.29 | .55  |                  |        |
| neg. Attributionsstil | LAR | 42 | 2.85 | 1.12 | .06 (1,77)       | .805   |
|                       | HM  | 37 | 2.91 | 1.04 |                  |        |
| pos. Attributionsstil | LAR | 42 | 3.96 | .91  | .01 (1,77)       | .943   |
|                       | HM  | 37 | 3.98 | 1.00 |                  |        |
| Attribution           | LAR | 42 | 4.73 | .94  | 19.08 (1,65.30)* | < .001 |
| Handlungsadaptivität  | HM  | 37 | 5.47 | .52  |                  |        |
| Attribution           | LAR | 42 | 3.89 | 1.33 | 8.46 (1,77)      | .005   |
| Affektadaptivität     | HM  | 37 | 3.08 | 1.10 |                  |        |
| Kontrollüberzeugung   | LAR | 42 | 3.93 | 1.11 | 18.11 (1,73.21)* | < .001 |
|                       | HM  | 37 | 4.84 | .77  |                  |        |
| Risikokontrolle       | LAR | 42 | 3.70 | .87  | 1.76 (1,77)      | .187   |
|                       | HM  | 37 | 3.99 | 1.06 |                  |        |

**Legende:** \* : Prüfgröße der Varianzanalyse Welch-korrigiert, da die Varianzhomogenität nicht anzunehmen war ( $p \leq .05$ )



**Legende:** \*  $p \leq .05$

\*\*  $p \leq .01$

Durch die Berücksichtigung der einzelnen Variablen, die für Motivation relevant sind, ergaben sich zwei verschiedene Motivationstypen. Die 21 Variablen, die in die Berechnung einfließen, waren: Selbstregulation (Eigene Zielsetzung), Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept (soziale Bezugsnorm, ohne Bezugsnorm), Perfektionismus (hohe Standards, Erwartungen der Eltern), Zielorientierung (Lernzielorientierung, Leistungsannäherungsorientierung, Leistungsvermeidungsorientierung), Leistungsmotiv (Leistungsstolz, Flow, Anspruchsniveau,

Selbstdisziplin, Statusstreben, Ausdauer), Attribution (positiver Attributionsstil, negativer Attributionsstil, Handlungsadaptivität, Affektadaptivität), Kontrollüberzeugung und Risikokontrolle. Folgende Motivationstypen konnten anhand der Clusteranalyse identifiziert werden:

#### Motivationstyp 1 „die/der Hochmotivierte bei limitierter Affektregulation“

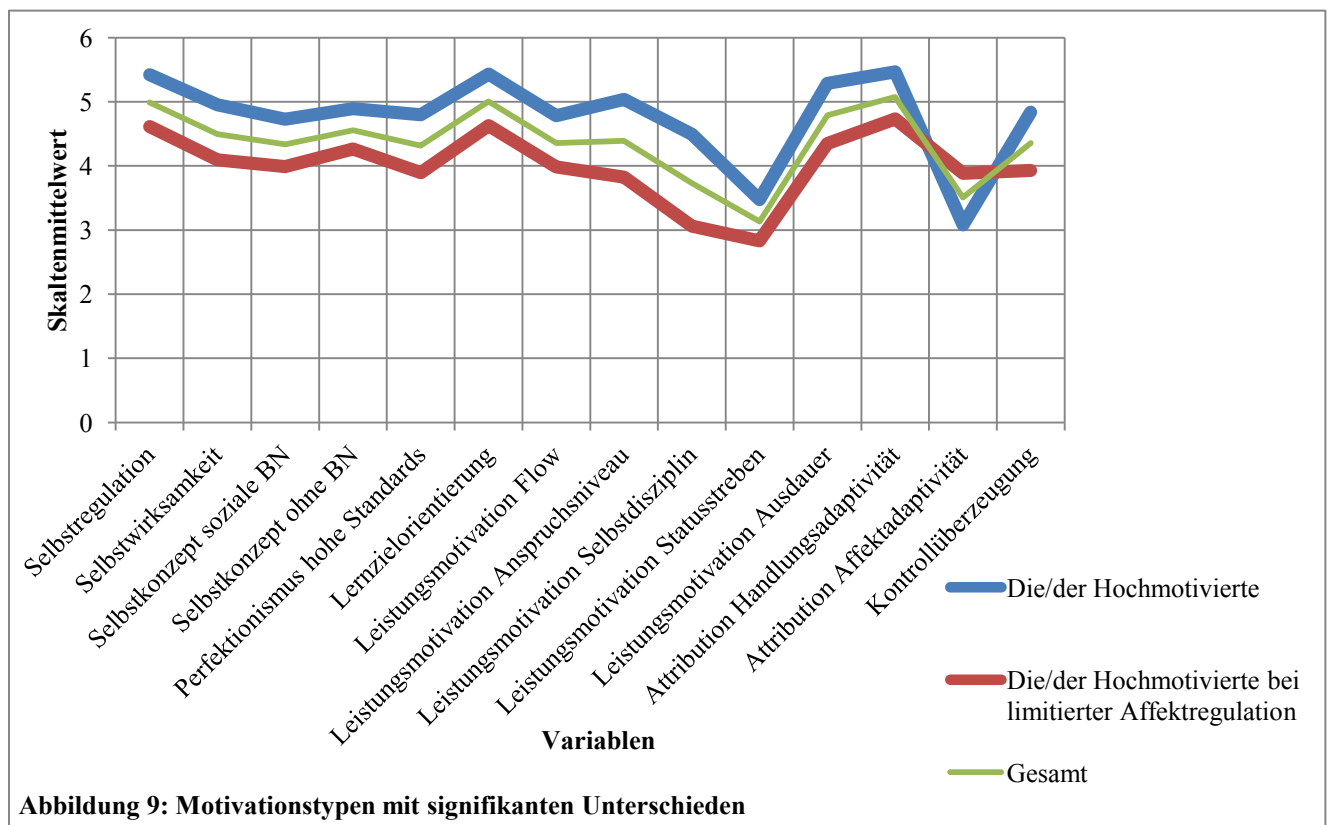
Diese Gruppe ist vorrangig dadurch gekennzeichnet, dass der Mittelwerte der Variable Affektadaptivität signifikant höher ist als in der Gruppe der „Hochmotivierten“. Da die Skala umgepolt ist, bedeutet dies in diesem Zusammenhang, dass „der/die Motivierte bei limitierter Affektregulation“ eine geringere Fähigkeit aufweist sich nach einem Misserfolg nicht frustrieren zu lassen und den Spaß am Lernen aufrecht zu erhalten. Dies hat einen ungünstigen Einfluss auf die Motivation. Wie in Abbildung 8 zu erkennen ist, liegen die meisten Ausprägungen der Variablen über dem Skalenmittelwert von drei. Eine Ausnahme bildet hier einerseits die Variable Perfektionismus (Erwartungen der Eltern), die den sozial erwarteten Perfektionismus, also einen extrem hohen Standard von wichtigen Personen im Umfeld, beschreibt. Die Höhe der Maßstäbe, die Eltern angelegt haben, welche Leistungen für die Familie gut genug sind und ob Eltern nur herausragende Leistungen erwarten, soll auf dieser Dimension zum Ausdruck gebracht werden. Der sozial erwartete Perfektionismus liegt mit einem Mittelwert von 2.60 unter dem Skalenmittelwert. Gleichermäßen liegt der Mittelwert der Variable Statusstreben mit 2.83 unter dem Skalenmittelwert. Diese Dimension beschreibt die Absicht eine bedeutende Rolle in der gesellschaftlichen Umgebung einzunehmen und dem Streben nach Anerkennung im Leistungsbereich. Außerdem weist die Skala negativer Attributionsstil eine unter dem Skalenmittelwerte gelegene durchschnittliche Ausprägung auf. Dies bezieht sich auf eine Ursachenzuschreibung, die eine negative Auswirkung auf die Motivation hat. So kann für die Gruppe der Hochmotivierten bei limitierter Affektregulation festgehalten werden, dass die Fähigkeit zur Affektadaptivität geringer ausgeprägt ist als bei der anderen Subgruppe und alle motivationsfördernden Variablen über dem Skalenmittelwert liegen. Erwartungen von außen (den Eltern) bzw. das Streben nach Anerkennungen von außen (Statusstreben), sowie eine nicht motivationsfördernde Ursachenzuschreibung sind die drei Dimensionen, die eine durchschnittliche Ausprägung unter dem Skalenmittelwert aufweisen.

## Motivationstyp 2 „die/der Hochmotivierte“

Der/die Hochmotivierte setzt sich besonders spezifische Ziele, arbeitet sehr spezifisch auf Ziele hin und denkt viel über Ziele nach, die er/sie in Zukunft setzen will. Auch die Lernzielorientierung ist besonders stark ausgeprägt, der/die Hochmotivierte richtet seine/ihre Ziele also besonders darauf aus seine/ihre Kompetenzen und Fähigkeiten zu erweitern. Eine weitere Spitze im Profil des/der Hochmotivierten zeigt sich beim Anspruchsniveau, was wiederum darauf hindeutet, dass extrem hohe Ziele gesetzt werden. Auch die Ausdauer beschreibt eine Stärke des/der Hochmotivierten. Er/sie besitzt die Fähigkeit eine Aufgabe sehr entschlossen und beharrlich zu verfolgen. Eine besonders hohe Ausprägung lässt sich im Bereich Handlungsadaptivität, also in der Fähigkeit aus Rückmeldung von Fehlern zu lernen, feststellen. Es ist auffallend, dass die Mittelwerte der Hochmotivierten in beinahe allen motivationsförderlichen Variablen denen der Subgruppe 1 überlegen sind. Im Vergleich zum Typen der/die Hochmotivierte bei limitierter Affektregulation lassen sich signifikante Mittelwertunterschiede in den Bereichen „Eigene Zielsetzung“ ( $p < .001$ ), „Selbstwirksamkeit“ ( $p < .001$ ), „Selbstkonzept mit sozialer Bezugsnorm“ ( $p < .001$ ), „Selbstkonzept ohne Bezugsnorm“ ( $p < .001$ ), „Perfektionismus (hohe Standards)“ ( $p < .001$ ), „Lernzielorientierung“ ( $p < .001$ ), „Flow“ ( $p < .001$ ), „Anspruchsniveau“ ( $p < .001$ ), „Selbstdisziplin“ ( $p < .001$ ), „Statusstreben“ ( $p = .019$ ), „Ausdauer“ ( $p < .001$ ), „Handlungsadaptivität“ ( $p < .001$ ) und „Kontrollüberzeugung“ ( $p < .001$ ) nachweisen. Unterschiede in den Bereichen „Perfektionismus“ (Erwartungen der Eltern,  $p = .907$ ), „Leistungsannäherungsorientierung“ ( $p = .275$ ), „Leistungsstolz“ ( $p = .994$ ), „positiver ( $p = .943$ ) und negativer ( $p = .805$ ) Attributionsstil“ und „Risikokontrolle“ ( $p = .187$ ) erreichen kein Signifikanzniveau. So setzt sich der/die Hochmotivierte im Durchschnitt spezifischere Ziele für seine/ihre eigenen Leistungen, arbeitet spezifischer auf Ziele hin und denkt mehr über Ziele nach, die er/sie in der Zukunft setzen will. Außerdem glaubt er/sie eher daran Anforderungen bewältigen zu können, weist also eine höhere Selbstwirksamkeit auf. Aus Rückmeldungen von Fehlern können besser Informationen für den eigenen Lernprozess gezogen werden und der Glaube daran, dass Dinge zum Vorteil beeinflusst werden können, ist signifikant höher als bei der anderen Subgruppe. Überdies werden die eigenen Fähigkeiten höher eingeschätzt (Selbstkonzept ohne Bezugsnorm), auch im Vergleich zu anderen (Selbstkonzept mit sozialer Bezugsnorm). Die Anforderungen bzw. Maßstäbe an sich selbst (Perfektionismus - hohe Standards) sind stärker ausgeprägt und es werden auch schwierigere und riskantere Aufgaben ausgewählt (Anspruchsniveau). Ziele sind eher darauf ausgerichtet

die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erweitern und die Neigung sich konzentriert und selbstvergessen einer Aufgabe zu widmen ist stärker vorhanden. Außerdem wird konzentrierter und disziplinierter trainiert/geübt und Anerkennung im Leistungsbereich scheint in der Gruppe der Hochmotivierten wichtiger als in der anderen Subgruppe zu sein. Wie im theoretischen Hintergrund beschrieben, sind hier hohe Ausprägungen förderlich für die Motivation. Wie auch bei der anderen Subgruppe liegen die meisten Ausprägungen der Variablen über dem Skalenmittelwert. Die beiden Ausnahmen bilden die Variable Perfektionismus (Erwartungen der Eltern) mit einem Skalenmittelwert von 2.63 und die Dimension negativer Attributionsstil ( $MW = 2.91$ )

Um die Unterschiede der beiden Subgruppen zu verdeutlichen, sollen in der nachfolgenden Graphik (Abbildung 9) die Bereiche dargestellt werden, in denen sich die/der Hochmotivierte und die/der Hochmotivierte bei limitierter Affektregulation signifikant unterscheiden.



#### 4.6.1.1 Fragestellung 1a und 1b: Unterschiede in den Motivationsprofilen

Inhalt der Fragestellungen 1a und 1b war, ob sich Unterschiede in den zwei identifizierten Motivationsprofilen in Bezug auf die Domäne und das Geschlecht feststellen lassen. Dies wurde jeweils anhand eines Chi-Quadrat Tests überprüft. Es konnte ein signifikanter

Domänenunterschied ( $\chi^2(1) = 5.03, p = .025$ ) zwischen den beiden Motivationstypen gefunden werden. Typ 2 „die/der Hochmotivierte“ ist signifikant häufiger in der Gruppe der Sportlerinnen/Sportler als in der Musikdomäne vertreten (siehe Tabelle 13).

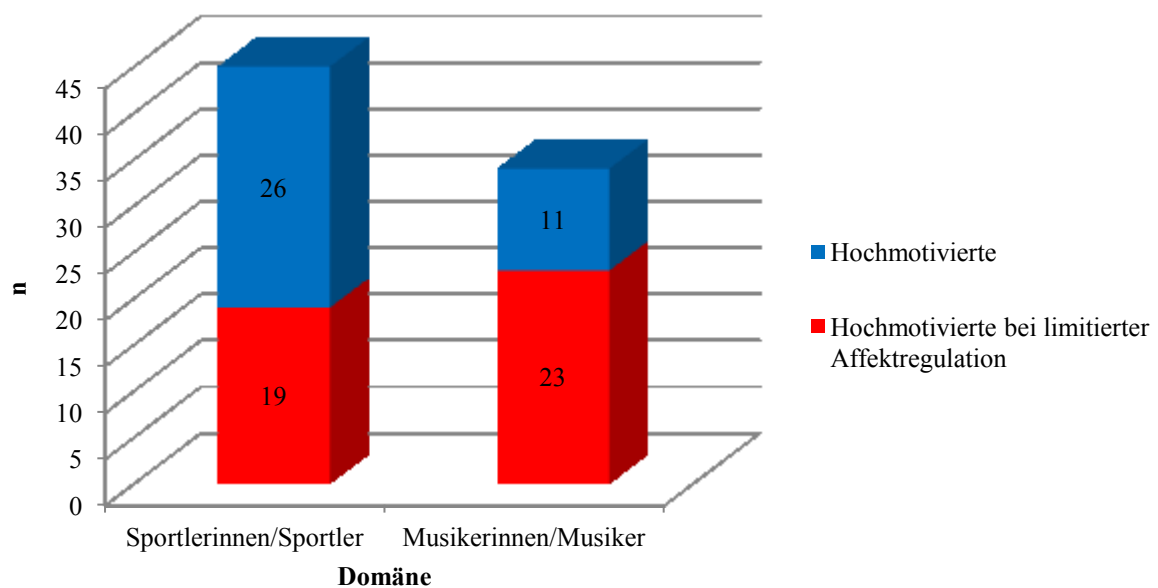
**Tabelle 13: Kreuztabelle Motivationstypen und Domäne**

|        |                        | Cluster                |       |        |        |
|--------|------------------------|------------------------|-------|--------|--------|
|        |                        | LAR                    | HM    | Gesamt |        |
| Gruppe | Sportlerinnen/Sportler | Anzahl                 | 19    | 26     | 45     |
|        |                        | % innerhalb der Gruppe | 42.2% | 57.8%  | 100.0% |
|        | Musikerinnen/Musiker   | Anzahl                 | 23    | 11     | 34     |
|        |                        | % innerhalb der Gruppe | 67.6% | 32.4%  | 100.0% |
|        | Gesamt                 | Anzahl                 | 42    | 37     | 79     |
|        |                        | % innerhalb der Gruppe | 53.2% | 46.8%  | 100.0% |

**Legende:** LAR: die/der Hochmotivierte bei limitierter Affektregulation

HM: die/der Hochmotivierte

In Abbildung 10 ist die Aufteilung der Sportlerinnen/Sportler und Musikerinnen/Musiker auf die beiden identifizierten Subgruppen ersichtlich.



**Abbildung 10: Motivationstypenzugehörigkeit in Abhängigkeit der Domäne**

Auch um die Frage zu beantworten, ob ein Geschlechtsunterschied in Abhängigkeit von den Gruppen besteht, wurde ein Chi-Quadrat Test berechnet. Es konnte kein signifikanter Unterschied in der Verteilung der Geschlechter in den verschiedenen Subgruppen festgestellt werden ( $\chi^2(1) = 0.55$ ,  $p = .459$ ). Die Zuordnung des Geschlechts in Abhängigkeit der Motivationsgruppe wird in Abbildung 11 dargestellt.

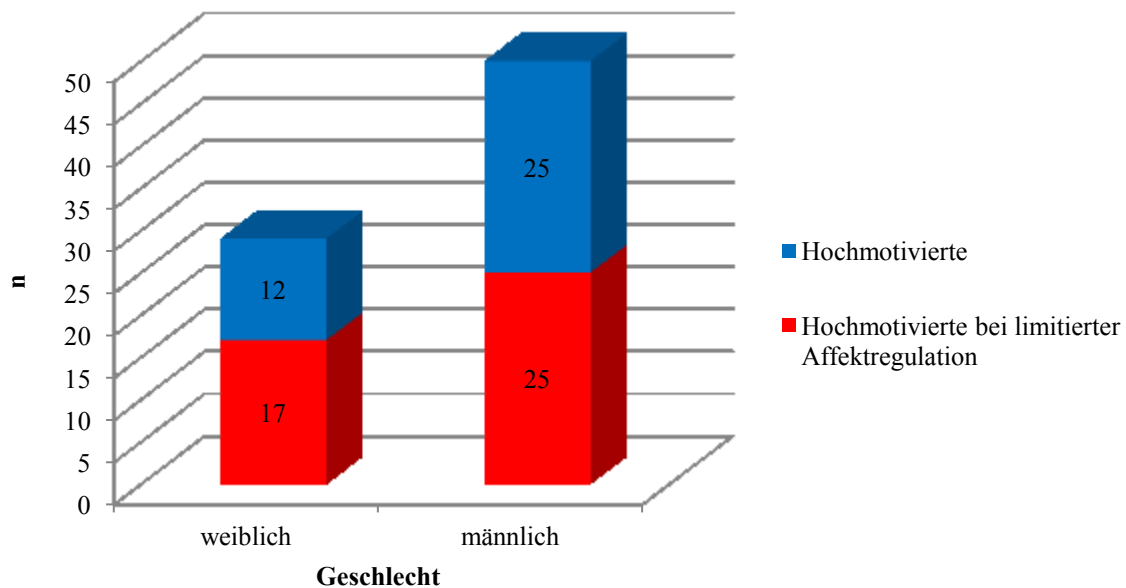


Abbildung 11: Motivationsgruppenzugehörigkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht

#### 4.6.2 Fragestellung 2: Selbstregulationstypen

Die zweite Fragestellung bezog sich darauf, ob sich in der erhobenen Stichprobe bestimmte Profile von Selbstregulationsmustern identifizieren lassen. Auch hier wurden die Variablen aufgrund der im theoretischen Teil beschriebenen Theorie von Heckhausen (1989) ausgewählt und zur Beantwortung der Fragestellung eine Clusteranalyse berechnet. Wie bei Fragestellung 1 waren zunächst die Voraussetzungen zu prüfen:

##### Prüfung der Voraussetzung der Clusteranalyse

- Es wurden nur relevante Merkmale in die Clusteranalyse mit einbezogen um eine hypothesengenerierende Interpretation zu ermöglichen.

- Die Voraussetzung, dass nur Messwerte die intervallskaliert oder dichotom sind mit einbezogen werden dürfen, damit die euklidischen Abstände zwischen den Objekten kalkuliert werden können (Bortz & Schuster, 2010) wurde erfüllt.
- Variablen, die einen zu starken Zusammenhang ( $r > .90$ ) zueinander aufweisen, sollen aus der Analyse ausgeschieden werden, da sonst eine Überbetonung von gleich bedeutenden Konstrukten entsteht (Backhaus et al., 2006). Dies wurde anhand einer Interkorrelationsmatrix überprüft. Sämtliche Interkorrelationen nach Pearson der herangezogenen Variablen lagen zwischen  $r = .01$  und  $r = .32$  (siehe Anhang) und konnten somit alle in die Analyse aufgenommen werden.
- Da Ausreißer die Gruppenbildung stark beeinflussen, sollen diese identifiziert und aus den Analysen ausgeschlossen werden (Bacher, 2002). Dies wurde anhand des erläuterten Single-Linkage-Verfahren durchgeführt. Es kam zu keinem sprunghaften Anstieg der quadrierten euklidischen Distanz in den Fusionsschritten, das bedeutet, dass keine Ausreißer vorliegen.

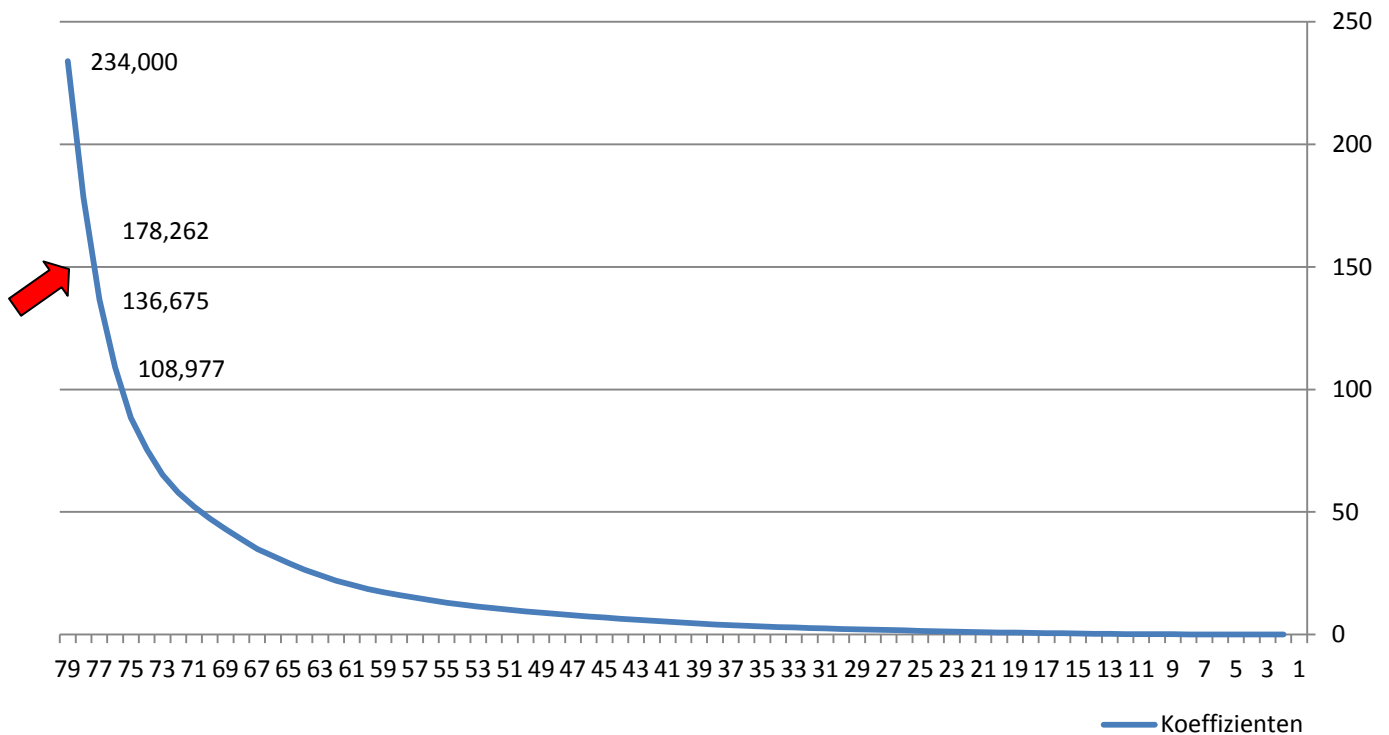
Danach konnte mittels Ward-Methode die Anzahl der Cluster bestimmt werden. In der nachfolgenden Tabelle 14 sind die entsprechend letzten Fusionsschritte ersichtlich.

**Tabelle 14: Die letzten Schritte der Ward-Methode (Selbstregulationsvariablen)**

| Schritt   | Zusammengeführte Cluster |           |                | Erstes Vorkommen des Clusters |           | Nächster Schritt |
|-----------|--------------------------|-----------|----------------|-------------------------------|-----------|------------------|
|           | Cluster 1                | Cluster 2 | Koeffizienten  | Cluster 1                     | Cluster 2 |                  |
| 71        | 1                        | 6         | 57.872         | 58                            | 68        | 73               |
| 72        | 3                        | 9         | 65.179         | 70                            | 65        | 75               |
| 73        | 1                        | 10        | 75.484         | 71                            | 64        | 77               |
| 74        | 5                        | 25        | 88.396         | 66                            | 69        | 76               |
| 75        | 3                        | 4         | 108.977        | 72                            | 56        | 76               |
| 76        | 3                        | 5         | 136.675        | 75                            | 74        | 78               |
| <b>77</b> | <b>1</b>                 | <b>11</b> | <b>178.262</b> | <b>73</b>                     | <b>67</b> | <b>78</b>        |
| <b>78</b> | <b>1</b>                 | <b>3</b>  | <b>234.000</b> | <b>77</b>                     | <b>76</b> | <b>0</b>         |

**Legende:** Der entscheidende Schritt ist fett gedruckt und rot unterlegt

Hier ist ersichtlich, dass nach Stufe 77 die Distanzwerte stark ansteigen. Somit ist eine Zwei-Cluster-Lösung sinnvoll. Das nachfolgende Struktogramm (Abbildung 12) stellt den Verlauf der Koeffizienten graphisch, mit dem Ellbow-Kriterium, dar. Danach wurde eine K-Means Clusterzentrenanalyse durchgeführt. Anhand dieser konnte die finale Clustereinteilung vorgenommen wurde. Dafür waren 5 Iterationen notwendig.



**Abbildung 12: Stuktogramm mit Ellbow-Kriterium (Selbstregulationsvariablen)**

## Ergebnisse der Clusteranalyse

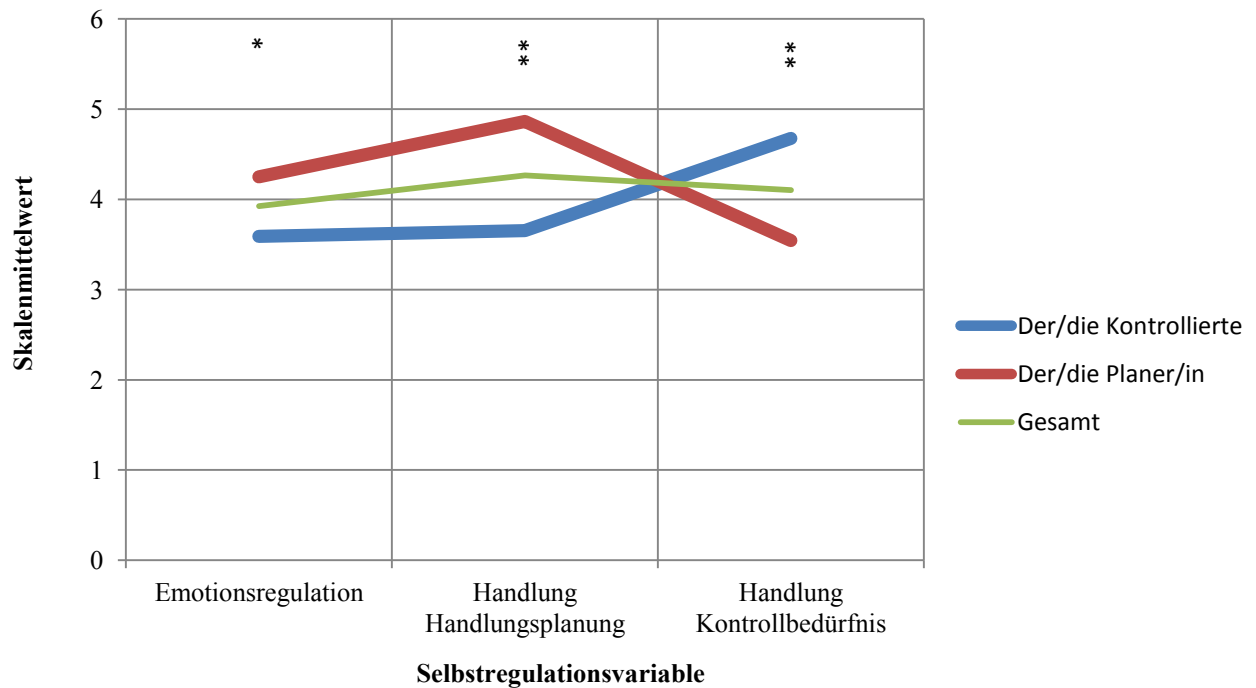
In Tabelle 15 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Subgruppen für jede Selbstregulationsvariable ersichtlich. Zur Ermittlung signifikanter Mittelwertunterschiede wurde eine Varianzanalyse berechnet. Die in die Analyse mit einbezogenen Größen sind die Emotionsregulation (Mood Repair), die Handlungsplanung und das Kontrollbedürfnis. Es konnten zwei unterschiedliche Selbstregulationstypen identifiziert werden, wobei sich die beiden Gruppen in allen drei Determinanten signifikant voneinander unterscheiden. Hier fällt auf, dass zwei der drei Mittelwerte bei Cluster 2 höher sind, mit einer Spitze im Bereich der Handlungsplanung. Aus diesem Grund wird diese Subgruppe nachfolgend als die/der Planerin betitelt. Bei Cluster 1 zeigt sich ein Höhepunkt im Bereich des Kontrollbedürfnisses, weswegen diese Subgruppe nachfolgend auch als die/der Kontrollierte bezeichnet wird. Dies

ist in der nachfolgenden Grafik (Abbildung 13) gut erkennbar. Auf die genauere Subgruppenbeschreibung soll anschließend eingegangen werden. Das hier berechnete Wilk's Lambda weist mit  $\Lambda = .397$  auf eine ausreichende Homogenität der Cluster hin.

**Tabelle 15: Deskriptivstatistische Kennwerte sowie Prüfgröße der Selbstregulationsvariablen in Abhängigkeit der Selbstregulationstypen**

|                               | Cluster               | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F(df<sub>1</sub>, df<sub>2</sub>)</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|-----------------------|----------|----------|-----------|------------------------------------------|----------|
| Emotionsregulation            | Die/der Kontrollierte | 39       | 3.59     | 1.20      | 5.88 (1,77)                              | .018     |
|                               | Die/der Planer/in     | 40       | 4.25     | 1.22      |                                          |          |
| Handlung<br>Handlungsplanung  | Die/der Kontrollierte | 39       | 3.65     | 1.18      | 27.07 (1,77)                             | < .001   |
|                               | Die/der Planer/in     | 40       | 4.86     | 0.87      |                                          |          |
| Handlung<br>Kontrollbedürfnis | Die/der Kontrollierte | 39       | 4.68     | 0.61      | 37.50* (1,64.92)                         | < .001   |
|                               | Die/der Planer/in     | 40       | 3.54     | 0.99      |                                          |          |

**Legende:** \* : Prüfgröße der Varianzanalyse Welch-korrigiert, da die Varianzhomogenität nicht anzunehmen war ( $p \leq .05$ )



**Abbildung 13: Profildiagramm Selbstregulationstypen**

**Legende:** \*  $p \leq .05$

\*\*  $p \leq .01$

### Selbstregulationstyp 1 „die/der Kontrollierte“

Charakterisierend für den Selbstregulationstyp 1, die/der Kontrollierte, ist die Dimension Kontrollbedürfnis. Diese liegt mit einem Mittelwert von 4.68 über den Skalenmittelwert von 3 und mit  $p < .001$  signifikant über dem der anderen Subgruppe. Personen in dieser Subgruppe haben ein höheres Bedürfnis Dinge zu kontrollieren, vermeiden eher Situationen, die sie nicht kontrollieren können und ihnen ist wichtig alles im Griff zu haben und in allen Situationen die Kontrolle zu behalten. Auch die Skalen Emotionsregulation und Handlungsplanung weisen eine Ausprägung über dem Skalenmittelwert auf, sind jedoch in der anderen Subgruppe deutlich stärker ausgebildet.

### Selbstregulationstyp 2 „der/die PlanerIn“

Den höchsten Wert weist die/der Planer/in im Bereich Handlungsplanung auf. Dies beschreibt das Vermögen schwierige und umfassende Aufgaben zu planen und bei umfassenden

Arbeiten gleich loszulegen. Diese Fähigkeit ist in dieser Subgruppe signifikant höher ausgeprägt ( $p < .001$ ) als bei der/beim Kontrollierten und liegt mit einem durchschnittlichen Mittelwert von 4.86 deutlich über dem Skalenmittelwert. Auch die Emotionsregulationskompetenz „Repair“, die Fähigkeit negative Emotionen zu regulieren und positiv zu beeinflussen, liegt mit einem durchschnittlichen Mittelwert von 4.25 über dem Skalenmittelwert von 3 und ist in der Subgruppe der/des Planer/in signifikant höher ( $p = .020$ ) ausgeprägt als bei Personen der Gruppe des/der Kontrollierten. Obwohl auch der durchschnittliche Wert der Skala Kontrollbedürfnis ( $M = 3.54$ ) über dem Skalenmittelwert liegt, ist diese Fähigkeit signifikant geringer ausgeprägt als bei der Gruppe der Kontrollierten.

#### 4.6.2.1 Fragestellung 2a und 2b: Unterschiede in den Selbstregulationsprofilen

Fragestellungen 2a und 2b hatten das Ziel mögliche Unterschiede in den Selbstregulationstypen bezüglich der Domänen und des Geschlechts aufzudecken. Hierzu wurde ein Chi-Quadrat Test berechnet. Die entsprechende Verteilung im Bezug auf die Domäne ist in den nachfolgenden Abbildungen 14 ersichtlich.

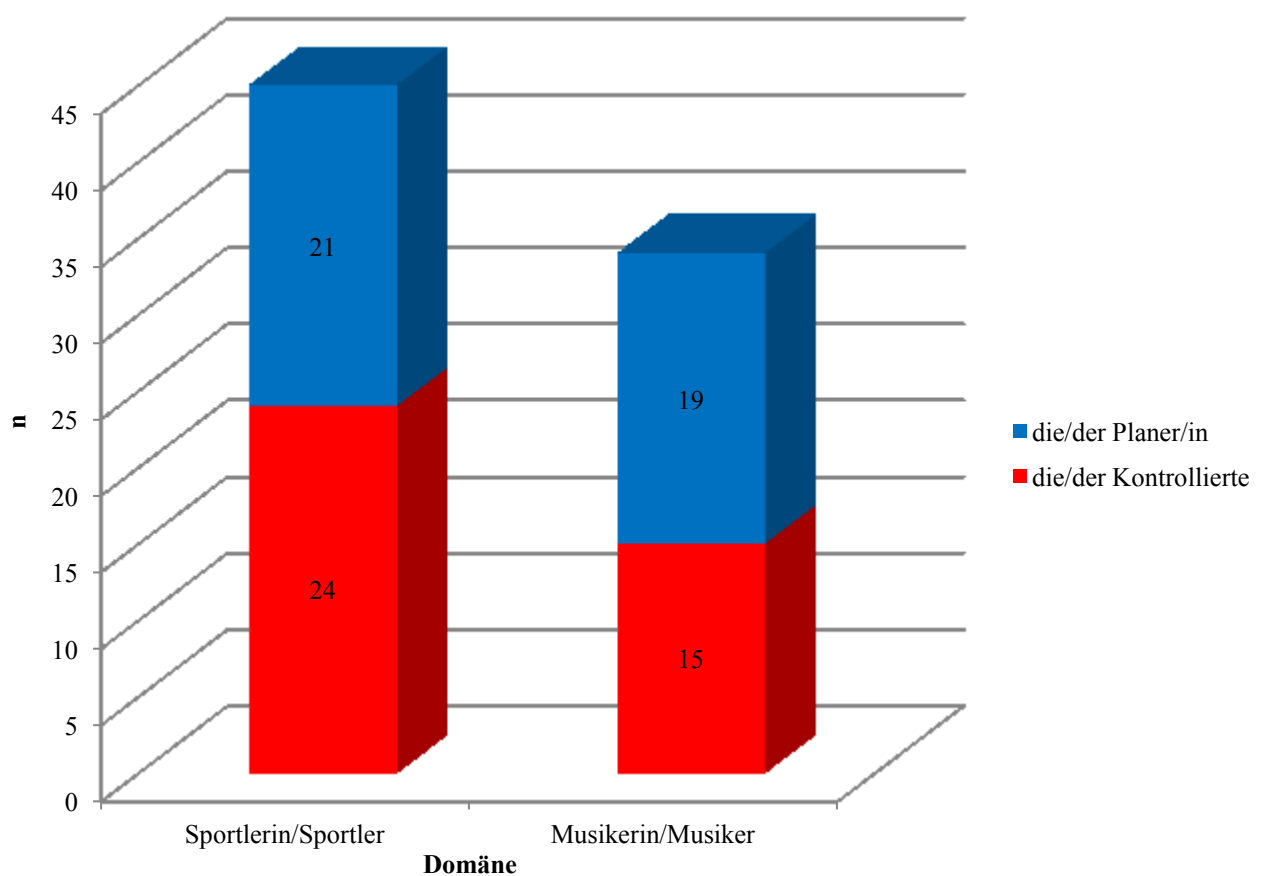
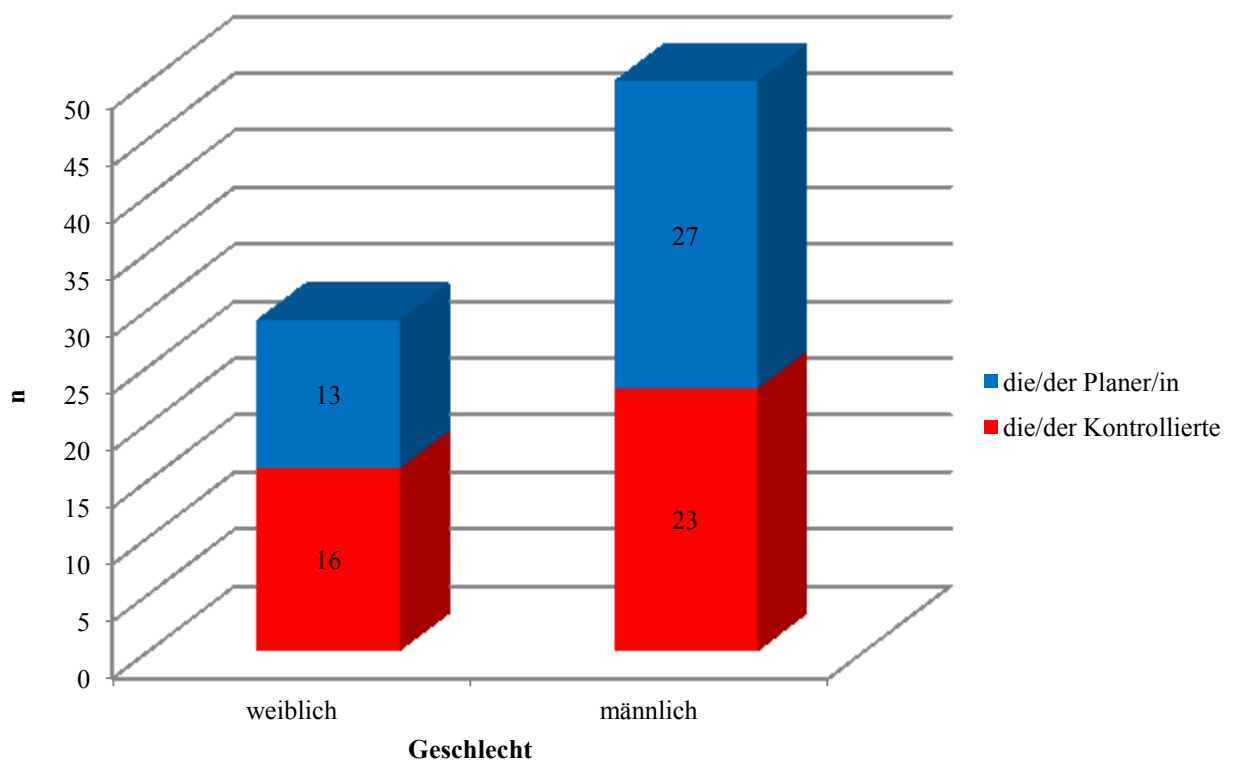


Abbildung 14: Selbstregulationstypenzugehörigkeit in Abhängigkeit der Domäne

46.7% der Sportlerinnen und Sportler (21 Personen) lassen sich der Gruppe der Planer zuordnen. Die restlichen 53,3 % (24 Personen) gehören der Gruppe der Kontrollierten an. Bei den Musikern werden 44,1 % (15 Personen) den Kontrollierten zugeordnet und 55.9 % (19 Personen) gehören dem Selbstregulationstyp des/der Planer/in an. Berechnungen ergaben, dass die Domänenzugehörigkeit (Musikerin/Musiker oder Sportlerin/Sportler) keinen Einfluss auf die Zugehörigkeit zum Selbstregulationstyp hat ( $p = .417$ ).

In Bezug auf das Geschlecht ließ sich folgende Verteilung feststellen (Abbildung 15):



**Abbildung 15: Selbstregulationstypenzugehörigkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht**

55.2 % (16 Personen) der weiblichen Teilnehmer lassen sich der Gruppe der Kontrollierten zuordnen. Die restlichen 44.8 % der weiblichen Personen, die an der Befragung teilnahmen, gehören der Gruppe der Planerinnen an. Bei den männlichen Teilnehmern lassen sich 46% (23 Personen) dem Selbstregulationstyp des Kontrollierten zuordnen. 54% (27 Personen) der männlichen Befragten gehören der Gruppe der Planer an. Anhand eines Chi-Quadrat Tests wurde geprüft ob sich die Selbstregulationstypen bezüglich des Geschlechts unterscheiden. Berechnungen ergaben, dass das Geschlecht keinen signifikanten Einfluss auf die Gruppenzugehörigkeit hat ( $p = .432$ ).

### 4.6.3 Fragestellung 3: Zusammenhang zwischen Motivationsmustern und Parametern, die beim Erreichen von Erfolg eine Rolle spielen können bzw. als Erfolgskriterium angesehen werden können

Die dritte Fragestellung hatte das Ziel festzustellen, ob es einen Zusammenhang zwischen Parametern, die beim Erreichen von Erfolg (Trainings- bzw. Übungsstunden) eine wichtige Rolle spielen und der Zugehörigkeit zu einer der beiden identifizierten Motivationsprofile gibt. Außerdem sollte geprüft werden ob sich die beiden Motivationstypen in Parametern, die als Erfolgskriterium angesehen werden können (Fähigkeitsniveau, Anzahl der Stunden von Konzertauftritten) unterscheiden.

#### 4.6.3.1 Fragestellung 3a: Zusammenhang zwischen Trainings- bzw. Übungspensum und der Zugehörigkeit zu der Motivationsgruppe

Es wird geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen den angegebenen Trainings- bzw. Übungsstunden pro Woche und der Zugehörigkeit zu einem der beiden Motivationstypen gibt. Abgefragt wurde das wöchentliche Trainings- bzw. Übungspensum mit einem offenen Antwortformat. Die Antworten wurden in Gruppen zusammengefasst und sind in Abhängigkeit vom Motivationstyp in Tabelle 16 ersichtlich.

**Tabelle 16: Häufigkeiten und Anteilswerte der Trainings- bzw. Übungsstunden in Abhängigkeit vom Motivationstyp**

|         |     | Trainings- und Übungsstunden |       |       |       |       |               | Gesamt |
|---------|-----|------------------------------|-------|-------|-------|-------|---------------|--------|
|         |     | bis 5h                       | 6-10h | 11-15 | 16-20 | 21-30 | größer als 30 |        |
| Cluster | LAR | Anzahl                       | 6     | 9     | 14    | 8     | 4             | 42     |
|         |     | %                            | 14.3% | 21.4% | 33.3% | 19.0% | 9.5%          | 100.0% |
|         | HM  | Anzahl                       | 4     | 9     | 14    | 6     | 4             | 37     |
|         |     | %                            | 10.8% | 24.3% | 37.8% | 16.2% | 10.8%         | 100.0% |
| Gesamt  |     | Anzahl                       | 10    | 18    | 28    | 14    | 8             | 79     |
|         |     | %                            | 12.7% | 22.8% | 35.4% | 17.7% | 10.1%         | 100.0% |

**Legende:** LAR: die/der Hochmotivierte bei limitierter Affektregulation

HM: die/der Hochmotivierte

Auf Basis einer Kreuztabelle wurde analysiert ob ein Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und dem Ausmaß des Trainings bzw. des Übens besteht. Die Prüfgröße fiel mit  $\chi^2(1) = 1.46$ ,  $p = .984$  (korrigiert mittels exakten Test nach Fisher, wobei 5 Zellen einen Erwartungswert  $< 5$  aufwiesen) nicht signifikant aus. Es kann somit kein Zusammenhang zwischen den Trainings- bzw. Übungsstunden und der Zugehörigkeit zur Motivationsgruppe angenommen werden.

#### 4.6.3.2 Fragestellung 3b: Unterscheiden sich die Motivationstypen bezüglich des Fähigkeitsniveaus (bei Sportlerinnen/Sportler)

Aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilung (geprüft mittels Kolmogorov-Smirnov-Test) wurde zur Beantwortung der Frage, ob sich die beiden Motivationstypen bezüglich des Fähigkeitsniveaus bei Sportlerinnen/Sportlern unterscheiden, ein Mann-Whitney U-Test berechnet. Das Fähigkeitsniveau wurde von den Sportlerinnen/Sportlern selbst auf einer Skala von (1) *Anfänger* bis (10) *Profi* eingeschätzt. In Tabelle 17 sind die Mittelwerte, die Standardabweichungen und der Median des Fähigkeitsniveaus für beide Motivationstypen angegeben.

**Tabelle 17: Deskriptivstatistische Kennwerte der selbsteingeschätzten Fähigkeit der Sportlerinnen/Sportler in Abhängigkeit des Motivationstyps**

| Fähigkeitsniveau                                |    |           |           |           |
|-------------------------------------------------|----|-----------|-----------|-----------|
| Cluster                                         | N  | <i>MW</i> | <i>SD</i> | <i>Md</i> |
| Hochmotivierte bei limitierter Affektregulation | 19 | 7.11      | 1.41      | 8.00      |
| Hochmotivierte                                  | 26 | 8.00      | 1.65      | 8.00      |
| Gesamt                                          | 45 | 7.62      | 1.60      | 8.00      |

Die Prüfgröße fiel mit  $U = 161.0$  ( $z = -2.02$ ),  $p = .043$  signifikant aus. Personen, die ein höheres Fähigkeitsniveau angeben, gehören signifikant häufiger der Gruppe der Hochmotivierten an.

#### 4.6.3.2 Fragestellung 3c: Unterscheiden sich die Motivationstypen bezüglich der für (Konzert-) Auftritten aufgebrauchten Zeit (bei Musikerinnen/Musiker)

Da auch hier keine Normalverteilung der Messwerte angenommen werden kann, wurde zur Beantwortung der Fragestellung, ob es einen Unterschied zwischen der Anzahl der Stunden die pro Woche für Auftritte aufgebracht wird in Abhängigkeit der beiden Motivationsgruppen gibt, ein Mann-Whitney U-Test berechnet. Die Prüfgröße fiel mit  $U = 81.5$  ( $z = -1.36$ ),  $p = .175$  nicht signifikant aus. Somit kann kein Unterschied zwischen der Häufigkeit der Auftritte in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe angenommen werden. Die deskriptivstatistischen Kennwerte sind in der nachfolgenden Tabelle 18 ersichtlich.

**Tabelle 18: Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der Konzertstunden der Musikerinnen/Musiker in Abhängigkeit der Motivationsgruppe**

| Stunden / Woche Auftritte (Musiker)             |    |           |           |           |
|-------------------------------------------------|----|-----------|-----------|-----------|
| Cluster                                         | N  | <i>MW</i> | <i>SD</i> | <i>Md</i> |
| Hochmotivierte bei limitierter Affektregulation | 21 | 8.69      | 8.16      | 7.50      |
| Hochmotivierte                                  | 11 | 5.18      | 2.23      | 5.00      |
| Gesamt                                          | 32 | 7.48      | 6.89      | 6.00      |

#### 4.6.4 Fragestellung 4: Zusammenhang zwischen Selbstregulationsmustern und Parametern, die beim Erreichen von Erfolg eine Rolle spielen können bzw. als Erfolgskriterium angesehen werden können

Die vierte Fragestellung sollte den möglichen Zusammenhang zwischen Parametern, die beim Erreichen von Erfolg (Trainings- bzw. Übungsstunden) eine wichtige Rolle spielen und der Zugehörigkeit zu einer der beiden identifizierten Selbstregulationsprofile, aufdecken. Außerdem sollte geprüft werden ob sich die gefundenen Selbstregulationstypen bezüglich Parameter, die als Erfolgskriterium angesehen werden können (Fähigkeitsniveau, Anzahl der Stunden von Konzertauftritten) unterscheiden.

#### 4.6.4.1 Fragestellung 4a: Zusammenhang zwischen Trainings- bzw. Übungspensum und der Zugehörigkeit zur Selbstregulationsgruppe

Es wird geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen den angegebenen Trainings- bzw. Übungsstunden pro Woche und der Zugehörigkeit zu einem Selbstregulationstyp gibt. In Tabelle 19 ist die Zeit in Stunden, die pro Woche für Training bzw. Üben aufgebracht wird in Abhängigkeit des Selbstregulationstyps, ersichtlich. Aufgrund des offenen Antwortformats wurden die Antworten in Kategorien zusammengefasst.

**Tabelle 19: Häufigkeiten und Anteilswerte der Trainingsstunden bei Sportlerinnen/Sportler in Abhängigkeit vom Selbstregulationstyp**

|         |                   | Trainings- und Übungsstunden |       |       |       |       |               | Gesamt |
|---------|-------------------|------------------------------|-------|-------|-------|-------|---------------|--------|
|         |                   | bis 5h                       | 6-10h | 11-15 | 16-20 | 21-30 | größer als 30 |        |
| Cluster | Die/der           | Anzahl                       | 4     | 10    | 15    | 7     | 3             | 39     |
|         | Kontrollierte     | %                            | 10.3% | 25.6% | 38.5% | 17.9% | 7.7%          | 100.0% |
|         | Der/die Planer/in | Anzahl                       | 6     | 8     | 13    | 7     | 5             | 40     |
|         |                   | %                            | 15.0% | 20.0% | 32.5% | 17.5% | 12.5%         | 100.0% |
|         | Gesamt            | Anzahl                       | 10    | 18    | 28    | 14    | 8             | 79     |
|         |                   | %                            | 12.7% | 22.8% | 35.4% | 17.7% | 10.1%         | 100.0% |

Ob es einen Zusammenhang zwischen Trainings- bzw. Übungspensum und der Zugehörigkeit zu einer der beiden Selbstregulationstypen gibt, wurde anhand eines Chi-Quadrat Tests berechnet. Die Prüfgröße fiel mit  $\chi^2(1) = 2.27$ ,  $p = .883$  (korrigiert mittels exakten Test nach Fisher) nicht signifikant aus. Es kann somit kein Zusammenhang zwischen den Trainings- bzw. Übungsstunden und der Zugehörigkeit zum Selbstregulationstyp angenommen werden.

#### 4.6.4.2 Fragestellung 4b: Unterscheiden sich die Selbstregulationstypen bezüglich des Fähigkeitsniveaus (bei Sportlerinnen/Sportler)

Aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilung der Messwerte (geprüft mittels Kolmogorov-Smirnov-Test) wurde zur Beantwortung der Frage, ob es einen Unterschied zwischen dem selbst angegebenen Fähigkeitsniveau bei Sportlern in Abhängigkeit der beiden

Selbstregulationstypen gibt, ein Mann-Whitney U-Test gerechnet. Die Tabelle 20 zeigt die Mittelwerte, Standardabweichungen und Median der beiden Selbstregulationsgruppen.

**Tabelle 20: Deskriptivstatistische Kennwerte der selbsteingeschätzten Fähigkeit der Sportlerinnen/Sportler in Abhängigkeit des Selbstregulationstyps**

| Fähigkeitsniveau      |    |      |      |      |
|-----------------------|----|------|------|------|
| Cluster               | N  | MW   | SD   | Md   |
| Die/der Kontrollierte | 24 | 7.83 | 1.34 | 8.00 |
| Die/der Planer/in     | 21 | 7.38 | 1.86 | 8.00 |
| Gesamt                | 45 | 7.62 | 1.60 | 8.00 |

Die Prüfgröße fiel mit  $U = 216.5$  ( $z = -0.83$ ),  $p = .409$  nicht signifikant aus. Es kann somit kein Unterschied der Gruppenzugehörigkeit in Abhängigkeit des selbst eingeschätzten Fähigkeitsniveaus angenommen werden.

#### 4.6.3.3 Fragestellung 4c: Unterscheiden sich die Selbstregulationstypen bezüglich der für (Konzert-) Auftritten aufgebrauchten Zeit (bei Musikerinnen/Musiker)

Da auch hier keine Normalverteilung der Messwerte angenommen werden kann, wurde auch zur Beantwortung der Frage, ob es einen Unterschied bei der Anzahl der Stunden, die pro Woche für Auftritte aufgebracht werden in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einem der beiden Selbstregulationstypen gibt, ein Mann-Whitney U-Test berechnet. In Tabelle 21 sind die deskriptivstatistischen Kennwerte in Bezug auf die Selbstregulationstypen ersichtlich.

**Tabelle 21: Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der Konzertstunden der Musikerinnen/Musiker in Abhängigkeit von der Selbstregulationsgruppe**

| Stunden / Woche Auftritte |    |      |      |      |
|---------------------------|----|------|------|------|
| Cluster                   | N  | MW   | SD   | Md   |
| Die/der Kontrollierte     | 15 | 6.37 | 3.34 | 6.00 |
| Die/der Planerin          | 17 | 8.47 | 8.94 | 6.00 |
| Gesamt                    | 32 | 7.48 | 6.89 | 6.00 |

Die Prüfgröße fiel mit  $U = 119.5$  ( $z = -0.30$ ),  $p = .762$  nicht signifikant aus. Es kann kein Unterschied bei der Auftrittshäufigkeit in Stunden in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe angenommen werden.

## 5. Zusammenfassung und Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammenfassend berichtet und diskutiert, so wie Einschränkungen, Limitationen und Kritikpunkte der Arbeit angeführt. Außerdem wird ein Ausblick gegeben, in welche Richtung weitere Forschung betrieben werden soll.

Der Versuch, Leistungsexzellenz auf verschiedensten Gebieten zu erklären, beschäftigt Forscher nun schon seit geraumer Zeit (Ziegler, 2004). Nachdem man versucht hat, Hochbegabung mit Intelligenz (z.B. Terman, 1925), mehreren Intelligenzen (z.B. Gardner, 1983) oder verschiedenen psychologischen Variablen (z.B. Sternberg, 2003) zu erklären und dies nicht zu befriedigenden Erklärungen geführt hat, folgten Erklärungsansätze, die sich auf Handlungen fokussierten (z.B. Ziegler, 2004). So konzentriert sich das von Ziegler (2004) entwickelte Aktiotop-Modell der Hochbegabung auf die Weiterentwicklung der Handlungen und auf Lernpfade. Die Entwicklung von Leistungsexzellenz wird als eine ständige Erweiterung des Handlungsrepertoires angesehen. Das Individuum versucht also Handlungen immer weiter zu perfektionieren, mit dem Endziel einer fehlerlosen Ausführung der Handlung. Dies geschieht durch einen kontinuierlichen Lernprozess (Ziegler, 2004). Für lang anhaltende Lernhandlungen werden eine Reihe von Schlüsselfaktoren genannt, wobei sich zwei zentrale Determinanten identifizieren lassen (Weinstein & Hume, 1998): Motivation und Selbstregulation. Da Personen, die Leistungsexzellenz auf einem Gebiet erreichen wollen, Lernhandlungen über einen extrem langen Zeitraum aufrecht erhalten müssen (ca. 10 Jahre bzw. über 10.000 Stunden) (Ericsson et al. 1993), kann man davon ausgehen, dass diese Personen auch eine besondere Ausprägung der beiden Determinanten (Motivation und Selbstregulation) aufweisen. Anhand des Rubikon-Modells der Handlungsphasen wurden jene für Motivation und Selbstregulation relevanten Variablen genauer spezifiziert, welche dann im Rahmen der Untersuchung erhoben wurden. Neuartig an diesem Projekt ist, dass die Zusammensetzung (Profile) der für die Motivation und Selbstregulation relevanten Variablen analysiert werden sollte. Es sollten also Profile mit den besonderen Ausprägungskonstellationen identifiziert werden. Als Stichprobe sollte eine Gruppe von Personen dienen, bei denen man aufgrund des erreichten Leistungsniveaus davon ausgehen kann, dass besondere Ausprägungen im Bereich der Motivation und Selbstregulation vorliegen. Aus diesem Grund und zahlreichen Gemeinsamkeit auf dem Weg zur Leistungsexzellenz wurden Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportler und hervorragenden Musikerinnen/Musiker für die Befragung ausgewählt. Neben der Frage ob sich die identifizierten Motivations- bzw. Selbstregulationstypen bezüglich des Geschlechts

unterscheiden, wurde auch die Frage fokussiert ob sich die gefundenen Typen bezüglich der Domäne (Musikerinnen/Musiker und Sportlerinnen/Sportler) unterscheiden. Ein weiteres Forschungsanliegen war die Aufdeckung von Unterschieden im Motivations- bzw. Selbstregulationsmuster in Abhängigkeit von Kriterien, die wichtig für den Erfolg sein können bzw. als Erfolgskriterium gelten können. Die Stichprobe setzte sich aus 50 Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportlern aus den verschiedensten Bereichen und aus 36 Musikerinnen/Musiker, die in bedeutenden Orchestern spielen, zusammen. Erhoben wurde mittels eines Online-Fragebogens, der nur an ausgewählte Personen verschickt wurde.

Anhand einer Clusteranalyse konnten zwei Motivationstypen identifiziert werden:

- „Der/die Hochmotivierte“ zeichnet sich dadurch aus, dass er/sie besonders gute Kompetenzen beim Setzen von spezifischen Zielen und beim Nachdenken über Ziele die in Zukunft gesetzt werden sollen aufweist. Außerdem ist die Lernzielorientierung, die Ausdauer und die Fähigkeit aus Rückmeldungen von Fehlern Informationen für den eigenen Lernprozess zu ziehen sehr stark ausgeprägt. Die beiden Spitzen in den Bereichen eigene Zielsetzung und Lernzielorientierung weisen auf zwei stark ausgeprägte Kompetenzen hin, die in der Abwägephase (prädezisionalen Phase) eine Rolle spielen. Auch die Dimension Ausdauer, als ein Teilbereich des Leistungsmotivs ist für die Abwägephase von Bedeutung (Spiel & Schober, 2002). Die vierte Dimension, die in dieser Subgruppe besonders stark ausgeprägt ist, die Handlungsadaptivität, ist eine Stärke, die in der Phase des Bewertens zum Tragen kommt (Spiel & Schober, 2002).
- „Der/die Hochmotivierte/r bei limitierter Affektregulation“ ist vor allem dadurch charakterisiert, dass, er/sie eine geringere Fähigkeit aufweist sich nach einem Misserfolg nicht frustrieren zu lassen und den Spaß am Lernen aufrecht zu erhalten. Diese Kompetenz ist vor allem in der Bewertungsphase von Bedeutung (Spiel & Schober, 2002).

Obwohl der/die Hochmotivierte in allen motivationsfördernden Ausprägungen dem/der Motivierten mit Grenzen überlegen ist, darf hier nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei der gesamten Stichprobe um hochmotivierte Persönlichkeiten handelt, die alle einen gewissen Grad an Exzellenz in ihrer Domäne erreichen. So liegen auch die Ausprägungen der Hochmotivierten bei limitierter Affektregulation, so wie beim/bei der

Hochmotivierten im überwiegenden Ausmaß über dem Skalenmittelwert. In Übereinstimmung mit der Literatur (z.B. Weiner, 1985) zeigen beide Gruppen eher einen positiven als einen negativen Attributionsstil, was auf eine motivational günstige Handlungsbewertung hinweist und für die Aufrechterhaltung von Lernhandlungen wichtig ist (Schober et al., 2007). Außerdem bestätigt die Spitze in der Ausprägung der Lernzielorientierung (vor allem bei/bei der Hochmotivierten) den z.B. von Kozlowski (2002) oder Duda (2001) gefundenen positiven Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und Motivation.

Gegenteilig zu den Ergebnissen von Martin (2008), der keinen Unterschied in der motivationalen Struktur zwischen Sportlerinnen/Sportler und Musikerinnen/Musikern fand, zeigte sich in dieser Untersuchung, dass der/die Hochmotivierte signifikant häufiger unter den Sportlerinnen/Sportler als unter den Musikerinnen/Musiker zu finden ist. Hier wären weitere Untersuchungen, die sich auf motivationale Unterschiede in verschiedenen Domänen fokussiert von großem Interesse. Der im schulischen Bereich gefundene motivationale Unterschied bezüglich des Geschlechts (z.B. Rustemeyer & Fischer, 2004) konnte hier nicht nachgewiesen werden. Auch hier wäre für weitere Untersuchungen interessant in welchen weiteren Domänen (keine) Geschlechtsunterschiede bestehen. Des weiteren wurde festgestellt, dass Sportlerinnen/Sportler, die der Gruppe der Hochmotivierten angehören ein höheres Fähigkeitsniveau aufweisen, als jene die der Gruppe der Hochmotivierten bei limitierter Affektregulation angehören. Hier muss allerdings angemerkt werden, dass das gemessene Fähigkeitsniveau auf einer Selbsteinschätzung beruht und in der Analyse bezüglich des Fähigkeitsniveaus nur Sportlerinnen/Sportler berücksichtigt wurden, jedoch nicht die Musikerinnen/Musiker. Bezüglich des Trainings-/Übungspensum und der Stunden die für Konzertauftritte aufgewendet werden, zeigte sich kein Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit. An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass gerade im Bereich der Musikerinnen/Musiker die Terminologie „Üben“ eine Problematik darstellt, da Musikerinnen/Musiker in manchen Fällen das Spielen des Instruments nicht als Üben bezeichnen würden. So würden sie möglicherweise einen Auftritt eher als Arbeitszeit betiteln, was zur Folge hätte, dass sie nicht das gesamte Pensum der tatsächlichen Übungsdauer angeben hätten. Auch bei Sportlerinnen/Sportler ist die Angabe des Trainingspensum problematisch, da bei manchen Sportarten das notwendige Trainingspensum je nach Sportart sehr stark variiert. Außerdem wird bei manchen

Sportarten kurz vor Herausforderungen bzw. Wettkämpfen verstärkt trainiert und zu anderen Zeitpunkten weniger. Dies hätte eine Veränderung der Angabe vom Trainingspensum zur Folge, je nachdem in welchem Zeitabstand die nächste Herausforderung stattfindet.

Der zweite wesentliche Bereich der Arbeit bezieht sich auf die Selbstregulationsmuster. Auch hier wurde anhand einer Clusteranalyse eine Typeneinteilung aufgrund der für die Selbstregulation relevanten Variablen vorgenommen. Es konnten zwei unterschiedliche Selbstregulationstypen identifiziert werden, wobei sich die beiden Gruppen in allen einbezogenen Determinanten signifikant voneinander unterscheiden:

- „Der/die PlanerIn“ weist eine höhere Fähigkeit auf negative Emotionen zu regulieren und positiv zu beeinflussen. Auch das Vermögen schwierige und umfassende Aufgaben zu planen und bei umfassenden Arbeiten gleich loszulegen ist in dieser Subgruppe stärker ausgeprägt.
- „Der/die Kontrollierte“ vermeidet eher Situationen, die er nicht kontrollieren kann und ihm/ihr ist wichtig alles im Griff zu haben und in allen Situationen die Kontrolle zu behalten.

Wie schon bei den beiden Motivationstypen ist auch hier zu erwähnen, dass beide Selbstregulationstypen über hohe selbstregulatorische Fähigkeiten verfügen und die Gesamtmittelwerte der Gruppe für jede Variable über den Skalenmittelwerten liegen. Die hohen selbstregulatorischen Fähigkeiten bezüglich der Emotionsregulation passen zu den in der Literatur (z.B. Pekrun & Schiefele, 1996) beschriebenen positiven Auswirkungen von positiven Emotionen auf Lernleistungen. Auch die hohen Werte auf der Skala Handlungsplanung, passen zu den von Kuhl (2001) beschriebenen positiven Auswirkungen der prospektiven Handlungsplanung auf die Selbstmotivierung und dem erfolgreichen Verfolgen von Zielen.

Weder das Geschlecht, noch die Domänenzugehörigkeit oder das Leistungsniveau haben einen Einfluss auf die Zugehörigkeit zum Selbstregulationstyp. Hierbei gilt jedoch, so wie schon bei den Motivationsgruppen diskutiert, dass die Ergebnisse aufgrund der Terminologie „Üben“ eingeschränkt interpretierbar sind. Auch die Selbsteinschätzung des eigenen Fähigkeitsniveaus soll als Kritikpunkt hier nochmal festgehalten werden.

Als abschließenden Kritikpunkt und Limitierung der hier vorliegenden Arbeit wird an dieser Stelle die Länge des Erhebungsinstruments genannt. Die durchschnittliche Dauer des

verwendeten Fragebogens lag knapp unter einer halben Stunde. Da viele Befragungen abgebrochen wurden, kann man davon ausgehen, dass die Länge des Fragebogens die Rücklaufquote beeinträchtigt. Außerdem ist dadurch fraglich, wie zuverlässig der Fragebogen bis zum Ende ausgefüllt wurde. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss auf die genannten Kritikpunkte und Einschränkungen Rücksicht genommen werden.

Hervorzuheben ist, dass der Stichprobenumfang letztendlich ausreichend groß ausgefallen ist. 86 Personen sind für eine Extremgruppenerhebung eine durchaus beachtliche Fallzahl. Außerdem konnte eine adäquate Geschlechterverteilung auf die beiden Domänen erzielt werden. Eine weitere Stärke der Studie ist, dass Motivations- und Selbstregulationsmuster über zwei verschiedene Domänen hinweg gemessen und verglichen werden konnten. Aufgrund des bei den Motivationstypen gefundenen Unterschieds in den beiden Domänen wirft dies die Frage für zukünftige Forschung auf, worauf dieser Unterschied begründet ist und zwischen welchen anderen Domänen im Bereich der Leistungsexpertise ähnliche Motivations- und Selbstregulationsmuster zu finden sind.

Für zukünftige Projekte wäre es wertvoll, auf die hier genannten Einschränkungen Rücksicht zu nehmen. So wäre beispielsweise eine objektive Datenerhebung des Fähigkeitsniveaus oder des Trainings- bzw. Übungspensums durchaus sinnvoll. So könnten nicht nur sozial erwünschte Antworten vermieden werden, sondern auch eine Genauigkeit der Angaben gewährleistet werden.

## 6. Literatur

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2010). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (4th ed., pp. 309-335). Berlin: Springer Verlag.
- Aldenderfer, M. S. (1982). Methods of cluster validation for archaeology. *World Archaeology*, 14(1), 61-72.
- Altstötter-Gleich, C., & Bergemann, N. (2006). Testgüte einer deutschsprachigen Version der Mehrdimensionalen Perfektionismus Skala von Frost, Marten, Lahart und Rosenblate (MPS-F). *Diagnostica*, 52(3), 105-118.
- Andreßen, P., & Konradt, U. (2007). Messung von Selbstführung: Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version des RSLQ [Measuring self-leadership: Psychometric test of the German version of the RSLQ]. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 6, 117-128.
- Bacher, J. (2002). *Clusteranalyse: Anwendungsorientierte Einführung* (Vol. 2). München: Oldenbourg.
- Backhaus, K., Erichson, B., Wulff P., & Weiber, R. (Eds.). (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Eine Anwendungsorientierte Einführung* (Vol. 11). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bagozzi, R. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 178-204.
- Baker, J., & Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, 15, 211-228.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. J. (2002). Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87, 497-505.
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34, 139–154.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (Vol. 4). Berlin: Springer.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Clusteranalyse*. In: *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Auflage), (S. 453–470). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2006). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (3. Auf.), (S. 143-191). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26–48.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 x 2 Achievement Goals Questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 456-476.
- Dalbert, C. (1999). Die Ungewißheitstoleranzskala: Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 1). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, FB Erziehungswissenschaften – Pädagogik.
- Dickhauser, O., & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41-55). Gottingen: Hogrefe.
- Dickhauser, O., Schöne, C., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23(4), 393-405.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129–182). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41 (1040-1048).
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Ericsson, K.A. (1998). The scientific study of expert levels of performance: general implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9, 75-100.
- Ericsson, K.A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American psychologist*, 49, 725-747.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Frintrup, A., & Schuler, H. (2007). *SMT - Sportbezogener Leistungsmotivationstest*. Kurznachweis. Göttingen: Hogrefe.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99.
- Gardner, H. (1983/1994). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln* (4. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Koole S. L., & Coenen, L. H. (2007). Implicit self and affect regulation: Effects of action orientation and subliminal self priming in an affective priming task. *Self and Identity*, 6, 118-136.
- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1989). Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Theorien, Geschichte, Probleme. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S.3-19). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. (1991). *FKK – Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (1987). Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht. In H. Heckhausen, P.M. Gollwitzer & F.E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (S.101-120). Berlin: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1990). *Kurzanweisung zum Fragebogen HAKEMP-90*. Universität Osnabrück: unveröffentlichtes Manuskript.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S337-363). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Manz, C. C., & Neck, C. P. (2004). *Mastering selfleadership: Empowering yourself for personal excellence* (Third edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Martin, A.J. (2008). Motivation and engagement in music and sport: Testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of Personality*, 76, 135-170.
- Neumeister, K. L.S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48, 259–274.
- Neumeister, K.L.S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50 (3), 218-251.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Oesterreich, Rainer (1981). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Psychologie Verlagsunion
- Pajares, F., & Valiante, G. (1996). Role of self-efficacy beliefs in the mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325-344.
- Payne, S. (2006). Comparing the motivational profiles of high-ability-low performing (HALP) students and high-ability-high-performing (HAHP) students. Doctoral dissertation, University of Southern California.
- Pekrun, R., & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 153-180). Göttingen: Hogrefe.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Powers, W. T. (1973). *Behavior: The control of perception*. Chicago: Aldine.
- Rasch, D. & Kubinger, K. (2006). Statistik für das Psychologiestudium. München: Spektrum.
- Rustemeyer, R., & Fischer, N. (2004). Geschlechtsunterschiede im Unterrichtsfach Mathematik – Zusammenhänge mit dem schülerperzipierenden Lehrkraftverhalten. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 21. – 24. März 2004, Zürich.

- Renwick, J.M., & McPherson, G.E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19, 173-188.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, (609).
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health*, 125-154, Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Schober, B. (2002). *Entwicklung und Evaluation des Münchner Motivationstrainings (MMT)*. Regensburg: Roderer Verlag.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M., & Spiel, C. (2007). TALK – A training program to encourage life-long learning in school. *Journal of Psychology*, 215, 183-193.
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., & Spiel, C. (2009). Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In W. Specht (Ed.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009* (Vol. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, pp. 121-139). Graz: Leykam.
- Schuler, H., & Prochaska, M. (2000). Entwicklung und Konstruktvalidierung eines berufsbezogenen Leistungsmotivationstest. *Diagnostica*, 46, 61-72.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivations-Inventar (LMI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research and applications* (3 ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). *Zeitschrift für Pädagogik* (44. Beiheft).
- Schwinger, M., Olbricht, S., & Stiensmeier-Pelster, J. (2013). Der Weg von der Persönlichkeit zu sportlichen Leistungen: Ein hierarchisches Modell. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 20, 81-93.
- Seligman, M. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E.P., Nolen-Hoeksema, S., Thornton, N., & Thornton, C.M. (1990). Explanatory style as a mechanism of disappointing athletic performance. *Psychological Science*, 1, 143-146.
- Simonton, D.K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford Press.
- Sims, H. P., Jr., & Manz, C. C. (1996). *Company of heroes: Unleashing the power of selfleadership*. New York: Wiley.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33, 36–57.
- Spiel, C. & Schober, B. (2002). Lebenslanges Lernen als Ziel. Zur systematischen Förderung von Bildungsmotivation. *Erziehung & Unterricht*, 152 (9-10), 1282- 1293.
- Sternberg, R.J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14, 109-138.
- Stöber, J. (1995). *Frost Multidimensional Perfectionism Scale-Deutsch (FMPS-D)*. Unveröff. Manuskript. Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tietjens, M., Moller, J., & Pohlmann, B. (2005). Zum Zusammenhang von Leistungen und Selbstkonzepten in verschiedenen Sportarten. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 12(4), 135-143.
- Tulis, M., Grassinger, R. & Dresel, M. (2011). Adaptiver Umgang mit Fehlern als Aspekt der Lernmotivation und des selbstregulierten Lernens von Overachievern. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.). *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz*.

- Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz*, Bd. 9 (S. 29-51).  
Münster: LIT-Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion.  
*Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weinstein, C.E., & Hume, L.M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: APA
- Weiss, M. R., & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. Horn (Eds.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-101). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and student's motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Wong, C.N. (2008). Motivational differences of high-ability high-performing (HAHP) and high-ability low-performing (HALP) high school students. Doctoral Dissertation. University of southern California.
- Ziegler, A (2004) *The actiotope model of giftedness*. Ulmer Forschungsberichte aus der Pädagogischen Psychologie Nr. 6. Ulm: Universität, Abt. Pädagogische Psychologie.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: UTB.
- Ziegler, A. (2009): „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop und Soziotopförderung. In: *Heilpädagogik online* 02/09, 5-34 [http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik\\_online\\_0209.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf), Stand: 20.9.2013
- Ziegler, A., Grassinger, R., Harder, B. & Stöger, H. (2012). Das Beratungskonzept der Landesweiten Beratungs- und Forschungsstelle für Hochbegabung (LBFH). In A. Ziegler, R. Grassinger & B. Harder (Hrsg.), *Konzepte der Hochbegabungsberatung in der Praxis* (S. 247-268). Münster: LIT-Verlag.
- Ziegler, A., Heller, K. A., Schober, B. & Dresel, M. (2006). The actiotope: A heuristic model for a research program designed to examine and reduce adverse motivational conditions influencing scholastic achievement. In D. Frey, H. Mandl & L. v. Rosenstiel (Eds.), *Knowledge and Action* (pp. 143–173). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber Publishers

Ziegler, A., Schober, B., & Dresel, M. (2005). Primary school students' implicit theories of intelligence and maladaptive behavioral patterns. *Education Science and Psychology*, 1(6), 76-86.

Ziegler, A., & Stoeger, H. (2008). A learning oriented subjective action space as an indicator of giftedness. *Psychology Science Quarterly*, 50, 222-236.

## Abbildverzeichnis

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Die Komponenten des Aktiotop-Modells (Ziegler, 2009, S.15).....      | 14 |
| Abbildung 2: Determinanten der Handlungsphasen (Spiel & Schober, 2002, S. 1283) . | 17 |
| Abbildung 3: vertretene Sportarten der Teilnehmer.....                            | 52 |
| Abbildung 4: Trainings- Übungsstunden pro Woche.....                              | 53 |
| Abbildung 5: Orchesterproben pro Woche in Stunden .....                           | 57 |
| Abbildung 6: privates Üben pro Woche in Stunden.....                              | 57 |
| Abbildung 7: Struktogramm mit Ellbow-Kriterium (Motivationsvariablen).....        | 65 |
| Abbildung 8: Profildiagramm Motivationstypen .....                                | 68 |
| Abbildung 9: signifikante Unterschiede zwischen den Motivationstypen.....         | 71 |
| Abbildung 10: Motivationstypenzugehörigkeit in Abhängigkeit von der Domäne .....  | 72 |
| Abbildung 11: Motivationstypenzugehörigkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht.....   | 73 |
| Abbildung 12: Struktogramm mit Ellbow-Kriterium (Selbstregulationsvariablen)..... | 75 |
| Abbildung 13: Profildiagramm der Selbstregulationstypen.....                      | 77 |
| Abbildung 14: Selbstregulationstypenzugehörigkeit in Abhängigkeit der Domäne..... | 78 |
| Abbildung 15: Selbstregulationstypenzugehörigkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht  | 79 |

## Tabellenverzeichnis

|                                                                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabelle 1: Modifizierte Items der sozialen Bezugsnorm des SASK .....                                                                                              | 40 |
| Tabelle 2: Modifizierte Items der absoluten Bezugsnorm des SASK.....                                                                                              | 41 |
| Tabelle 3: Modifizierte Items der Skala Hohe Standards des FMPS-D.....                                                                                            | 42 |
| Tabelle 4: Modifizierte Items der Skala Erwartungen der Eltern des FMPS-D.....                                                                                    | 42 |
| Tabelle 5: Modifizierte Items des Leistungsmotivationsinventars .....                                                                                             | 44 |
| Tabelle 6: Reliabilität der Skalen .....                                                                                                                          | 47 |
| Tabelle 7: Kreuztabelle Gruppe und Geschlecht der Teilnehmer .....                                                                                                | 50 |
| Tabelle 8: Gesamtmittelwerte (Standardabweichungen) des Alters in Bezug auf<br>Geschlecht und Gruppe.....                                                         | 51 |
| Tabelle 9: Größten persönliche Erfolge der Sportlerinnen/Sportler .....                                                                                           | 53 |
| Tabelle 10: Orchester in denen die rekrutierten Teilnehmerinnen/Teilnehmer spielen ..                                                                             | 56 |
| Tabelle 11: Die letzten Schritte der Ward-Methode (Motivationsvariablen).....                                                                                     | 64 |
| Tabelle 12: Deskriptivstatistische Kennwerte sowie Prüfgrößen der Motivations-<br>variablen in Abhängigkeit der Motivationstypen .....                            | 66 |
| Tabelle 13: Kreuztabelle Motivationstypen und Domäne .....                                                                                                        | 72 |
| Tabelle 14: Die letzten Schritte der Ward-Methode (Selbstregulationsvariablen) .....                                                                              | 74 |
| Tabelle 15: Deskriptivstatistische Kennwerte sowie Prüfgrößen der Motivations-<br>variablen in Abhängigkeit der Motivationstypen .....                            | 76 |
| Tabelle 16: Häufigkeiten und Anteilswerte der Trainings-bzw. Übungsstunden in<br>Abhängigkeit vom Motivationstyp .....                                            | 80 |
| Tabelle 17: Deskriptivstatistische Kennwerte des selbsteingeschätzten Fähigkeits-<br>niveaus der Sportlerinnen/Sportler in Abhängigkeit des Motivationstyps ..... | 81 |
| Tabelle 18: Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der Konzertstunden der<br>Musikerinnen/Musiker in Abhängigkeit des Motivationstyps .....                  | 82 |
| Tabelle 19: Häufigkeiten und Anteilswerte der Trainings- bzw. Übungsstunden in<br>Abhängigkeit vom Selbstregulationstyp .....                                     | 83 |

|                                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabelle 20: Deskriptivstatistische Kennwerte des selbsteingeschätzten Fähigkeitsniveaus der Sportlerinnen/Sportler in Abhängigkeit vom Selbstregulationstyp..... | 84 |
| Tabelle 21: Deskriptivstatistische Kennwerte der Anzahl der Konzertstunden der Musikerinnen/Musiker in Abhängigkeit vom Selbstregulationstyp .....               | 84 |

## Anhang

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Anhang 1: Zusammenfassung .....                                                                                         | 104 |
| Anhang 2: Abstract .....                                                                                                | 105 |
| Anhang 3: Informationsflyer für Sportlerinnen/Sportler .....                                                            | 106 |
| Anhang 4: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (r) für den<br>Zusammenhang der Motivationsvariablen.....        | 107 |
| Anhang 5: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (r) für den<br>Zusammenhang der Selbstregulationsvariablen ..... | 109 |
| Anhang 6: Fragebogen Sportlerinnen/Sportler .....                                                                       | 110 |
| Anhang 7: Fragebogen Musikerinnen/Musiker .....                                                                         | 120 |
| Anhang 7: Erklärung .....                                                                                               | 131 |
| Anhang 8: Lebenslauf .....                                                                                              | 132 |

## **Anhang 1: Zusammenfassung**

Ziel der vorliegenden Arbeit war es relevante Motivations- und Selbstregulationsmuster bei Personen, die besondere Leistungen im Bereich der Musik und im Hochleistungssport erbringen, zu analysieren. Motivationale und volitionale Konstrukte müssen für den Erwerb von Expertise fraglos besondere Ausprägungen aufweisen. Anhand des Handlungsphasenmodells wurden die hierfür relevanten Variablen spezifiziert und im Aktiotop-Modell der Hochbegabung (Ziegler, 2004) verortet. Das Modell dient der Beschreibung der Entwicklung von Leistungsexzellenz und beschreibt vier zentrale Komponenten (Umwelt, Ziele, Handlungsrepertoire und subjektiven Handlungsspielraum), wobei die Variablen der Motivation und Selbstregulation im subjektiven Handlungsspielraum zu verorten sind. Im Rahmen einer Onlineerhebung wurde eine Extremgruppenstudie durchgeführt. Die Stichprobe umfasst 50 Hochleistungssportlerinnen/Hochleistungssportler aus verschiedensten Sportbereichen und 36 Musikerinnen/Musiker, die in bedeutenden Orchestern tätig sind.

Die Aufdeckung der typischen Motivationsmuster ergab zwei Typen: der/die Hochmotivierte, der in allen motivationsfördernden Variablen höhere Ausprägungen aufweist, mit Spitzen in den Bereichen Lernzielorientierung, Ausdauer und Handlungsadaptivität und den/die Hochmotivierte/n bei limitierter Affektregulation, der zwar auch hohe motivationale Ausprägungen vorweist, jedoch im Bereich der Affektadaptivität deutlich geringere Kompetenzen aufweist als die Gruppe der Hochmotivierten. Der/die Hochmotivierte ist signifikant öfter unter den Sportlerinnen/Sportlern als unter den Musikerinnen/Musiker zu finden. Außerdem gehören Personen, mit höherem Fähigkeitsniveau signifikant häufiger der Gruppe der Hochmotivierten an. Der zweite große Bereich bezog sich auf die Selbstregulationsmuster. Auch hier konnten zwei Typen ausfindig gemacht werden: der/die Planer/in, der/die bei der Handlungsplanung und der Emotionsregulation höhere Kompetenzen aufweist und der/die Kontrollierte, der/die ein höheres Kontrollbedürfnis aufzeigt.

## **Anhang 2: Abstract**

The aim of this thesis was to analyze important factors in motivation and self-regulation influencing the acquisition and manifestation of high levels of performance in the domains of music and sport. Without question a high level of motivation and volition is essential to success. Based on the Rubicon model of action relevant components were defined and placed in the Actiotope Model of Giftedness (Ziegler, 2004). This Model claims to describe the development of excellence and comprises of four central components (environment, goals, action repertoire and subjective action space), whereas the facets of motivation and self-regulation are placed in the subjective action space. The study was conducted through an online survey and the sample consisted of 50 sportspeople from various areas and 36 musicians from famous orchestra.

Two models resulted from the motivation analysis: The group of “high motivated” which demonstrate higher values in all dimensions positive for motivation and the group of “high motivated ones with limitations in regulating affects”, which show high values as well but overall less positive results for motivation than the other group. The “highly motivated” were more often found among the sportspeople and among persons who demonstrated a higher level of skills. The second aim was to analyze the self-regulation patterns. Here as well two major models could be found: the “Planer”, who shows higher competences in planning and regulating emotions and the “controller” who demonstrates a higher desire to control things.

## Anhang 3: Informationsflyer für Sportlerinnen und Sportler



Teilnehmerinnen und Teilnehmer gesucht für eine Online-Fragebogenstudie zum Thema

### *Motivation und Hochleistung – Oder: „Was treibt mich eigentlich an?“*



#### **Worum geht es?**

Personen, die in bestimmten Bereichen besondere Leistungen erbringen, brauchen dazu auch besondere Motivation und müssen die Fähigkeit, sich selbst zu steuern in besonderer Weise entwickelt haben.

Anliegen dieser Studie ist es, über die Motivation, die im Vorfeld von solchen Leistungen wichtig ist, und die in Verbindung mit der Entwicklung der nötigen Fähigkeiten steht, Genaueres zu erfahren.

#### **Wen suchen wir?**

Personen, die im Bereich „Hochleistungs-“ bzw. „Extremsport“ aktiv sind oder bis vor kurzem waren und sich ca. 20 Minuten Zeit nehmen können und möchten, um ein paar Fragen über sich selbst zu beantworten.

#### **Wer führt diese Studie durch und wozu?**

Diese Befragung findet im Rahmen eines Diplomarbeitsforschungsprojekts an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien statt und soll wissenschaftliche Erkenntnisse zum besseren Verständnis von motivationalen Prozessen hinter besonderen Leistungen erbringen.

Verantwortliche Diplomandinnen: Barbara Eitelbörs und Vesela Petrova

Projektbetreuung: Univ.-Prof. Dipl. Psych. Dr. Barbara Schober, Mag. Dr. Marko Lüftenegger und Marie Langer

#### **Interessiert?**

Wir würden uns über Ihre Teilnahme sehr freuen. Sie tragen damit zum Erkenntnisgewinn in der wissenschaftlichen Psychologie bei.

Gerne stehen wir Ihnen für Fragen zu Ablauf und Inhalt der Befragung zur Verfügung!

#### **Teilnahme bedeutet?**

Einen Fragebogen ausfüllen, zu dem Sie über folgenden Online-link Zugang erhalten:

[http://ww2.unipark.de/uc/bschober\\_Universitaet\\_Wien/152f/](http://ww2.unipark.de/uc/bschober_Universitaet_Wien/152f/)

Die Daten werden anonym erhoben und ausgewertet. Der Fragebogen wird nicht einfach öffentlich online gestellt, da er sich nur an eine bestimmte Personengruppe richtet.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Kontakt: [motivation.excellence@univie.ac.at](mailto:motivation.excellence@univie.ac.at)

Universität Wien  
Fakultät für Psychologie  
Institut für Angewandte Psychologie:  
Arbeit, Bildung, Wissenschaft  
Univ.-Prof. Dipl. Psych. Dr. Barbara Schober  
Universitätsstraße 7, A-1010 Wien  
[www.evaluation.ac.at](http://www.evaluation.ac.at)

## Anhang 4: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation (r) für den Zusammenhang der Motivationsvariablen

|                                                     | S<br>R | SW | SK<br>soziale<br>BN | SK<br>ohne<br>BN | Perf.<br>HS | Perf.<br>EE | LZO         | Perf<br>or.<br>App<br>r. | Perf<br>or.<br>Avoi<br>r. | LM<br>Leist<br>olz | LM<br>Flo<br>w | LM<br>Ans.<br>N. | LM<br>SD      | LM<br>SS     | LM<br>Aus. | neg<br>pos.<br>Attr | Handl.ad<br>apt. | Affektad<br>apt. | KÜ         | RK         |            |           |      |
|-----------------------------------------------------|--------|----|---------------------|------------------|-------------|-------------|-------------|--------------------------|---------------------------|--------------------|----------------|------------------|---------------|--------------|------------|---------------------|------------------|------------------|------------|------------|------------|-----------|------|
|                                                     | SR     | r  | 1                   | .359<br>**       | .230<br>*   | .231<br>*   | .609<br>**  | .269<br>*                | .635<br>**                | .268<br>*          | .212           | .366*<br>*       | .319<br>**    | .587<br>**   | .461<br>** | .363<br>**          | .292<br>**       | .22<br>4*        | .190       | .554**     | .047       | .213      | .068 |
|                                                     | N      |    | 86                  | 86               | 86          | 86          | 79          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
|                                                     | SW     | r  | 1                   | .379<br>**       | .374<br>**  | .286<br>**  | .147        | .594<br>**               | .085                      | -<br>.093          | .119           | .408<br>**       | .463<br>**    | .356<br>**   | .341<br>** | .569<br>**          | -<br>.01         | -<br>.015        | .275*      | -.272*     | .315<br>** | .230<br>* |      |
|                                                     | N      |    | 86                  | 86               | 86          | 79          | 86          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
| Selbstkonzept<br>soziale BN                         |        |    | 1                   | .752<br>**       | .272<br>*   | .154        | .286<br>**  | .310<br>**               | .151                      | .097               | .144           | .338<br>**       | .265<br>*     | .325<br>**   | .240<br>*  | -<br>.17            | -<br>.054        | .269*            | -.099      | .332<br>** | .170       |           |      |
|                                                     | N      |    | 86                  | 86               | 79          | 86          | 86          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
| Selbstkonzept<br>ohne BN                            |        |    | 1                   | .147             | .181        | .173        | .095        | .114                     | .034                      | .155               | .214<br>*      | .024             | .159          | .196         | -<br>.20   | -<br>.082           | .191             | -.131            | .341<br>** | .237<br>*  |            |           |      |
|                                                     | N      |    | 86                  | 79               | 86          | 86          | 86          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
| Perfektionismu<br>r<br>s hohe<br>Standards          |        |    | 1                   | .321<br>**       | .417<br>**  | .485<br>**  | .332<br>**  | .347*<br>*               | .394<br>**                | .705<br>**         | .613<br>**     | .517<br>**       | .246<br>*     | .17<br>8     | .122       | .476**              | .060             | .197             | .014       |            |            |           |      |
|                                                     | N      |    | 79                  | 86               | 86          | 86          | 86          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
| Perfektionismu<br>r<br>s Erwartung<br>Eltern        |        |    | 1                   | .174             | .321<br>**  | .322<br>**  | .250*<br>** | .225<br>*                | .270<br>*                 | .190               | .365<br>**     | .064             | .01<br>8      | .077         | .326**     | .079                | .062             | -<br>.136        |            |            |            |           |      |
|                                                     | N      |    | 79                  | 79               | 79          | 79          | 79          | 79                       | 79                        | 79                 | 79             | 79               | 79            | 79           | 79         | 79                  | 79               | 79               | 79         | 79         | 79         |           |      |
| Zielorientierun<br>g<br>Lernzielorientie<br>rung    |        |    | 1                   | .267<br>*        | .010        | .270*<br>** | .330<br>**  | .552<br>**               | .432<br>**                | .386<br>**         | .442<br>**     | .17<br>0         | .183          | .488**       | -.188      | .104                | .111             |                  |            |            |            |           |      |
|                                                     | N      |    | 86                  | 86               | 86          | 86          | 86          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
| Zielorientierun<br>g Performance<br>Approach        |        |    | 1                   | .678<br>**       | .546*<br>*  | -<br>.002   | .461<br>**  | .380<br>**               | .777<br>**                | -<br>.010          | .19            | .180             | .217*<br>8    | .273*<br>013 | .065       |                     |                  |                  |            |            |            |           |      |
|                                                     | N      |    | 86                  | 86               | 86          | 86          | 86          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
| Zielorientierun<br>g Performance<br>Avoidance       |        |    | 1                   | .458*<br>*       | -<br>.075   | .177        | .018        | .520<br>**               | -<br>.123                 | .11                | .153           | .103             | .423**<br>047 | -<br>.064    |            |                     |                  |                  |            |            |            |           |      |
|                                                     | N      |    | 86                  | 86               | 86          | 86          | 86          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
| Leistungsmotiv<br>r<br>ation<br>Leistungsstolz      |        |    | 1                   | .057<br>**       | .359<br>**  | .282<br>**  | .523<br>**  | .048<br>0*               | .24<br>0*                 | .333<br>**         | .297**         | .214             | .124          | .113         |            |                     |                  |                  |            |            |            |           |      |
|                                                     | N      |    | 86                  | 86               | 86          | 86          | 86          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
| Leistungsmotiv<br>r<br>ation Flow                   |        |    | 1                   | .404<br>**       | .373<br>**  | .196        | .294<br>**  | .21<br>9*                | .121                      | .416**             | -.118          | .297<br>**       | .113          |              |            |                     |                  |                  |            |            |            |           |      |
|                                                     | N      |    | 86                  | 86               | 86          | 86          | 86          | 86                       | 86                        | 86                 | 86             | 86               | 86            | 86           | 86         | 86                  | 83               | 83               | 83         | 83         | 79         | 79        |      |
| Leistungsmotiv<br>r<br>ation<br>Anspruchsnive<br>au |        |    | 1                   | .730<br>**       | .512<br>**  | .344<br>**  | .18<br>4    | .135                     | .480**                    | -.078              | .297<br>**     | .112             |               |              |            |                     |                  |                  |            |            |            |           |      |

|                   |   |    |        |        |        |         |        |       |      |      |
|-------------------|---|----|--------|--------|--------|---------|--------|-------|------|------|
|                   | N | 86 | 86     | 86     | 83     | 83      | 83     | 83    | 79   | 79   |
| Leistungsmotiv r  |   | 1  | .393   | .440   | .14    | .176    | .499** | -.086 | .184 | -    |
| ation             |   |    | **     | **     | 9      |         |        |       |      | .015 |
| Selbstdisziplin   |   |    |        |        |        |         |        |       |      |      |
|                   | N | 86 | 86     | 83     | 83     | 83      | 83     | 83    | 79   | 79   |
| Leistungsmotiv r  |   | 1  | .084   | .13    | .136   | .378**  | .210   | .169  | .152 |      |
| ation             |   |    |        | 5      |        |         |        |       |      |      |
| Statusstreben     |   |    |        |        |        |         |        |       |      |      |
|                   | N | 86 | 83     | 83     | 83     | 83      | 83     | 79    | 79   |      |
| Leistungsmotiv r  |   | 1  | -      | -      | .362** | -.384** | .001   | -     |      |      |
| ation Ausdauer    |   |    | .20    | .030   |        |         |        |       |      | .071 |
|                   |   |    | 0      |        |        |         |        |       |      |      |
|                   | N | 83 | 83     | 83     | 83     | 83      | 79     | 79    |      |      |
| neg. r            |   | 1  | .278   |        | .149   | .180    | .114   | .039  |      |      |
| Attributionsstil  |   |    | *      |        |        |         |        |       |      |      |
|                   | N | 83 | 83     | 83     | 83     | 83      | 79     | 79    |      |      |
| pos. r            |   | 1  | .420** | .365** | .039   | -       |        |       |      |      |
| Attributionsstil  |   |    |        |        |        |         |        |       |      | .032 |
|                   | N | 83 | 83     | 83     | 83     | 79      | 79     |       |      |      |
| Attribution r     |   | 1  | .065   | .140   | -      |         |        |       |      |      |
| Handlungsadap     |   |    |        |        |        |         |        |       |      | .083 |
| tivität           |   |    |        |        |        |         |        |       |      |      |
|                   | N | 83 | 79     | 79     |        |         |        |       |      |      |
| Attribution r     |   | 1  | -      | -      |        |         |        |       |      |      |
| Affektadaptivit   |   |    | .038   | .316   |        |         |        |       |      | **   |
| ät                |   |    |        |        |        |         |        |       |      |      |
|                   | N | 79 | 79     |        |        |         |        |       |      |      |
| Kontrollüberze r  |   | 1  | .292   |        |        |         |        |       |      |      |
| ugung             |   |    | **     |        |        |         |        |       |      |      |
|                   | N | 79 |        |        |        |         |        |       |      |      |
| Risikokontrolle r |   | 1  |        |        |        |         |        |       |      |      |

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**Anhang 5: Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation (r) für den Zusammenhang der Selbstregulationsvariablen**

|                              | Emotionsregulation | Handlung | Handlungsplanung | Handlung | Kontrollbedürfnis |
|------------------------------|--------------------|----------|------------------|----------|-------------------|
| Emotionsregulation r         | 1                  |          | .315**           |          | .009              |
| N                            |                    |          | 79               |          | 79                |
| Handlung Handlungsplanung r  |                    | 1        |                  |          | .008              |
| N                            |                    |          |                  |          | 79                |
| Handlung Kontrollbedürfnis r |                    |          |                  | 1        |                   |
| N                            |                    |          |                  |          | 1                 |

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

## Anhang 6: Fragebogen Sportlerinnen/Sportler

### 1 Einleitungstext

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

Sie haben den Link zu diesem Fragebogen bekommen, weil Sie im **Bereich Hochleistungs- bzw. Extremsport** aktiv sind oder bis vor kurzem waren. Diese Online-Befragung findet im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien statt und soll wissenschaftliche Erkenntnisse zum besseren Verständnis von motivationalen Prozessen hinter besonderen Leistungen erbringen. Im Folgenden bitten wir Sie daher, uns zu verschiedenen Aspekten, die beim Ausüben von Hochleistungs- bzw. Extremsport eine Rolle spielen, Ihre Meinung mitzuteilen.

Wir möchten betonen, dass es bei den Fragen keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt; es geht um Ihre persönlichen Einschätzungen. Sollten Sie sich bei einer Antwort nicht sicher sein, antworten Sie bitte möglichst spontan und wählen diejenige aus, die am ehesten Ihre Ansicht widerspiegelt. Möglicherweise klingen einige Fragen sehr ähnlich. Lassen Sie sich davon nicht irritieren; sie betreffen im Detail unterschiedliche Facetten.

**Noch ein paar Informationen zum Ausfüllen des Fragebogens:**

- Die Daten werden selbstverständlich anonym erhoben und ausgewertet.
- Sie sehen anhand einer Leiste oben rechts, wie weit Sie bereits im Fragebogen fortgeschritten sind.
- Bitte blättern Sie nicht zurück, da sonst Ihre Daten verloren gehen.
- Die Beantwortung des folgenden Fragebogens dauert ca. **20 Minuten**. Bitte beantworten Sie alle Fragen vollständig.

Wir bedanken uns ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, den Fragebogen auszufüllen!

**Bei Fragen oder Anmerkungen wenden Sie sich bitte per E-Mail an:**  
motivation.excellence@univie.ac.at

### 2 Soziodemographische Variablen

Zunächst bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person und die Beantwortung einiger grundlegender Fragen zu Ihrer sportlichen Tätigkeit.

**Geschlecht:**

- ☐ weiblich ☐ männlich

**Haben Sie Kinder?**

- ☐ Ja ☐ Nein

**Muttersprache:**

**Geburtsjahr:**

**Familienstand:**

- ☐ alleinstehend ☐ Lebenspartnerschaft/verheiratet

#### Höchster Bildungsabschluss

- ☐ Keine Schule besucht oder keine Schule abgeschlossen
- ☐ Pflichtschule (Hauptschule, AHS- Unterstufe oder Sonderschule) oder Polytechnische Schule
- ☐ 1-jährige Mittlere Schule (Haushaltungs-, Hauswirtschaftsschule oder Forstwirtschaftliche Schule)
- ☐ Berufsschule
- ☐ 2–4-jährige Berufsbildende Mittlere Schule (Fachschule, Handelsschule)
- ☐ Schule mit Matura (AHS, BHS, HAK, HTL)
- ☐ Meisterausbildung/Meisterprüfung
- ☐ Pädagogische Akademie, Sozialakademie oder Kolleg
- ☐ Universitätsstudium oder Fachhochschulstudium

**Welchen Hochleistungs- bzw. Extremsport üben Sie aus?**

(Mehrfachantworten möglich)

**Wenn es mehrere Sportarten sind, welche davon betreiben Sie aktuell am intensivsten?**

**Wie viel Zeit investieren Sie für die Ausübung ihres Hochleistungs- bzw. Extremsports sowie das Training? Training pro Woche in Stunden?**

**Wie oft üben Sie diese Sportart pro Monat aus?**

**Treten Sie bei Wettkämpfen an?**

☐ Ja ☐ Nein

**Wenn ja, an wie vielen Wettkämpfen haben Sie in den letzten 2 Jahren teilgenommen?**

**Wenn ja, wie viele davon haben Sie gewonnen?**

**Was waren Ihre größten Erfolge in Ihrem Sport?**

**Werden Sie in Ihrem Sport von Sponsoren unterstützt?**

☐ Ja ☐ Nein

**Wenn ja, in welcher Form?**

**Wurde in den Medien im Rahmen Ihres Sports bereits über Sie berichtet?**

☐ Ja ☐ Nein

**Wenn ja, in welcher Form?**

**In welchem Alter haben Sie mit Ihrem Hochleistungs- bzw. Extremsport begonnen?**

Bitte in ganzen Zahlen angeben

**Üben auch andere Mitglieder Ihrer Familie diesen Sport aus?**

☐ Ja ☐ Nein

**Wenn ja, wer?**

**Welchen Beruf üben Sie aus?**

**Können Sie die Ausübung Ihres Sports mit Ihrem Beruf verbinden?**

☐ Ja ☐ Nein

|                                                                               | Anfänger              |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       | Profi |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
|                                                                               | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     | 7                     | 8                     | 9                     | 10                    |       |
| Mit Blick auf Ihre Fähigkeiten in Ihrem Sport – wo würden Sie sich einordnen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |       |



#### 4 Domänenspezifischer Teil 2

In dieser Studie interessieren uns Personen, die in sportlichen Bereichen besondere Leistungen erbringen.

Denken Sie bitte bei der Beantwortung der nun folgenden Fragen **IMMER (1) an den Hochleistungs- bzw. Extremsport, den Sie ausüben.**

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen nun von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu.

|                                                                                                    | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu | 1 | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | trifft<br>völlig<br>zu |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
| Es ist mir wichtig, Herausforderungen zu bewältigen.                                               | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Ich denke über die Ziele nach, die ich mir für die Zukunft setzen will.                            | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es ist wichtig für mich, im Vergleich zu anderen besonders gut zu sein.                            | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.                                                     | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Mein Training hat Vorrang vor anderen Aktivitäten.                                                 | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es ist wichtig für mich, anderen zu zeigen, dass ich gut bin.                                      | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.                 | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Ich beschäftige mich im Training besonders gern mit Übungen, die sehr knifflig sind.               | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es ist wichtig für mich, dass andere nicht merken, wenn ich etwas nicht kann.                      | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Ich trainiere hart, weil ich berühmt werden möchte.                                                | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.                       | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Um mit meiner Leistung zufrieden zu sein, muss ich das Gefühl haben, mein Bestes gegeben zu haben. | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es kommt oft vor, dass ich mich selbstvergessen mit etwas beschäftige.                             | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es geht mir darum, meine Fähigkeiten zu erweitern.                                                 | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Ich habe extrem hochgesteckte Ziele.                                                               | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Die Zeit verrinnt oft unbemerkt, wenn ich ganz in eine Sache versunken bin.                        | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es reizt mich, meine Bestleistungen immer weiter zu steigern.                                      | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Von meinem Trainingspensum habe ich bisher selten Abstriche gemacht.                               | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Ich übernehme gerne die Führung, da man so besondere Aufmerksamkeit bekommt.                       | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es ist wichtig für mich, besser zu sein als andere.                                                | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Wenn ich etwas Schwieriges zuwege gebracht habe, bin ich stolz auf mich.                           | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Trotz Rückschlägen und Schwierigkeiten im Training kann ich mich immer wieder selbst motivieren.   | <input type="radio"/>           |   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

Bewerten Sie die folgenden Aussagen bitte auf einer Skala von 1 bis 6.

|                                              | schwerer als<br>anderen in<br>meinem Sport |                       |                       |                       | leichter als<br>anderen in<br>meinem Sport |                       |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------|-----------------------|
|                                              | 1                                          | 2                     | 3                     | 4                     | 5                                          | 6                     |
| Meine Fähigkeiten zu erweitern fällt mir ... | <input type="radio"/>                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                      | <input type="radio"/> |

|                            | geringer als die<br>anderer in<br>meinem Sport |                       |                       |                       | höher als die<br>anderer in<br>meinem Sport |                       |
|----------------------------|------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------------------------|-----------------------|
|                            | 1                                              | 2                     | 3                     | 4                     | 5                                           | 6                     |
| Meine Fähigkeiten sind ... | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                       | <input type="radio"/> |

### 5 Domänenspezifischer Teil 3

Beim Ausüben von Sport erlebt man immer wieder persönliche Erfolge und Misserfolge.

Was ist in Ihrem Fall meistens der Grund für diese Erfolge?

Es liegt meistens . . .

|                                                         | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                         | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                      |
| ... an meinen hohen Fähigkeiten.                        | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass ich mich sehr angestrengt habe.         | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass ich einen guten Tag hatte.              | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass die Anforderungen einfach gering waren. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

Was ist in Ihrem Fall meistens der Grund für diese Misserfolge?

Es liegt meistens . . .

|                                                          | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                          | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                      |
| ... an meinen mangelnden Fähigkeiten.                    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass ich mich zu wenig angestrengt habe.      | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass ich einen schlechten Tag hatte.          | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass die Anforderungen einfach zu hoch waren. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

Auch bei den nächsten Aussagen geht es darum, was passiert, wenn es einmal nicht so gut läuft. Markieren Sie bitte, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

Nach einem Misserfolg...

|                                                  | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|--------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                  | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                      |
| ... überlege ich, was ich besser machen kann.    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... bemühe ich mich noch mehr.                   | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... versuche ich, aus meinen Fehlern zu lernen.  | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... bereite ich mich das nächste Mal besser vor. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... bin ich schlecht gelaunt.                    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... ärgere ich mich lange darüber.               | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... bin ich von mir selbst enttäuscht.           | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... habe ich Angst, weitere Fehler zu machen.    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

Bewerten Sie die folgenden Aussagen bitte auf einer Skala von 1 bis 6.

|                                                  | niedrig               |                       |                       |                       |                       | hoch                  |
|--------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
| Ich halte meine Begabung in meinem Sport für ... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meine Fähigkeiten in meinem Sport sind ...       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

#### 6 Domänenspezifischer Teil 4

Unsere Motivation ist ein Merkmal, das sich im Laufe des Lebens verändern kann.

Wenn Sie nun an die Entwicklung dieses Merkmals im Bereich Ihres Sports denken:

Zu wie viel % würden Sie sich rückblickend als Jugendliche/r (bis ca. 19 Jahre) genauso beschreiben wie heute?

%

Zu wie viel % würden Sie sich rückblickend als Kind (bis ca. 11 Jahre) genauso beschreiben wie heute?

%

Falls Sie nicht jeweils 100% angegeben haben, Worin lagen aus Ihrer Sicht die wichtigsten Veränderungen?

Gab es Personen, die die Entwicklung Ihrer Motivation in Ihrem Sport entscheidend beeinflusst haben?

☐ Ja ☐ Nein

Wer waren diese Personen und inwiefern waren sie wichtig?

Wie sind Sie zu Ihrem Sport gekommen?

**Sie haben jetzt viele Fragen zu verschiedenen Aspekten Ihrer sportbezogenen Motivation beantwortet. Bei den nächsten Fragen interessiert uns, inwiefern diese Einschätzungen auch mit Blick auf andere Bereiche (z.B. den Beruf, sofern er nicht identisch mit dem Sport ist) gelten.**

Trifft auf mich nicht zu, da Sport und Beruf identisch sind.

☐ Ja ☐ Nein

(Wenn ja, überspringen Sie bitte die nächsten drei Fragen!)

Zu wie viel Prozent würden Sie Ihre Motivation in Ihrem Beruf genauso wie im Bereich Sport beschreiben?

%

Falls Sie bei der vorherigen Frage nicht 100% angegeben haben, wo sehen Sie die wesentlichen Unterschiede?

Was sind die drei wichtigsten Merkmale, die Sie in Ihrem Beruf auszeichnen?

Zu wie viel Prozent würden Sie Ihre Motivation in Ihrem privaten Alltag genauso wie im Bereich Sport beschreiben?

%

Falls Sie bei der vorherigen Frage nicht 100% angegeben haben, wo sehen Sie die wesentlichen Unterschiede?

Was sind die drei wichtigsten Merkmale, die Sie in Ihrem privaten Alltag auszeichnen?

## 7 Allgemeiner Teil

Bei der Beantwortung der nächsten Fragen geht es nun um Ihre generellen Einschätzungen.

**Schätzen Sie sich bitte allgemein als Person ein und nicht nur mit Blick auf Ihren Sport.**  
**Bitte bewerten Sie jede Aussage von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu.**

|                                                                                                                  | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                                                                                  | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |                        |
| Wenn ich vorhabe, eine umfassende Arbeit zu erledigen, dann habe ich kein Problem loszulegen.                    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Egal wie schlecht ich mich fühle, versuche ich an angenehme Dinge zu denken.                                     | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.                                                                            | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Die eigenen Möglichkeiten weiter zu entwickeln ist mir ein wichtiges Anliegen.                                   | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.                                                                            | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Meine Eltern haben sehr hohe Maßstäbe an mich angelegt.                                                          | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich kann sehr viel von dem, was in meinem Leben passiert, selbst bestimmen.                                      | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich führe ein hektisches Leben.                                                                                  | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Es ist mir wichtig, immer alles im Griff zu haben.                                                               | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Wenn ich bekümmert bin, denke ich gezielt an die guten Dinge im Leben.                                           | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Mir ist daran gelegen, in allen Situationen die Kontrolle zu behalten.                                           | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Meine Eltern haben nur herausragende Leistungen von mir erwartet.                                                | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Wenn ich sehr viele Dinge zu erledigen habe, dann fällt es mir leicht, einen Plan zu machen und ihn auszuführen. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Mein Lebenslauf und mein Alltag werden alleine durch mein Verhalten und meine Wünsche bestimmt.                  | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten.                                                            | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Meine Eltern wollten, dass ich in allem der/die Beste bin.                                                       | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich denke es ist wichtig, die eigenen Grenzen zu erweitern.                                                      | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich bin ein optimistischer Mensch.                                                                               | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Situationen, die ich nicht unmittelbar kontrollieren kann, vermeide ich möglichst.                               | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Wenn ich etwas mache, dann auch mit viel Elan.                                                                   | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Wenn ich meine Pläne schmiede, bin ich mir ganz sicher, dass das Geplante auch Wirklichkeit wird.                | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Nur herausragende Leistungen sind für meine Familie gut genug.                                                   | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich bin ein sehr aktiver Mensch.                                                                                 | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |

|                                                                                                                                                     |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Wenn ich ein schwieriges Problem angehen will, dann überlege ich, wie ich die Sache auf eine einigermaßen angenehme Weise hinter mich bringen kann. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich probiere gerne Dinge aus, auch wenn nicht sicher etwas dabei herauskommt.                                                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In meinem Denken lasse ich mich nicht von negativen Gefühlen beeinträchtigen.                                                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich warte geradezu darauf, dass etwas Aufregendes passiert.                                                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Man sollte ab einem bestimmten Punkt zufrieden sein mit dem, was man kann.                                                                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.                                                                                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich lasse die Dinge gerne auf mich zukommen.                                                                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 8 Allgemeiner Teil 2

**Nun bitten wir Sie um die Beantwortung der beiden letzten Fragen. Nennen Sie hierzu bitte alles, was Ihnen spontan einfällt.**

Was sind die herausragendsten motivationalen Merkmale, die Personen, die Ihren Extrem- bzw. Hochleistungssport ausüben, kennzeichnen?

Was zeichnet speziell Ihre persönliche Motivation und Fähigkeit zur Selbstregulation als Sportler/in besonders aus?

**Anmerkungen zum Fragebogen und Ergänzungen bitte in diesem Feld:**

## 9 1. Endseite

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!**

Diese Studie konnte als Online-Fragebogen natürlich nicht alle Aspekte von Motivation und Selbstregulation im Bereich **Hochleistungs- bzw. Extremsport** tiefgreifend behandeln. Wenn Sie Interesse haben an einer evtl. folgenden Interviewstudie teilzunehmen oder etwas über die Ergebnisse erfahren möchten, würden wir uns freuen.

Für diesen Fall tragen Sie hier bitte eine Kontakt E-Mail Adresse ein:

## 10 Endseite

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

Sie können die Seite jetzt schließen.

**Bei Fragen oder Anmerkungen wenden Sie sich bitte per E-Mail an:**

[motivation.excellence@univie.ac.at](mailto:motivation.excellence@univie.ac.at)

## Anhang 7 Fragebogen Musikerinnen/Musiker

### Fragebogen

#### 1 Einleitungstext

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

Sie haben den Link zu diesem Fragebogen bekommen, weil Sie in einem **hochrangigen Orchester als Musiker/in** aktiv sind. Diese Online-Befragung findet im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien statt und soll wissenschaftliche Erkenntnisse zum besseren Verständnis von motivationalen Prozessen hinter besonderen Leistungen erbringen. Im Folgenden bitten wir Sie daher, uns zu verschiedenen Aspekten, die für Sie in Ihrer Rolle als Musiker/in wichtig sind, Ihre Meinung mitzuteilen.

Wir möchten betonen, dass es bei den Fragen keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt; es geht um Ihre persönlichen Einschätzungen. Sollten Sie sich bei einer Antwort nicht sicher sein, antworten Sie bitte möglichst spontan und wählen diejenige aus, die am ehesten Ihre Ansicht widerspiegelt. Möglicherweise klingen einige Fragen sehr ähnlich. Lassen Sie sich davon nicht irritieren; sie betreffen im Detail unterschiedliche Facetten.

**Noch ein paar Informationen zum Ausfüllen des Fragebogens:**

- Die Daten werden selbstverständlich anonym erhoben und ausgewertet.
- Sie sehen anhand einer Leiste oben rechts, wie weit Sie bereits im Fragebogen fortgeschritten sind.
- Bitte blättern Sie nicht zurück, da sonst Ihre Daten verloren gehen.
- Die Beantwortung des folgenden Fragebogens dauert ca. **20 Minuten**. Bitte beantworten Sie alle Fragen vollständig.

Wir bedanken uns ganz herzlich für Ihre Bereitschaft, den Fragebogen auszufüllen!

Bei Fragen oder Anmerkungen wenden Sie sich bitte per E-Mail an:  
motivation.excellence@univie.ac.at

#### 2 Soziodemographische Variablen

Zunächst bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person und die Beantwortung einiger grundlegender Fragen zu Ihrer musikalischen Tätigkeit.

**Geschlecht:**

- ☐ weiblich ☐ männlich

**Muttersprache:**

**Geburtsjahr:**

**Familienstand:**

- ☐ alleinstehend ☐ Lebenspartnerschaft/verheiratet

**Haben Sie Kinder?**

- ☐ Ja ☐ Nein

### Höchster Bildungsabschluss

- ☐ Keine Schule besucht oder keine Schule abgeschlossen
- ☐ Pflichtschule (Hauptschule, AHS- Unterstufe oder Sonderschule) oder Polytechnische Schule
- ☐ 1-jährige Mittlere Schule (Haushaltungs-, Hauswirtschaftsschule oder Forstwirtschaftliche Schule)
- ☐ Berufsschule
- ☐ 2-4-jährige Berufsbildende Mittlere Schule (Fachschule, Handelsschule)
- ☐ Schule mit Matura (AHS, BHS, HAK, HTL)
- ☐ Meisterausbildung/Meisterprüfung
- ☐ Pädagogische Hochschule, Sozialakademie oder Kolleg
- ☐ Universitätsstudium oder Fachhochschulstudium

### Welche/s Instrument/e spielen Sie?

(Mehrfachantworten möglich)

### In welchem Alter haben Sie begonnen, diese/s Instrument/e zu spielen?

Bitte in ganzen Zahlen angeben (z.B. Horn mit 15 Jahren; Trompete mit 10 Jahren; usw. ...)

### Haben Sie an einer Universität / Hochschule studiert?

- ☐ Ja ☐ Nein

### Wenn ja, an welcher?

### Welche/s Instrument/e spielen Sie beruflich?

**In welchem/n Orchester(n) spielen Sie aktuell?**

**Seit wie vielen Jahren spielen Sie bereits in diesem Orchester?**

**Haben Sie davor schon in anderen Orchestern gespielt?**

☐ Ja

☐ Nein

**Wenn ja, in welchem/n?**

**Wie viele Stunden pro Woche verbringen Sie im Durchschnitt mit dem Spielen des Instruments?**

Orchester-Proben?

**Privates Üben?**

Auftritte?

**Welche Position/en haben Sie in Ihrem Orchester inne (z.B. Solohornist, 2. Violine, Violoncello)?**

**Welche besonderen Erfolge haben Sie bisher erzielt (z.B. Jugendorchester, Wettbewerbe, Akademien, Aushilfs- oder Festengagements)?**

### 3 Domänenspezifischer Teil

In dieser Studie interessieren uns Personen, die im musikalischen Bereich besondere Leistungen erbringen.

**Denken Sie bitte bei der Beantwortung der nun folgenden Fragen IMMER (!) an sich als Musiker in Ihrem Orchester.**  
**Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen nun von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu.**

|                                                                                                              | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                                                                              | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |                        |
| Ich setze mir spezifische Ziele für meine eigene Leistung.                                                   | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Es ist wichtig für mich, bei allem was ich tue, sehr gut zu sein.                                            | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich erlebe oft, dass alles Übrige unwichtig wird, während ich mich ganz auf eine Sache konzentriere.         | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, diese zu überwinden.                                | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Für meine Selbstachtung ist es sehr wichtig, was ich geleistet habe.                                         | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.                                     | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Es ist wichtig für mich, zu vermeiden, einer der Schlechtesten zu sein.                                      | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Durch eine schwierige Aufgabe fühle ich mich besonders herausgefordert.                                      | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.                                          | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Es fällt mir schwer, meine Anstrengung über längere Zeit aufrechtzuerhalten.                                 | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich möchte vermeiden, schlechter zu sein als die anderen.                                                    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Wenn Schwierigkeiten beim Üben auftreten, konzentriere ich mich ganz darauf, das Problem zu überwinden.      | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Wenn ich für mich selbst nicht die höchsten Maßstäbe setze, besteht die Gefahr, dass ich zweitklassig werde. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich arbeite auf spezifische Ziele hin, die ich mir selbst gesetzt habe.                                      | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Mir ist es wichtig ein Leistungsniveau zu erreichen, bei dem andere zu mir aufblicken.                       | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Besonders neue Anforderungen reizen mich.                                                                    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich setze mir höhere Ziele als die meisten Menschen.                                                         | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich habe einen Übungsplan, den ich genau einhalte.                                                           | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |

Bewerten Sie die folgenden Aussagen bitte auf einer Skala von 1 bis 6.

|                                                               | weniger begabt<br>als andere<br>Musiker/innen        |                       |                       |                       |                       | begabter als<br>andere<br>Musiker/innen          |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------|
|                                                               | 1                                                    | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                                                |
| Ich denke, ich bin ...                                        | <input type="radio"/>                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                            |
|                                                               | schlechter<br>zurecht als<br>andere<br>Musiker/innen |                       |                       |                       |                       | besser<br>zurecht als<br>andere<br>Musiker/innen |
|                                                               | 1                                                    | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                                                |
| Mit den Anforderungen komme ich ...                           | <input type="radio"/>                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                            |
|                                                               | schwer                                               |                       |                       |                       |                       | leicht                                           |
|                                                               | 1                                                    | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                                                |
| Meine musikalischen Fähigkeiten zu<br>erweitern, fällt mir... | <input type="radio"/>                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                            |

#### 4 Domänenspezifischer Teil 2

In dieser Studie interessieren uns Personen, die im musikalischen Bereich besondere Leistungen erbringen.

Denken Sie bitte bei der Beantwortung der nun folgenden Fragen IMMER (!) an sich als Musiker in Ihrem Orchester.

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen nun von 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu.

|                                                                                          | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                                                          | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                      |
| Es ist mir wichtig, Herausforderungen zu<br>bewältigen.                                  | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
|                                                                                          | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Ich denke über die Ziele nach, die ich mir<br>für die Zukunft setzen will.               |                                 |                       |                       |                       |                       |                        |
| Es ist wichtig für mich, im Vergleich zu<br>anderen besonders gut zu sein.               | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Für jedes Problem kann ich eine Lösung<br>finden.                                        | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Das Üben von Stücken hat Vorrang vor<br>anderen Aktivitäten.                             | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es ist wichtig für mich, anderen zu<br>zeigen, dass ich gut bin.                         | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es bereitet mir keine Schwierigkeiten,<br>meine Absichten und Ziele zu<br>verwirklichen. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Ich beschäftige mich beim Üben<br>besonders gern mit Übungen, die sehr<br>knifflig sind. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| Es ist wichtig für mich, dass andere nicht<br>merken, wenn ich etwas nicht kann.         | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

|                                                                                                    |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ich übe viel, weil ich als Musiker/in angesehen sein möchte.                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Um mit meiner Leistung zufrieden zu sein, muss ich das Gefühl haben, mein Bestes gegeben zu haben. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Es kommt oft vor, dass ich mich selbstvergessen mit etwas beschäftige.                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Es geht mir darum, meine Fähigkeiten zu erweitern.                                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich habe extrem hochgesteckte Ziele.                                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Zeit verrinnt oft unbemerkt, wenn ich ganz in eine Sache versunken bin.                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Es reizt mich, meine Bestleistungen immer weiter zu steigern.                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Von meinem Übungspensum habe ich bisher selten Abstriche gemacht.                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ich übernehme gerne die Führung, da man so besondere Aufmerksamkeit bekommt.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Es ist wichtig für mich, besser zu sein als andere.                                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wenn ich etwas Schwieriges zuwege gebracht habe, bin ich stolz auf mich.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Trotz Rückschlägen und Schwierigkeiten beim Üben kann ich mich immer wieder selbst motivieren.     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Bewerten Sie die folgenden Aussagen bitte auf einer Skala von 1 bis 6.**

|                                              |                                        |                       |                       |                                     |                       |                       |
|----------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                              | schwerer als anderen Musiker/innen     |                       |                       | leichter als anderen Musiker/innen  |                       |                       |
|                                              | 1                                      | 2                     | 3                     | 4                                   | 5                     | 6                     |
| Meine Fähigkeiten zu erweitern fällt mir ... | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                              | geringer als die anderer Musiker/innen |                       |                       | höher als die anderer Musiker/innen |                       |                       |
|                                              | 1                                      | 2                     | 3                     | 4                                   | 5                     | 6                     |
| Meine Fähigkeiten sind ...                   | <input type="radio"/>                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## 5 Domänenspezifischer Teil 3

Als Musiker/in erlebt man immer wieder persönliche Erfolge und Misserfolge.

Was ist in Ihrem Fall meistens der Grund für diese Erfolge?

Es liegt meistens . . .

|                                                         | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                         | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                      |
| ... an meinen hohen Fähigkeiten.                        | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass ich mich sehr angestrengt habe.         | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass ich einen guten Tag hatte.              | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass die Anforderungen einfach gering waren. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

Was ist in Ihrem Fall meistens der Grund für diese Misserfolge?

Es liegt meistens . . .

|                                                          | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                          | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                      |
| ... an meinen mangelnden Fähigkeiten.                    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass ich mich zu wenig angestrengt habe.      | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass ich einen schlechten Tag hatte.          | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... daran, dass die Anforderungen einfach zu hoch waren. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

Auch bei den nächsten Aussagen geht es darum, was passiert, wenn es einmal nicht so gut läuft. Markieren Sie bitte, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

Nach einem Misserfolg...

|                                                  | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|--------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                  | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                      |
| ... überlege ich, was ich besser machen kann.    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... bemühe ich mich noch mehr.                   | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... versuche ich, aus meinen Fehlern zu lernen.  | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... bereite ich mich das nächste Mal besser vor. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... bin ich schlecht gelaunt.                    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... ärgere ich mich lange darüber.               | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... bin ich von mir selbst enttäuscht.           | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
| ... habe ich Angst, weitere Fehler zu machen.    | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |

Bewerten Sie die folgenden Aussagen bitte auf einer Skala von 1 bis 6.

|                                              | niedrig               |                       |                       |                       | hoch                  |                       |
|----------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                              | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |
| Ich halte meine musikalische Begabung für... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Meine musikalischen Fähigkeiten sind...      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

#### 6 Domänenspezifischer Teil 4

**Unsere Motivation ist ein Merkmal, das sich im Laufe des Lebens verändern kann.**

**Wenn Sie nun an die Entwicklung dieses Merkmals im Bereich Ihrer musikalischen Fähigkeiten denken:**

Zu wie viel % würden Sie sich rückblickend als Jugendliche/r (bis ca. 19 Jahre) genauso beschreiben wie heute?

%

Zu wie viel % würden Sie sich rückblickend als Kind (bis ca. 11 Jahre) genauso beschreiben wie heute?

%

Falls Sie nicht jeweils 100% angegeben haben. Worin lagen aus Ihrer Sicht die wichtigsten Veränderungen?

Gab es Personen, die die Entwicklung Ihrer Motivation im Bereich Ihrer musikalischen Fähigkeiten entscheidend beeinflusst haben?

☐ Ja ☐ Nein

Wer waren diese Personen und inwiefern waren sie wichtig?

Wie sind Sie dazu gekommen, Musiker zu werden?

Sie haben jetzt viele Fragen zu verschiedenen Aspekten Ihrer musikbezogenen Motivation beantwortet. Bei den nächsten Fragen interessiert uns, inwiefern diese Einschätzungen auch für andere Lebensbereiche gelten.

Zu wie viel Prozent würden Sie Ihre Motivation im privaten Alltagsleben genauso wie im Bereich Musik beschreiben?

%

Falls Sie bei der vorherigen Frage nicht 100% angegeben haben, wo sehen Sie die wesentlichen Unterschiede?

Was sind die drei wichtigsten Merkmale, die Sie in Ihrem privaten Alltagsleben auszeichnen?

Zu wie viel Prozent würden Sie Ihre Motivation mit Blick auf Ihre Freizeitaktivitäten genauso wie im Bereich Musik beschreiben?

%

Falls Sie bei der vorherigen Frage nicht 100% angegeben haben, wo sehen Sie die wesentlichen Unterschiede?

Was sind die drei wichtigsten Merkmale, die Sie mit Blick auf Ihre Freizeitaktivitäten auszeichnen?

## 7 Allgemeiner Teil

Bei der Beantwortung der nächsten Fragen geht es nun um Ihre generellen Einschätzungen.

**Schätzen Sie sich bitte allgemein als Person ein und nicht nur mit Blick auf Ihre Rolle als Musiker/in.**

Bitte bewerten Sie jede Aussage von 1 = *trifft überhaupt nicht zu* bis 6 = *trifft völlig zu*.

|                                                                                               | trifft<br>überhaupt<br>nicht zu |                       |                       |                       |                       |                       | trifft<br>völlig<br>zu |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------|
|                                                                                               | 1                               | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     | 6                     |                        |
| Wenn ich vorhabe, eine umfassende Arbeit zu erledigen, dann habe ich kein Problem loszulegen. | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Egal wie schlecht ich mich fühle, versuche ich an angenehme Dinge zu denken.                  | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |
| Ich weiß gerne, was auf mich zukommt.                                                         | <input type="radio"/>           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |                        |



## 8 Allgemeiner Teil 2

**Nun bitten wir Sie um die Beantwortung der letzten drei Fragen. Nennen Sie hierzu bitte alles, was Ihnen spontan einfällt.**

Was sind die herausragendsten motivationalen Merkmale, die Musiker/innen auf hohem ExpertInnen-Level kennzeichnen?

Was zeichnet speziell Ihre persönliche Motivation und Fähigkeit zur Selbstregulation als Musiker/in besonders aus?

Woran erkennt man aus Ihrer Sicht, dass ein/e Musiker/in besonders gut ist?

**Anmerkungen zum Fragebogen und Ergänzungen bitte in diesem Feld:**

9 1. Endseite

**Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!**

Diese Studie konnte als Online-Fragebogen natürlich nicht alle Aspekte von Motivation und Selbstregulation, die **bei Musikern auf hohem ExpertInnen-Level** eine Rolle spielen, tiefgreifend behandeln. Wenn Sie Interesse haben, an einer evtl. folgenden Interviewstudie teilzunehmen oder etwas über die Ergebnisse erfahren möchten, wurden wir uns freuen.

Für diesen Fall tragen Sie hier bitte eine Kontakt E-Mail Adresse ein:

10 Endseite

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

Sie können die Seite jetzt schließen.

**Bei Fragen oder Anmerkungen wenden Sie sich bitte per E-Mail an:**

motivation.excellence@univie.ac.at

### ***Erklärung***

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

Wien, im Mai 2014

---

Barbara Eitelböš

*E-mail:* a0607060@unet.univie.ac.at

*Geburtsdatum:* 15.10.1986

*Nationalität:* Österreich

## Barbara Eitelbörs

### *Lebenslauf*

#### AUSBILDUNG

#### FÄHIGKEITEN

##### *Sprachen:*

Deutsch

Englisch

Spanisch

##### *Sonstiges:*

Tennis Übungsleiter-  
ausbildung

Snowboard Instruktor

Test of English as a Foreign  
Language (TOEFL)

First Certificate in English

B Führerschein

##### *seit September 2007*

Universität Wien  
Studium Psychologie

##### *Juli 2012 – Jänner 2013*

UWA - University of Western Australia  
Auslandssemester

##### *Sep 2006 – July 2008*

Sigmund Freud Universität  
Studium Psychotherapiewissenschaft  
Propädeutikum

##### *2001 – 2006*

International Business College Hetzendorf,  
bilingualer Zweig A-1120 Wien  
Reife- und Diplomprüfung am 14. Juni 2006

#### PRAKTIKA

##### *August 2013 - September 2013*

SeneCura Neurologisches Rehabilitationszentrum  
Kittsee

##### *August 2008*

Anton Proksch Institut  
Abteilung für Abhängige von illegalen Substanzen

##### *April 2007 - Juli 2008*

Mission: Possible - Wege für Mädchen

#### BERUFSERFAHRUNG

##### *seit Jänner 2012*

Jugend am Werk  
Lerncoach

##### *seit Mai 2009*

Sportunion Kaltenleutgeben  
Tennislehrer für Kinder und Jugendliche

##### *Jänner 2009 - Dezember 2011*

Mission:Possible - Wege für Mädchen  
Jugendbetreuung

