



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Zusammenhang zwischen Emotionen und Lern- Leistungsmotivation sowie

Leistung:

Kann das Führen eines Glückstagebuchs Veränderungen in den Zielorientierungen, in der Selbstwirksamkeit, im Interesse und in der Leistung von Studierenden erzeugen?

Verfasserin

Susanna Jahn

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuerin: Dipl. - Psych. Dr. Julia Klug

DANKSAGUNG

Mein Dank gilt zuallererst meiner Diplomarbeitbetreuerin Dipl. - Psych. Dr. Julia Klug, die mir den Wechsel zu einem neuen Diplomarbeitsthema vereinfachte. Sie stand während der gesamten Diplomarbeitsphase mit Rat und Tat beiseite und lieferte konstruktive Beiträge. Weiterhin möchte ich meinen Dank an Ing. Mag. Andreas Pfaffel richten, der seine Zeit investierte, um mir die Methode der multiplen Imputation zu erklären.

Ich möchte mich besonders bei Jasmin Niess, Kay Vietze und Diana Schuster bedanken, die in einer schwierigen Phase motivierend an meiner Seite standen und in den einzelnen Phasen meiner Diplomarbeit hilfreiches Feedback gaben.

Schlussendlich möchte ich meiner Familie und meinen Freunden danken, die mich während des Studiums unterstützten.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG.....	1
1 THEORETISCHER TEIL	4
1.1 Glückskonzepte	4
1.1.1 Hedonistisches Glückskonzept	4
1.1.2 Eudaimonistisches Glückskonzept.....	8
1.1.3 Seligmans Theorie zum Wohlbefinden.....	9
1.2 Korrelate von Glück	9
1.3 Glücksinterventionen	12
1.4 Messung von Glück.....	16
1.4.1 Gründe für den Einsatz von Tagebüchern	16
1.4.2 Quantitative Erhebungsinstrumente von Glück	17
1.5 Auswirkungen von Glück.....	19
1.5.1 Die Erweiterungs- und Aufbautheorie positiver Emotionen	19
1.5.2 Auswirkungen diskreter Emotionen	21
1.5.3 Wechselseitige Beeinflussung von Emotionen, Motivation und Leistung	23
1.6 Lern- und Leistungsmotivation	24
1.6.1 Intrinsische und extrinsische Lernmotivation	25
1.6.2 Erwartungs- und Wertansätze	26
1.6.2.1 Erwartungskomponente	26
1.6.2.2 Wertkomponente	27
1.6.3 Zielorientierungen.....	29

1.6.3.1	Korrelate mit Zielorientierungen	32
1.6.4	Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation	33
1.6.5	Fördermöglichkeiten der Lern- und Leistungsmotivation	34
1.7	Ableitung der Forschungsfragen und -hypothesen.....	36
1.7.1	Forschungsfragen und -hypothesen zum Inhalt des Glückstagebuchs	36
1.7.2	Forschungsfragen und -hypothesen zu den Auswirkungen des Glückstagebuchs	
	37	
2	EMPIRISCHER TEIL	40
2.1	Methode.....	40
2.1.1	Studienplanung	40
2.1.2	Studiendurchführung.....	41
2.1.3	Erhebungsinstrumente im Prä-, Mittel- und Posttest	43
2.1.3.1	Erhebung der Zielorientierungen.....	43
2.1.3.2	Erhebung von Selbstwirksamkeit und Interesse	45
2.1.4	Erhebungsinstrumente im Glückstagebuch.....	47
2.1.5	Stichprobe	51
2.1.6	Stichproben- und Datensatzbearbeitung	52
2.1.7	Auswertungsmodelle.....	53
2.1.7.1	Verfahren zur Überprüfung der Voraussetzungen.....	54
2.1.7.2	Verfahren zur Überprüfung der Hypothesen	54
2.2	Ergebnisse	56
2.2.1	Unterschiedsprüfung in Experimental- und Kontrollgruppe	56

2.2.2	Prüfung der Zusammenhänge zwischen den Konstrukten der Lern- und Leistungsmotivation	57
2.2.3	Ergebnisse zum Inhalt des Glückstagebuchs	58
2.2.4	Ergebnisse zu den Auswirkungen des Glückstagebuchs	62
3	DISKUSSION	73
3.1	Interpretation des Inhalts zum Glückstagebuch	75
3.2	Interpretation zu den Auswirkungen des Glückstagebuchs	79
3.3	Limitationen der Studie, Ausblick und praktische Implikationen.....	89
4	ZUSAMMENFASSUNG	95
	LITERATURVERZEICHNIS	97
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	110
	TABELLENVERZEICHNIS.....	111
	ANHANG A: Einladungsemail zum Prätest.....	113
	ANHANG B: Items und Fragebögen im Prätest.....	114
	ANHANG C: Items im Glückstagebuch.....	121
	ANHANG D: Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Zufriedenheit	123
	ANHANG E: Beschreibung der Variablen in der multiplen Imputation.....	124
	ANHANG F: Unterschiedsprüfung in Experimental- und Kontrollgruppe.....	126
	ANHANG G1: Zusammenfassung	128
	ANHANG G2: Abstract.....	130
	ANHANG H: Lebenslauf	131

EINLEITUNG

Eine Person, die glücklich ist bzw. sich wohlfühlt, wird sich herausfordernden Aufgaben im Leben eher stellen und mehr Anstrengung in deren Bearbeitung investieren, als eine Person, die ängstlich ist bzw. sich unwohl fühlt (Wild & Möller, 2009). Positive Emotionen sind wichtige Bestandteile von Wohlbefinden und psychischer Gesundheit und daher schon an sich ein erstrebenswerter Zustand (Wild & Möller, 2009). Zusätzlich spielt das erlebte Wohlbefinden eine wichtige Rolle in individuellen Lernprozessen (Brandstätter, Schüler, Puca, & Lozo, 2013). Dieser direkte Einfluss auf die Vorhersage von Lern- und Leistungsverhalten wird ergänzt durch den Einfluss, den das Wohlbefinden auf das lebenslange Lernen haben könnte. Einmal erworbene Kompetenzen reichen oft nicht aus, da durch den Fortschritt der Gesellschaft Personen immer mehr mit neuartigen und komplexen Problemen konfrontiert sind, die neue Kompetenzen erfordern (Wild & Möller, 2009). Die allgemeine Bereitschaft sich erneut mit neuen Lernsituationen auseinanderzusetzen, ist oft durch das Erleben von spezifischen Emotionen geprägt (Wild & Möller, 2009). Aus diesem Grund kann vermutet werden, dass Wohlbefinden und speziell positive Emotionen eine kontinuierliche Beschäftigung mit Herausforderungen unterstützen.

Fördermöglichkeiten, die das Lern- und Leistungshandeln begünstigen, sind vielfältig (vgl. Wild & Möller, 2009), aber sie zielen vorrangig auf die Veränderung spezifischer Motivationsvariablen ab und weniger auf das erlebte Wohlbefinden vor und während des Lernprozesses. Dies scheint eine begrenzte Sichtweise zu sein, da der Zusammenhang von Motivation und Emotion in vielen empirischen Studien bestätigt wurde (vgl. Wild & Möller, 2009). Um das individuelle Wohlbefinden zu steigern und in weiterer Folge zur Verbesserung der individuellen Lern- und Leistungsmotivation und somit zur Leistungssteigerung beizutragen, könnten Glückstagebücher eingesetzt werden. Laireiter,

Spitzbart und Raabe (2012) definierten Glückstagebücher als eine halbstrukturierte Aufzeichnungsmethode, mit der Personen beglückende Erlebnisse am Tag aufzeichnen. Die Fokussierung auf die als angenehm erlebten Erfahrungen soll Wohlbefinden erzeugen.

Diese Arbeit widmet sich der Frage, ob das Führen von Glückstagebüchern die spezifischen Motivationsvariablen der Lern- und Leistungsmotivation; namentlich die Zielorientierungen, die Selbstwirksamkeit und das Interesse; verändern kann und ob diese Veränderung sich in der Einschätzung einer Prüfungsleistung als Leistungsindikator widerspiegelt. Studierende (Birgmayr, Exner, Glaser, Klinger, & Seywerth, 2013) der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien untersuchten den Einfluss von Glückstagebüchern auf das Motivationskonstrukt der Zielorientierungen. Diese Arbeit möchte zum einen die damalige Studie replizieren und zum anderen den Einfluss auf weitere Motivationskonstrukte und Leistung prüfen.

Der erste Teil der Arbeit dient als theoretische Fundierung der in dieser Studie vorgestellten Wirkmechanismen. Dieser Teil beschreibt zuerst das derzeitige wissenschaftliche Verständnis von Glück (1.1), um darauffolgend die Ursachen von Glück zu charakterisieren (1.2). Dies bildet die Basis für die sogenannten Glücksinterventionen, zu denen auch die Glückstagebücher zählen, deren allgemeines Ziel die Steigerung des Glücks zur Folge haben sollte (1.3). Daraufhin folgt eine Beschreibung der Operationalisierung von Glück (1.4). Im Anschluss werden die unterschiedlichen Auswirkungen von Glück diskutiert, die sich speziell den übergeordneten Bereichen der Motivation und Leistung zu ordnen lassen (1.5). Der Einfluss von Wohlbefinden auf die Zielorientierungen, die Selbstwirksamkeit und das Interesse wurde bis dato wenig erforscht. Um eine genaue Betrachtung der Zusammenhänge zu gewährleisten, werden zuerst die allgemeinen Einflussgrößen auf die Lern- und Leistungsmotivation diskutiert (1.6). In diesem Prozess wird eine Verknüpfung mit

Indikatoren des Wohlbefindens thematisiert. Das Betrachten des Einflusses von Emotionen und Motivation auf Leistung beendet die Analyse der Zusammenhänge. Der theoretische Teil schließt mit den Fördermöglichkeiten der Lern- und Leistungsmotivation ab (1.6.5).

Aus dem theoretischen Diskurs leiten sich die Forschungsfragen und -hypothesen der durchgeführten Studie zu Glückstagebüchern ab (1.7), die im Nachhinein methodisch beschrieben wird (2.1). Daraufhin erfolgt die Beschreibung der Studienergebnisse (2.2) und die Diskussion derer in Hinblick auf das derzeitige Verständnis von Glück und dessen Auswirkungen im Leistungskontext (3). Abschließend wird eine Zusammenfassung der Studie gegeben (4).

1 THEORETISCHER TEIL

1.1 Glückskonzepte

Was versteht man unter Glück? Im Allgemeinen wird in der psychologischen Literatur unter Glückserleben (*happiness*) Wohlbefinden (*well-being*) verstanden (David, Boniwell, & Conley Ayers, 2013). Diese Gleichsetzung wird auch in der vorliegenden Arbeit verwendet, sofern nicht spezifische Glücksdefinitionen vorliegen. Um das Konstrukt näher zu definieren und vorhandene Konzepte unterzuordnen, bedient sich die gegenwärtige Literatur den von Magens (1998) formulierten und als universell betrachteten Glückskonzepten, dem hedonistischen und dem eudaimonistischen Glück. Allgemein kennzeichnet sich das hedonistische Glückskonzept durch Zustände von und / oder das Streben nach Vergnügen und Freude aus (Bucher, 2009; Huta, 2013). Eudaimonistisches Glück sei nach Haybron (2003, zitiert nach Bucher, 2009) dagegen mehr als subjektives Vergnügen. Eudaimonia inkludiert Zustände von und / oder das Streben nach einer bestmöglichen Entwicklung des Menschen (Huta, 2013). Beide Glückskonzepte schließen sich nicht aus (Bucher, 2009). Personen, die im Leben Sinn erfahren, sich frei entfalten können und das Leben meistern, erfahren auch oft lustvolle Glücksgefühle (Bucher, 2009). Da der Fokus der Arbeit auf dem hedonistischen Glücksverständnis liegt, wird dieses im Folgenden ausführlicher behandelt.

1.1.1 Hedonistisches Glückskonzept

Hedonistische Annahmen beinhalten das derzeit am meisten erforschte Konstrukt in der psychologischen Literatur zu Glück, das subjektive Wohlbefinden (SWB) (David et al., 2013; Jayawickreme, Forgeard, & Seligman, 2012). Wie der Name schon andeutet, wird hierbei das subjektive Erleben der Personen hervorgehoben (Pavot & Diener, 2013). Externe, objektive Faktoren oder Bedingungen wie der Gesundheitsstatus oder das Einkommen werden in der Definition außer Acht gelassen (Pavot & Diener, 2013). Desweiteren definiert sich SWB

nicht nur durch die Abwesenheit von negativen, sondern auch durch die Anwesenheit positiver Emotionen (Pavot & Diener, 2013). Zuletzt basieren Einschätzungen zu SWB auf globalen und domänenspezifischen Einschätzungen, d.h. neben dem allgemeinen wird auch das Wohlbefinden in spezifischen Bereichen bedacht (Pavot & Diener, 2013). In der Literatur wird SWB oft durch das Tripartite-Modell definiert (Arthaud-Day, Rode, Mooney, & Near, 2005). Das Modell setzt sich aus drei Komponenten zusammen. Zum einen aus den zwei affektiven (hedonistischen) Komponenten „positive Emotionen“ (z.B. Freude, Begeisterung) und „negative Emotionen“ (z.B. Ärger, Stress) und zum anderen aus dem kognitiven (bewertendem) Element der allgemeinen „Lebenszufriedenheit“ (Pavot & Diener, 2013). Diese Komponenten korrelieren partiell miteinander (Pavot & Diener, 2013). Affektive Zustände können zum einen die Einschätzung von Lebensereignissen beeinflussen und zum anderen auch umgekehrt wirken, was besonders bei der Erhebung von Glück beachtet werden muss (Pavot & Diener, 2013). Derzeit scheinen empirische Befunde ein Vierfaktorenmodell für SWB zu favorisieren, welches die kognitive Komponente „Zufriedenheit“ in eine globalere Lebenszufriedenheit und eine domänenspezifische Zufriedenheit unterteilt (Diener, Scollon, & Lucas, 2003).

Diener und Ryan (2009) fassten die zahlreichen Vorteile eines ausgeprägten SWB in vier Bereiche zusammen: soziale Beziehungen, Gesundheit und Langlebigkeit, Arbeit und Einkommen und weitere Vorteile im sozialen Bereich. Gute soziale Beziehungen sind zum einen eine wichtige Voraussetzung für SWB, wobei auch ein ausgeprägtes SWB zu unterstützenden und engen sozialen Beziehungen führen kann (Pavot & Diener, 2013). Zahlreiche Studien belegen den Zusammenhang von SWB und Gesundheit, weniger körperlichen Beschwerden sowie einem längeren Leben (Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005). Personen, die sich subjektiv wohlfühlen, zeigen weiterhin eine höhere Produktivität im

Arbeitsleben, stärkere Verlässlichkeit und eine allgemein höhere Arbeitsqualität (Staw, Sutton, & Pelled, 1994).

Die genannten Vorteile führen zu Überlegungen, wie SWB in der Gesellschaft gefördert werden kann. Diesbezüglich tritt ein Phänomen zum Vorschein, das eine generell langfristige Verbesserung von SWB in Frage stellt (z.B. Sheldon & Lyubomirsky, 2006). Empirische Befunde aus den letzten Jahrzehnten zeigen, dass Erwachsene relativ stabile Ausprägungen von SWB aufweisen, die sich trotzdem interindividuell unterscheiden können (Pavot & Diener, 2013). Dieses Phänomen wird in der Literatur in der Adaptionstheorie des Glücks (Brickman & Campell, 1971), in der Richtwerts-Theorie (Lykken & Tellegen, 1996) und unter dem Begriff „hedonistische Tretmühle“ (Brickman & Campell, 1971) beschrieben. Die Literatur führt oft das Beispiel eines Lottogewinners an, der zwar durch den Geldsegen eine Verbesserung seines SWB angibt, aber sich schon nach ein oder zwei Jahren an die neuen Umstände gewöhnt und zu seinem individuellen und chronischen Glücksrichtwert (*set-point of subjective well-being*) zurück kehrt (z.B. Jayawickreme et al., 2012). Dies trifft auch auf negative Ereignisse zu. Wu (2001) berichtete, dass Herzpatienten kurz nach dem Auftreten von Beschwerden ein geringeres SWB angaben, aber dieser Effekt nur kurz währte. Langfristige Veränderungen in SWB können bis dato nur durch wichtige Lebensereignisse wie dauerhafte oder wiederholte Arbeitslosigkeit (Clark, Diener, Georgellis, & Lucas, 2008) oder durch chronische Erkrankungen erzeugt werden (Headey, 2013).

Welche empirischen Befunde tragen zur Erklärung der langfristigen Unveränderbarkeit des SWB bei? Es besteht Konsens darüber, dass der Mensch auf einen individuellen, zu 50 % genetisch festgelegten Glücksrichtwert eingestellt sei (z.B. Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005). Zusätzlich spielen Persönlichkeitseigenschaften, die bis zu 50 % genetisch festgelegt und über den Lebenslauf

hinweg relativ stabil sind, eine relevante Rolle für den Glücksrichtwert (z.B. Bucher, 2009; Costa & McCrae, 1980).

Es gibt aber auch empirische Befunde, die Bedingungen für eine langfristige Veränderbarkeit von Wohlbefinden vorschlagen. Sheldon, Boehm und Lyubomirsky (2013) stellten das *Hedonic Adaptation Prevention Model* (HAP) vor. Wohlbefinden wird nach den AutorInnen als globale Selbsteinschätzung von Glücksempfinden, Zufriedenheit und Stimmung definiert (Sheldon et al., 2013). Für den Zweck der vorliegenden Arbeit ist zu beachten, dass das HAP der Variable „Varietät“ besondere Bedeutung beimisst (Sheldon et al., 2013). Solange Ereignisse oder Situationen als neu und positiv wahrgenommen werden, kann man die Adaption an einen individuell bestehenden Glücksrichtwert verhindern und Wohlbefinden langfristig erhöhen (Sheldon et al., 2013). Eine der wenigen längsschnittlichen Untersuchungen weltweit, die durch das Deutsche Sozio-Ökonomische Panel (SOEP) in der bundesdeutschen Bevölkerung ab 16 Jahren durchgeführt wurde, zeigte, dass die meisten Deutschen zwar eine relativ stabile Lebenszufriedenheit aufweisen, dass aber vereinzelte Minoritäten von großen und stabilen Veränderungen in der Lebenszufriedenheit berichten (Headey, 2013). Die AutorInnen vermuteten, dass diese Veränderungen aufgrund von mehr oder weniger bewussten Präferenzen, Zielen und Entscheidungsverhalten verursacht werden, und nicht von wichtigen Lebensereignissen, wie etwa dem Verlust eines geliebten Menschen (Headey, 2013). Zum Beispiel deuteten Befunde des SOEP daraufhin, dass individuelle Präferenzen, namentlich altruistische oder familiäre Lebensziele, mit erhöhter Lebenszufriedenheit einhergehen, wohingegen Ziele, die auf den Erfolg in bestimmten Domänen abzielen, keinen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit haben (Headey, 2013).

Sogenannte Glücksinterventionen, deren Einsatz eine Verbesserung des Wohlbefindens bewirken sollen (Seligman, 2002), gehen gleichwohl von einer Veränderbarkeit des SWB

aus, wobei hier eher von kurzfristigen Veränderungen zu sprechen ist. Sie stützen ihre Annahmen durch Experimente, die Lyubomirsky (2007) durchführte. Laut der Autorin (2007) ist das SWB zwar zur Hälfte genetisch festgelegt und ein 10 %-iger Einfluss basiere auf den individuellen Lebensumständen, aber insgesamt 40 % des SWB könnten beeinflusst werden (*sustainable happiness model* (SHM)). Sheldon und Lyubomirsky (2006) rieten Veränderungen im Aktivitätsspektrum vorzunehmen, anstatt Lebensumstände zu modifizieren. Inwiefern das veränderte Glückslevel langfristig erhalten werden kann, wird derzeit in der Literatur diskutiert (Seligman, Rashid, & Parks, 2006). Den Glücksinterventionen, worunter auch das für diese Studie verwendete Glückstagebuch fällt, wird im Kapitel 1.3 ein eigener Abschnitt gewidmet, da sie für diese Arbeit eine Voraussetzung darstellen.

Glück wird neben dem hedonistischen Konzept weiterhin durch das eudaimonistische Glückskonzept definiert. Der folgende Abschnitt gibt eine Einleitung zu diesem Verständnis von Glück nach Magen (1998).

1.1.2 Eudaimonistisches Glückskonzept

Baumeister legte 1992 dar, dass Kinder bei ihren Eltern eine Verringerung des affektiven Wohlbefindens verursachen können, aber zum Bedeutungserleben (*meaning*) beitragen. Bedeutungserleben, als ein eudaimonistisches Konzept, korreliert positiv mit Lebenszufriedenheit (Chamberlain & Zika, 1992) und erzeugt positive Emotionen (Seligman, 2002). Ryffs (1989) „Psychologisches Wohlbefinden“ gehört zu den bekanntesten Theorien zum eudaimonistischen Glücksempfinden. Nach Ryff und Singer (2002) definiert sich psychologisches Wohlbefinden durch das optimale Funktionieren eines Menschen und durch die Entfaltung seiner Potenziale. Dieses Wohlbefinden wird anhand von sechs Dimensionen

erfasst: Autonomie, Bewältigung der äußeren Lebensumstände, Persönliches Wachstum, Positive Sozialbeziehungen, Lebenssinn und -ziel, sowie Selbstakzeptanz (Bucher, 2009).

1.1.3 Seligmans Theorie zum Wohlbefinden

Beide Glückskonzepte von Magen werden in Seligmans (2002, Revision 2011) Theorie zum Wohlbefinden vereint. Das Akronym PERMA steht für die fünf Säulen seiner Theorie: P- *Positive Emotions*, E- *Engagement*, R- *Relationships*, M- *Meaning* und A- *Accomplishment* (Seligman, 2011). Die Theorie besagt, dass wahrhaftes Wohlbefinden darauf basiere, positive Emotionen zu spüren, sich für etwas zu engagieren, Verbundenheit mit anderen Menschen zu erfahren, Sinn in seinem Tun zu finden und die Fähigkeit zu besitzen, etwas bewegen zu können.

Nachdem das vorherige Kapitel eine wissenschaftliche Definition von Glück beschrieb, widmet sich das nächste Kapitel den Korrelaten von Glückserleben.

1.2 Korrelate von Glück

Der folgende Abschnitt gibt einen groben Überblick über die zahlreichen Faktoren, die mit Glückserleben assoziiert werden und erhebt nicht den Anspruch erschöpfend zu sein. Viele Studien, die untersuchten, wodurch Wohlbefinden entsteht, waren korrelativer Natur (Brandstätter et al., 2013; Cummins, 2013). Um kausale Aussagen aus empirischen Untersuchungen ableiten zu können, bedarf es einer größeren Anzahl an experimenteller und längsschnittlicher Studien (Cummins, 2013).

Was macht glücklich? In der vorliegenden Arbeit wurden bereits biologische, genetische und persönlichkeitspsychologische Aspekte, die insgesamt einen starken Einfluss auf das Glücksempfinden haben, im Rahmen der Adaptionstheorie (Brickman & Campell, 1971) dargelegt. Eine Vielzahl an soziodemografischen Variablen (z.B. Familienstand (Lucas,

2005), Kultureinflüsse (Brandstätter et al., 2013; Tov & Diener, 2007) und Einkommen (Diener, Ng, Harter, & Arora, 2010)) üben ebenfalls einen Einfluss, wenn auch nur einen geringen, auf das Wohlbefinden aus (Miao, Koo, & Oishi, 2013). Bezüglich geschlechtsbedingter Unterschiede in SWB hat sich gezeigt, dass Männer und Frauen sich zwar nicht bezüglich durchschnittlicher Ausprägungen von SWB unterscheiden, dass aber Frauen öfter von sehr hohem oder sehr niedrigem SWB berichteten (Fujita, Diener, & Sandvik, 1991). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Frauen Emotionen intensiver erleben als Männer (Brandstätter et al., 2013; Pavot & Diener, 2013). Das Alter zeigt einen komplexen Zusammenhang mit SWB (Pavot & Diener, 2013). In der Adoleszenz geht das subjektiv eingeschätzte Glück deutlich zurück (Bucher, 2009). Als mögliche Ursachen werden körperliche Beschwerden (z.B. Hautprobleme, weibliche Menstruation), körperliche Erschöpfung, geringer Selbstwert und mangelnde Akzeptanz durch die Eltern angegeben (Bucher, 2009). Im Erwachsenenalter zeigt sich dagegen ein anderes Bild. Die Lebenszufriedenheit, als eine Komponente von SWB, scheint, wie zuvor schon berichtet, relativ stabil zu sein, kann sich aber auch mit dem Alter verbessern (Horley & Lavery, 1995) und erst ab einem hohen Alter scheint die Lebenszufriedenheit zu sinken (Mroczek & Spiro, 2005). Die affektiven Komponenten (positive und negative Emotionen) nehmen im Alter ab, was die allgemeine Schlussfolgerung zu lässt, dass die Intensität der Emotionen im Alter zwar abnimmt, aber das Gleichgewicht zwischen positiver und negativer Emotionen bestehen bleibt und somit SWB insgesamt über die Jahre konstant ist (Charles, Reynolds, & Gatz, 2001).

Soziale Beziehungen werden schon lange als eine der wichtigsten und stärksten Prädiktoren von Glücksempfinden angesehen, obwohl neuere Studien diesen Einfluss begrenzen (z.B. Bucher, 2009; Saphire-Bernstein & Taylor, 2013). Die Qualität von Beziehungen ist für das Wohlbefinden deutlich wichtiger, als objektive Faktoren wie Anzahl der Freunde oder der

Ehejahre (Saphire-Bernstein & Taylor, 2013). Der Übergang vom Ledigenstatus zur Ehe geht mit einer geringfügigen Verbesserung von SWB einher (Lucas, 2005). Scheidung oder das Verlieren eines geliebten Menschen hat im Vergleich dazu einen stärkeren negativen Effekt auf das Wohlbefinden (Lucas, 2005). Dies geht einher mit der ausführlichen Befundlage, dass negative Ereignisse im Allgemeinen einen stärkeren Einfluss auf Wohlbefinden ausüben als positive (Rashid, 2013).

In einer Studie von Hills, Argyle und Reeves (2000) wurden diverse Freizeitaktivitäten und deren Einfluss auf Glücksempfinden untersucht. Menschen scheinen demnach beim Tanzen am glücklichsten zu sein (Hills et al., 2000). Dies erklärt sich durch die ausgeschütteten Botenstoffe aufgrund von Bewegung und Körperkontakt (Hills et al., 2000). Allgemein ist körperliche Bewegung in der Klinischen Psychologie als Therapieansatz aufgrund seiner prophylaktischen Wirkung gegen depressive Verstimmung weit verbreitet (Biddle, Fox, & Boutcher, 2000) und ist dem Wohlbefinden enorm förderlich (Bucher, 2009). Weiterhin lösen ehrenamtliche Tätigkeiten, Engagement in Wohltätigkeitsorganisationen und Musizieren laut Hills et al. (2000) Glück aus.

Obwohl Freizeit einen wichtigen Bereich im Leben einnimmt, widmet der Mensch durchschnittlich seiner Arbeit mehr Zeit. Eine repräsentative Befragung der JOB AG in der deutschen Bundesrepublik (2008, zitiert nach Bucher, 2009) erfasste die Ursachen von domänenspezifischer Arbeitszufriedenheit. Laut der Umfrage war die Arbeitszufriedenheit vom Arbeitsklima, vom Gehalt; wobei Männern das Gehalt wichtiger war als Frauen; und von der Tätigkeit selbst abhängig. Besonders Flow-tätigkeiten, die hauptsächlich durch den Arbeitsplatz entstehen, erzeugen Freude und Wohlbefinden (Bucher, 2009). Csikszentmihalyi (1975) prägte den Begriff „Flow“, der ein selbstvergessenes freudiges Aufgehen in einer

Tätigkeit beschreibt und durch eine optimale Passung von den in der Tätigkeit gegebenen Anforderungen mit der individuellen Handlungsfähigkeit bestimmt ist.

Zusammenfassend können Tätigkeiten Glückserleben herbeiführen, die vor allem geeignet sind, positiv bewertete Ziele zu erreichen (Brandstätter et al., 2013). Zielgerichtetes Verhalten wird in der Motivationspsychologie grundsätzlich durch die Aussicht positiver Emotionen ausgeführt bzw. um negative affektive Zustände zu vermeiden (Brandstätter et al., 2013). Das Wissen über die Einflussfaktoren auf Glück kann für die Gestaltung der im folgenden Kapitel präsentierten Glücksinterventionen genutzt werden.

1.3 Glücksinterventionen

Nach den zahlreichen Vorteilen von SWB nach Diener und Ryan (2009) wird die Frage laut, wie das gewonnene Wissen über die Ursachen von Glückserleben genutzt werden kann, um individuelles Glücksempfinden zu induzieren bzw. zu steigern. Eine Antwort findet sich in den sogenannten Glücksinterventionen. Glücks- oder positive Interventionen sind kognitive oder verhaltensgesteuerte Strategien, die das Ziel haben, Wohlbefinden durch psychologische Prozesse zu steigern (Sin & Lyubomirsky, 2009). Diese Arbeit möchte im Folgenden ausgewählte Interventionen vorstellen, die durch Seligmans (2011) Theorie des Wohlbefindens theoretisch fundiert sind und vor allem zur Steigerung von positiven Emotionen beitragen sollen.

Seligman et al. (2005) prüften die Auswirkungen bestimmter positiver Interventionen auf das Glücksempfinden und auf Depression mit Hilfe einer randomisierten Placebo-kontrollierten Studie, deren TeilnehmerInnen online via einer Webseite, die sich allgemein mit Wohlbefinden und dessen Verbesserung befasst, rekrutiert wurden. Die TeilnehmerInnen wurden gebeten über den Zeitraum von einer Woche bestimmte Glücksstrategien durchzuführen (Seligman et al., 2005). Gleichzeitig wurden Ihnen Fragebögen zur Erfassung

von Wohlbefinden und Depressivität kurz vor der Intervention und in bestimmten zeitlichen Abständen danach vorgelegt (Seligman et al., 2005). Alle verwendeten Strategien, auch die der Placebo-Gruppe, führten zu positiven Effekten auf das Wohlbefinden und reduzierten depressive Gefühle (Seligman et al., 2005). Zwei der Strategien, die gezielt positive Emotionen förderten, konnten zusätzlich auch langfristige Erfolge verbuchen (Seligman et al., 2005). Im Anschluss werden die Dankbarkeits- und die *three good things in life* - Intervention vorgestellt, die spezifisch positive Emotionen fördern. Letztere Methode stellt den Prototyp der Glückstagebücher dar.

Personen, deren Aufgabe darin bestand einen Brief zu verfassen, in dem sie sich bei einer bestimmten Person bedankten, und dann diesen Brief an diejenige Person auszuhändigen (*gratitude letter / visit*), erzielten im darauffolgenden Posttest die stärksten positiven Veränderungen im Glücksempfinden (Seligman et al., 2005). Der Anstieg des Glücksempfindens konnte bis zu drei Monate nachgewiesen werden, danach wurde wieder das anfängliche Glückslevel erreicht (Seligman et al., 2005). Emmons und McCullough (2003) zeigten in einer anderen Studie, dass von Studierenden geführte Tagebücher über zwei Wochen, die jene Momente und Vorkommnisse verzeichneten, für die sie dankbar waren, dazuführten, dass Studierende sich optimistischer bezüglich der nächsten Woche zeigten, weniger körperliche Beschwerden meldeten und mehr Sport trieben. Im Vergleich dazu führte das abendliche Aufschreiben von Situationen, die einen verärgert hatten, zu negativen Einstellungen bezüglich der genannten Bereiche (Emmons & McCullough, 2003). Dankbarkeit zu empfinden und zu zeigen scheint demnach eine Möglichkeit zu sein, Wohlbefinden, wenn auch nur kurzfristig, zu verbessern und andere Bereiche positiv zu beeinflussen (Bucher, 2009).

Die Intervention *three good things in life* wurde in der Studie von Seligman et al. (2005) als zweite effektive Strategie vorgestellt, die Personen dazu aufforderte jeden Tag drei Dinge aufzuschreiben, die sie am Tag als angenehm empfanden. Diese Intervention zeigte erst einen Monat nach der Anwendung eine positive Wirkung auf Wohlbefinden und eine Abschwächung von depressiven Gefühlen und dieser Effekt konnte bis zu sechs Monate nach der Intervention aufrecht erhalten werden (Seligman et al., 2005). Die AutorInnen (2005) vermerkten aber, dass die langfristige Wirkung vermutlich durch die freiwillige Durchführung der Strategie lange nach der einwöchigen Interventionsimplementierung beeinflusst wurde. In zukünftigen Studien sollte die Dauerhaftigkeit des Interventionseffekts daher nochmals geprüft werden.

Glückstagebücher. Die *three good things in life* - Methode ist der Prototyp der in dieser Arbeit eingesetzten Glückstagebücher. Nach Laireiter et al. (2012) versteht man unter Glückstagebüchern eine halbstrukturierte Aufzeichnungsmethode, mit der Personen beglückende und positive Erlebnisse des Tages meist am Abend notieren. Im Vergleich zum Prototyp sind die Antworten nicht auf drei angenehme Erfahrungen begrenzt, sondern erfassen durch spezifische Fragen ein größeres Spektrum an möglichen positiven Erlebnisbereichen. Durch die Aufmerksamkeitsfokussierung auf Erlebnisse, die positive Emotionen generieren, soll sich nach Seligmans (2002) Theorie die Zufriedenheit mit dem Tag verbessern und in Folge dessen das allgemeine Wohlbefinden. Laireiter et al. (2012) gaben das Glückstagebuch, das sich mit Hilfe von fünf Fragen nach angenehmen Erfahrungen am Tag erkundigte, Studierenden für zwei Wochen vor (Laireiter et al., 2012). Es zeigte sich, dass die Tageszufriedenheit der Studierenden über den Zeitraum zunahm (Laireiter et al., 2012). Gleichwohl ging Seligmans (2002) *three good things in life* - Methode davon aus, dass das erzeugte Wohlbefinden eine gesteigerte Wahrnehmung positiver Ereignisse am Tag bedingen sollte und mit längerer Durchführung der Methode auch die

Anzahl der berichteten positiven Ereignisse zunehmen sollte. In der Glückstagebuchstudie von Laireiter und Kollegen (2012) konnte diese Annahme nicht bestätigt werden. Es kam sogar zu einer Abnahme der berichteten positiven Ereignisse über die zwei Wochen (Laireiter et al., 2012). Eine mögliche Erklärung des letzteren sahen die AutorInnen (2012) zum einen in der Abnahme der Motivation der Studierenden positive Ereignisse aufzuschreiben, zum anderen vermuteten sie, dass es durch das Führen eines Glückstagebuchs weniger positive Ereignisse am Tag benötigte, um mit dem Tag zufrieden zu sein. Diese Annahme beruhte auf dem Befund, dass pro Tag ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen Tageszufriedenheit und der Anzahl positiv berichteter Ereignisse ermittelt wurde (Laireiter et al., 2012).

Zusammenfassend wurden die günstigen Auswirkungen von positiven psychologischen Interventionen (Glücksinterventionen) in einer metaanalytischen Untersuchung von Sin und Lyubomirsky (2009) bestätigt. Bestimmte individuelle und methodische Moderatorvariablen begünstigten den Zusammenhang mit Wohlbefinden. Ältere und depressive Personen sowie jene, die freiwillig an positiven Interventionen teilnahmen, um ihr Wohlbefinden aktiv zu stärken, profitierten am meisten von Glücksinterventionen (Sin & Lyubomirsky, 2009). Den stärksten Effekt auf Wohlbefinden konnten individuell und persönlich durchgeführte positive Interventionen unter Supervision aufweisen, gefolgt von Gruppeninterventionen und Interventionen, die Zuhause alleine angewandt wurden (Sin & Lyubomirsky, 2009). Bezüglich der Dauer hatte sich gezeigt, dass je länger eine Glücksintervention ausgeführt wurde, desto höher das berichtete Wohlbefinden war (Sin & Lyubomirsky, 2009). Als letzte methodische Moderatorvariable konnte die Verwendung von Kontrollgruppen, die keinerlei Intervention erfuhren, den höchsten Effekt im Vergleich zu neutralen Kontrollgruppen (z.B. Führen eines Tagebuchs über neutrale Vorkommnisse (Emmons & McCullough, 2003) oder Placebo-Gruppen (Sin & Lyubomirsky, 2009) auf Wohlbefinden bedingen.

Im nächsten Kapitel (1.4) werden die Gründe für den Einsatz eines Glückstagebuchs diskutiert (1.4.1) und es erfolgt eine Einleitung zu den Erhebungsinstrumenten von Glück und damit einhergehend zu den Problematiken der Erfassung von subjektivem Wohlbefinden (1.4.2).

1.4 Messung von Glück

1.4.1 Gründe für den Einsatz von Tagebüchern

Die Tagebuchmethode findet in verschiedensten Bereichen der Psychologie ihre Anwendung (Thiele, Laireiter, & Baumann, 2002). Sie ermöglicht allgemein eine relativ ereignis- und verhaltensnahe Untersuchung von Interaktions- und Austauschprozessen und eine Reduktion von Erinnerungsverzerrungen durch länger zurückliegende Ereignisse aufgrund von einer zeitnahen Erhebung (Laireiter & Thiele, 1995). Der Einsatz von Tagebüchern, speziell Glückstagebüchern, im bildungspsychologischen und pädagogischen Kontext und allgemein im deutschen Sprachraum ist derzeit noch begrenzt und bedarf mehr Forschungsaktivität (Laireiter et al., 2012). Inwiefern der Einsatz von Glückstagebüchern im Bildungskontext Auswirkungen auf motivationale und leistungsbedingte Variablen nimmt, bleibt daher noch zu erörtern. Die vorliegende Arbeit widmet sich der Klärung dieser Zusammenhänge.

Das Glückstagebuch kann neben der reinen Funktion als Aufzeichnungsmethode auch als qualitatives und quantitatives Erhebungsinstrument fungieren. Zum einen ist es möglich qualitative Auswertungen der berichteten Erlebnisse vorzunehmen, zum anderen kann der Einbezug von standardisierten quantitativen Verfahren zur Glücksmessung im Tagebuch enthalten sein. Im Sinne eines *manipulation checks* kann somit das angestrebte Induzieren und Verstärken von Wohlbefinden messtheoretisch erfasst werden (Brandstätter et al., 2013). Erst wenn die Intention eines Glückstagebuchs nach Seligman (2002) und Laireiter et al. (2012) erfüllt ist, d.h. wenn das Glückstagebuch durch eine Aufmerksamkeitsfokussierung

auf positive Erlebnisse Wohlbefinden steigern kann, dann ist es möglich den Einfluss von Wohlbefinden auf andere Variablen, wie auf Motivation oder Leistung, zu prüfen. Eine Auswahl an quantitativen Glücks-Messinstrumenten erfolgt im nächsten Abschnitt.

1.4.2 Quantitative Erhebungsinstrumente von Glück

Aufgrund der zahlreichen Definitionen von Glück ist die Auswahl an Messinstrumenten vielfältig. Daher soll hier nur ein kurzer Überblick über psychometrisch wertvolle bzw. über häufig eingesetzte Verfahren erfolgen, die allgemein subjektives Wohlbefinden erfassen. In diesem Zusammenhang werden zusätzlich generelle Kritikpunkte zur Messung von Glück erläutert.

In der Glückspsychologie wird Glückserleben vorrangig durch Selbsteinschätzung erhoben (Bucher, 2009). In der Untersuchung von Gurin, Veroff und Feld (1960) wurde globales Glück oder Lebenszufriedenheit mit Hilfe eines Items erhoben: „*Taking all things together, how would you say things are these days - would you say that you are happy, pretty happy, or not too happy?*” (S. 195). Kritisiert wurde eine Single-Item-Erhebung aus unterschiedlichsten Gründen. Zum einen kann die psychometrische Güte bei einem Item nicht erfasst werden, zum anderen begünstigen sie durch ihre offensichtliche Formulierung bestimmte Antworttendenzen (Lyubomirsky & Lepper, 1999).

Die *Positive and Negative Affective Schedule* - Skala (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) ist ein Instrument zur Erfassung der zwei voneinander unabhängigen Dimensionen affektiven Erlebens: dem positiven (PA) und negativen Affekt (NA). Personen werden gebeten die Häufigkeit und Intensität von jeweils 10 Adjektiven bei ihnen einzuschätzen, die positive und negative emotionale Zustände (z.B. PA: aktiv, aufmerksam, NA: feindselig, nervös) beschreiben (Brandstätter et al., 2013).

In der Glückspsychologie kommt dem Messen von Lebenszufriedenheit, als die bewertende Komponente von SWB, hohe Bedeutung zu. Die bekannteste und am häufigsten eingesetzte Skala ist die *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) von Diener, Emmons, Larsen und Griffin (1985), die die Lebenszufriedenheit anhand von fünf Aussagen misst, denen auf einer siebenstufigen Skala zugestimmt werden kann oder nicht (z.B. „So far I have gotten the important things in life“, Diener et al., 1985, S. 72). Ein Problem bei der Erfassung von Lebenszufriedenheit ist die Verzerrung durch aktuelle Befindlichkeiten, die nach Veenhoven (2006) 70 % der Varianz bedingen. Zahlreiche Studien belegen, dass man sich besser an Situationen erinnern kann, die hinsichtlich ihrer Valenz den eigenen momentan vorherrschenden Emotionen entsprechen, als an solche, die dem nicht entsprechen (vgl. Brandstätter et al., 2013). Dieses Phänomen der Stimmungskongruenz lässt sich anhand der Netzwerktheorie erklären, die Emotionen, Wissens- und Gedächtnisinhalte als Knoten in einem Netzwerk versteht (Brandstätter et al., 2013). Positive Emotionen sind der Netzwerktheorie zufolge eher mit solchen Gedächtnisinhalten verbunden, die eine positive Ladung aufweisen (Brandstätter et al., 2013). Wird einer dieser Knotenpunkte angeregt, breitet sich das Signal auf die in der Nähe liegenden Knoten aus. Wenn man also Personen in einem negativen affektiven Zustand nach deren Zufriedenheit fragt, dann fällt deren Urteil negativer aus, als wenn sie in einem positiven emotionalen Zustand wären (Brandstätter et al., 2013). Emotionen können also Fehlattraktionen auslösen (Brandstätter et al., 2013). Die genannten Kritikpunkte bei der Erhebung von Glückskomponenten müssen im Studiendesign und in der anschließenden Ergebnisanalyse berücksichtigt werden.

Nachdem sichergestellt ist, dass Glückstagebücher Komponenten des subjektiven Wohlbefindens induzieren oder verstärken können, kann deren Einfluss auf andere Konstrukte untersucht werden. Das nächste Kapitel (1.5) stellt die Auswirkungen von Glückserleben vor.

1.5 Auswirkungen von Glück

Glücksempfinden, speziell die subjektiv erlebten Emotionen, können grob zusammengefasst die Bereiche der Kognition, der Motivation und der Leistung beeinflussen und werden ihrerseits in einer Feedbackschleife von den genannten Elementen geprägt (vgl. Wild & Möller, 2009). Dieses Kapitel widmet sich zuerst der Erweiterungs- und Aufbautheorie positiver Emotionen (1.5.1), die die allgemeinen Auswirkungen von unspezifischen positiven Emotionen wie z.B. Freude erläutert. Darauffolgend werden die Effekte diskreter Emotionen wie z.B. Lernfreude im Lern- und Leistungskontext diskutiert (1.5.2), um zuletzt auf allgemeine Wechselwirkungen von Emotion, Motivation und Leistung einzugehen (1.5.3).

1.5.1 Die Erweiterungs- und Aufbautheorie positiver Emotionen

Eine Vielzahl der Auswirkungen von Glücksempfinden kann durch die Erweiterungs- und Aufbautheorie positiver Emotionen von Fredrickson (2001, 2013) erklärt werden. Fredrickson (2001, 2013) führte in ihren Arbeiten zwar beispielhaft spezifische positive Emotionen auf, aber ihre Theorie stellt allgemein einen Erklärungswert für unspezifische positive Emotionen dar.

Nach Fredrickson (2001, 2013) erweitern positive Emotionen das Handlungs- und Gedankenrepertoire einer Person und bauen zugleich Ressourcen auf, die für weiteres Glückserleben prädisponieren. Zahlreiche Studien belegen die Theorie (z.B. Ashby, Isen, & Turken, 1999). Der Erweiterungseffekt kann unter anderem auf die Bereiche Aufmerksamkeit und Kognition angewendet werden (Conway, Tugade, Catalino, & Fredrickson, 2013). Zum Beispiel zeigten Studien, dass durch experimentelle Induktion von positiven Emotionen eine Erweiterung der visuellen Aufmerksamkeitsspanne, gemessen durch Reaktionszeittestungen (Rowe, Hirsh, & Anderson, 2007) und Eye-Tracking (Wadlinger & Isaacowitz, 2006), erreicht wurde. Positive Emotionen fördern weiterhin kognitive Flexibilität, Kreativität und

Problemlösungsfähigkeit (Fredrickson, 2013). Ashby et al. (1999) prüften, inwiefern ihre Versuchspersonen Probleme mit vorgegebenen Alltagsgegenständen lösen konnten. Fünfundsiebzig Prozent der Versuchspersonen, die mit positiven Emotionen induziert worden waren, konnten das Problem lösen im Gegensatz zu 20 % jener, die mit neutralen und 13 % jener, die mit negativen Emotionen induziert worden waren (Ashby et al., 1999).

Die Aufbaufunktion der Theorie wird sowohl durch Korrelationsstudien als auch durch längsschnittliche Untersuchungen bestätigt (vgl. Fredrickson, 2013). Die durch die positiven Emotionen bedingten kognitiven Veränderungen sollen nach Fredrickson (2001) zu langfristigen Veränderungen im Entscheidungsverhalten und im Handlungsrepertoire führen, welche ihrerseits das Engagement in intellektuellen, persönlichen und sozialen Bereichen fördern sollen. Mit der Zeit werden dadurch psychologische, körperliche und soziale Ressourcen aufgebaut, die vor allem die Stressbearbeitung günstig beeinflussen können (Fredrickson, 2001). Fredrickson (2004) bat Studierende über einen Zeitraum von vier Wochen jeden Abend entweder negative oder positive Stimmungen aufzuzeichnen. Es zeigte sich, dass Personen, die sich auf die glücklichen Situationen konzentriert haben, über mehr Copingstrategien verfügten, die sich kausal auf die entstandenen positiven Emotionen zurückführen ließen (Fredrickson, 2004).

Im Großen und Ganzen spricht die Theorie den positiven Emotionen einen förderlichen Beitrag im Lern- und Leistungskontext zu, indem sie deren günstigen Einfluss auf die Aufmerksamkeit und Kognition hervorhebt. Daraus könnte man die Aussage ableiten, dass positive Gefühle Lernen und Leistung unterstützen und negative Gefühle Lernen und Leistung beeinträchtigen, aber solch eine vereinfachte Formulierung würde dem Zusammenhang von affektiven Zuständen und seinen Auswirkungen nicht gerecht werden

(Brandstätter et al., 2013). Der folgende Abschnitt (1.5.2) konzentriert sich daher auf die Wirkmechanismen diskreter Emotionen im Lern- und Leistungskontext.

1.5.2 Auswirkungen diskreter Emotionen

Pekrun (2006) beschrieb drei Wirkmechanismen, über die lern- und leistungsbezogene Emotionen akademische Leistung beeinflussen können: über kognitive Ressourcen, Lernstrategien und über die Motivation.

Positive wie negative Emotionen können kognitive Ressourcen verbrauchen und somit das Lernen behindern (Brandstätter et al., 2013). Negative Emotionen während einer Aufgabenbearbeitung bedingen eine Belastung des Arbeitsgedächtnisses (Brandstätter et al., 2013) und eine Ablenkung der Aufmerksamkeit von der zu bearbeitenden Aufgabe (Wild & Möller, 2009). Diese Annahme wurde vor allem für Angst als diskrete negative Emotion belegt (Spiel, Schober, Wagner, & Reimann, 2010). Besonders bei komplexen kognitiven Aufgaben kann Angst mit der Aufgabenbearbeitung interferieren (Spiel et al., 2010). Aus der Stimmungsforschung ist bekannt, dass auch positive Emotionen kognitive Ressourcen verbrauchen (Wild & Möller, 2009). Hierbei handelte sich es aber meistens um positiv induzierte Stimmungen, die nichts mit der Aufgabe an sich zu tun hatten (Wild & Möller, 2009). Dagegen zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen aufgabenbezogener positiver Emotionen (Lernfreude) und Konzentration und damit einhergehend gesteigerter Leistung in einem Test (Götz, 2004). Dies lässt schlussfolgern, dass kognitive Ressourcen vor allem dann verbraucht werden, wenn die affektiven Zustände nichts mit der eigentlichen Lernaufgabe zu tun haben (Brandstätter et al., 2013).

Emotionen können weiterhin den Verarbeitungsstil von Informationen und die Art der verwendeten Lernstrategien beeinflussen. Wie in der Erweiterungs- und Aufbautheorie positiver Emotionen von Fredrickson (2001) schon erwähnt bedingen positive Emotionen

einen bestimmten Verarbeitungsstil bei Aufgaben. Eine positiv induzierte Stimmung begünstigt divergentes, heuristisches und somit auch flexibleres und kreativeres Denken (Wild & Möller, 2009). Positiv-aktivierende Emotionen wie Freude und Stolz fördern daher den Einsatz flexiblerer Lernstrategien wie Elaboration und einer tieferen Informationsverarbeitung (Brandstätter et al., 2013). Eine negativ induzierte Stimmung bewirkt vor allem einen Verarbeitungsstil, der mit konvergentem, analytischem und detailorientiertem Denken verbunden ist (Wild & Möller, 2009). Diskrete negative Lern- und Leistungsemotionen wie Angst und Ärger gehen eher mit oberflächlichen und weniger verständnisorientierten Lernstrategien wie Wiederholen einher (Wild & Möller, 2009). Deshalb hängt die Leistung auch vom Aufgabentyp ab (Wild & Möller, 2009). Negative Emotionen beeinträchtigen besonders die Leistung bei Aufgaben, die ein transferorientiertes Denken zur Lösung benötigen (Wild & Möller, 2009). Schlussendlich haben positive Emotionen einen förderlichen und negative Emotionen einen reduzierenden Effekt auf das Ausmaß der Selbstregulation beim Lernen (Wild & Möller, 2009).

Als letzten Wirkmechanismus erwähnte Pekrun (2006) den Einfluss von Emotionen auf die Motivation. Dabei unterscheidet er aktivierende Emotionen (wie Freude und Angst) und deaktivierende Emotionen (wie Erleichterung und Langeweile) (Pekrun, 2006). Positiv-aktivierende Emotionen, die auf die Aktivität selbst bezogen sind (z.B. Lernfreude), bedingen eine intrinsische Lernmotivation (Wild & Möller, 2009). Das Lernen an sich wird als belohnend wahrgenommen und das Erleben positiver Emotionen während des Lernprozesses wird als Anreiz empfunden (Wild & Möller, 2009). Positiv-aktivierende Emotionen, die auf ein Lernergebnis gerichtet sind (z.B. Vorfriede auf ein gutes Ergebnis), bedingen eine extrinsische leistungsbezogene Lernmotivation. Extrinsisch motivierte Personen strengen sich beim Lernen mehr an, um bestimmte Ziele zu erreichen (z.B. gute Noten in einem Test). Beide durch positiv-aktivierende Emotionen bedingten Motivationsformen gehen insgesamt

mit guten Leistungen einher (Wild & Möller, 2009). Der Zusammenhang von Motivation und Leistung wird in der vorliegenden Arbeit im Kapitel 1.6 spezifischer beleuchtet. Nach Pekrun (2006) senken negativ-deaktivierende Emotionen (z.B. Langeweile und Hoffnungslosigkeit) die intrinsische und extrinsische Motivation und stehen in einem negativen Zusammenhang mit Leistung (Wild & Möller, 2009). Dagegen können Studien zu den positiv-deaktivierenden Emotionen und zu den negativ-aktivierenden Emotionen keine eindeutigen Befunde zu Motivation und Leistung liefern (Wild & Möller, 2009). Angst, als negativ-aktivierende Emotion, kann intrinsische Motivation und Interesse reduzieren (Wild & Möller, 2009). Die Lernhandlung wird als unangenehm empfunden, und führt zur reduzierter Anstrengung bei der Aufgabenbearbeitung (Spiel et al., 2010). Gleichwohl kann Angst auch dazu führen, mehr Anstrengung in die Aufgabenbearbeitung zu stecken, um einen Misserfolg, zum Beispiel in einem Test, zu vermeiden (Steigerung der extrinsischen Motivation) (Spiel et al., 2010). Durch die unterschiedliche Wirkweise dieser Emotionen auf die Motivation, kann keine eindeutige Aussage zu den Effekten auf Leistung erfolgen (Wild & Möller, 2009).

Die Theorie von Fredrickson (2001) und die Wirkmechanismen von Pekrun (2006) betonen die kausale Wirkung von Emotionen auf Motivation und Leistung. Im Sinne einer Feedbackschleife wirken Motivation und Leistung gleichsam auf das Erleben von Emotionen (Wild & Möller, 2009). Diese Wechselwirkung wird im nächsten Abschnitt (1.5.3) anhand der Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotionen (Pekrun, 2006) betrachtet.

1.5.3 Wechselseitige Beeinflussung von Emotionen, Motivation und Leistung

Die Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotionen (Pekrun, 2006) führt schulische Erfolge und Misserfolge als wesentliche Quelle für Lern- und Leistungsemotionen an. Die erlebte Kontrollierbarkeit von Erfolg bzw. Misserfolg und der subjektive Wert von leistungsbezogenem Verhalten, die ihrerseits durch persönliche Erfahrungen im Umgang mit

Leistungssituationen entstehen, sind wesentliche Einflussgrößen auf Lern- und Leistungsemotionen (Wild & Möller, 2009).

In der Gesamtheit können Emotionen durch ihr Wirken auf kognitive und motivationale Prozesse Einfluss auf Leistungsmaße nehmen. Dieser Zusammenhang wurde vorrangig unter Bezugnahme der intrinsischen und extrinsischen Lernmotivation untersucht. Bei der Entstehung der aktuellen Lern- und Leistungsmotivation sind aber zahlreiche motivationale Konstrukte beteiligt. Daher konzentriert sich die vorliegende Arbeit auf dispositionale motivationale Tendenzen und Überzeugungen (namentlich Zielorientierungen) sowie auf aktuelle und vorübergehende motivationale Zustände (namentlich Erwartungs- und Wertkognitionen). Deren spezifischer Zusammenhang mit Emotionen fand bis dato wenig Forschungsinteresse.

Daher wird im folgenden Kapitel (1.6) ein Rahmenmodell zur Lern- und Leistungsmotivation vorgestellt, um daraufhin die einzelnen Einflussgrößen näher zu betrachten. In diesem Sinne erfolgt zuerst eine Differenzierung von Lern- und Leistungsmotivation (1.6.1). Danach widmet sich der Abschnitt 1.6.2 den Erwartungs- und Wertkognitionen und 1.6.3 den Zielorientierungen. In Folge der Betrachtung der Einflussgrößen wird versucht den Zusammenhang zu Komponenten des subjektiven Wohlbefindens herzustellen.

1.6 Lern- und Leistungsmotivation

Die Literatur bedient sich zur Erklärung der Genese und der Effekte von Lern- und Leistungsmotivation vorrangig Teiltheorien, wodurch die Vielzahl an motivationalen, kognitiven und emotionalen Komponenten im Lernkontext wenig zueinander in Bezug gesetzt worden sind (Wild & Möller, 2009). Daher stellt Abbildung 1 eine theoretisch basierte optische Integration der motivationalen Lern- und Leistungskomponenten dar, die

ein einfaches Nachvollziehen der in diesen Abschnitten beschriebenen Konstrukte bedingen soll und an Götz (2011) angelehnt ist.

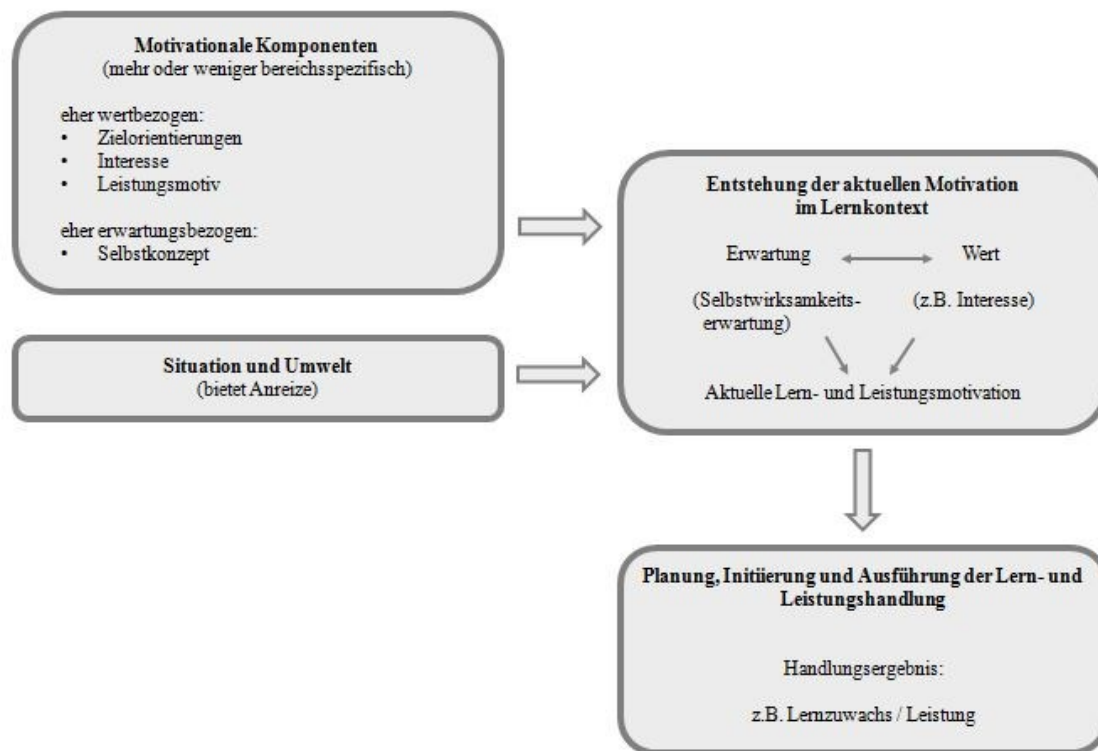


Abbildung 1: Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation (Götz, 2011)

1.6.1 Intrinsische und extrinsische Lernmotivation

Die aktuelle Lernmotivation wird allgemein als Absicht verstanden, spezifische Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen, um dadurch bestimmte Ziele zu erreichen (Wild & Möller, 2009). Die unterschiedlichen Zielzustände bedingen eine Differenzierung der Lernmotivation in intrinsische und extrinsische Lernmotivation (Wild & Möller, 2009). Die intrinsische Lernmotivation wird als Absicht verstanden eine bestimmte Lernhandlung durchzuführen, weil das Ziel in den positiven Erlebenszuständen während der durchgeführten Handlung liegt (Wild & Möller, 2009). Eine Person kann zum Beispiel Freude daran haben, neue Erkenntnisse im Lernprozess zu erwerben (Wild & Möller, 2009). Das Gefühl von Freude als

positive Emotion stellt nicht nur einen Anreiz für zielgerichtetes Verhalten dar, sondern hebt die theoretische Einheit Emotion, als eine Komponente des Glücks, mit Motivation wieder hervor (Brandstätter et al., 2013). Die extrinsische Motivation wird als Absicht verstanden, eine bestimmte Lernhandlung durchzuführen, um bestimmte positive Konsequenzen herbeizuführen bzw. bestimmte negative Konsequenzen zu vermeiden (Wild & Möller, 2009). Die leistungsbezogene Lernmotivation (auch Leistungsmotivation genannt), als Form der extrinsischen Lernmotivation, zielt darauf ab, eine Lernhandlung durchzuführen, um später im Rahmen einer Leistungssituation (z.B. Prüfung) eine gute Leistung zu erbringen bzw. einen für die Person verbindlichen Gütemaßstab zu erreichen oder zu übertreffen (Wild & Möller, 2009). Der Anreiz dieses zielgerichteten Verhaltens kann neben den für die Person bedeutsamen Konsequenzen auch in den selbstbewertenden Emotionen nach der erbrachten Leistung liegen (Brandstätter et al., 2013). Die Person kann zum Beispiel die positive Emotion Stolz nach einer erfolgreichen Handlung empfinden (Brandstätter et al., 2013).

1.6.2 Erwartungs- und Wertansätze

Die Entstehung der aktuellen Lern- und Leistungsmotivation wird nach den erwartungs- und werttheoretischen Ansätzen durch zwei grundsätzliche Komponenten bedingt. Zum einen durch die Erwartung bzw. durch die Wahrscheinlichkeit, die Handlung erfolgreich ausführen zu können und zum anderen durch den Wert bzw. die subjektive Bedeutsamkeit, die der angestrebten Handlung und ihren Folgen beigemessen wird (Wild & Möller, 2009).

1.6.2.1 Erwartungskomponente

Die Erwartungskomponente wird oft mit Banduras (1993) Konzept der Selbstwirksamkeit gleichgesetzt. Selbstwirksamkeitserwartungen spiegeln konkrete Erwartungen wider, eine Aufgabe oder Herausforderung aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können (Bandura, 1993; „Sehe ich mich in der Lage, eine bestimmte Handlung ausführen zu können?“, Schlag,

2004, S. 38) Optimistische Selbstwirksamkeitserwartungen im Lernkontext sind eine wichtige Voraussetzung für hohe Motivation und ein hohes Leistungsniveau (Schwarzer & Warner, 2011). Längsschnittliche Studien belegen, dass günstige Selbstwirksamkeitserwartungen Lernleistungen positiv beeinflussen und ihrerseits von Lernleistungen beeinflusst werden (Spiel et al., 2010). Desweiteren üben hohe Selbstwirksamkeitserwartungen einen positiven Einfluss auf psychisches und körperliches Wohlbefinden aus (Schwarzer & Warner, 2011). Zusammenfassend kann man sagen, dass günstige Selbstwirksamkeitserwartungen sich positiv auf Lernemotionen, auf die Anstrengungsbereitschaft (Motivation) und auf den Einsatz tiefergehender Lernstrategien auswirken, und dies zu positiveren Lernleistungen führen kann (Spiel et al., 2010).

1.6.2.2 Wertkomponente

Das erwartungs- und werttheoretische Modell von Eccles führt neben der Erfolgserwartung vier Komponenten der aufgabenbezogenen Wertüberzeugung für das Zustandekommen einer aktuellen Motivation auf (Wigfield & Eccles, 2000). Neben der Wichtigkeit einer guten Leistung, der Nützlichkeit der Aufgabenbewältigung für das Erreichen künftiger Ziele und den Kosten, die mit der Aufgabenbearbeitung verbunden sind, wird dem Interesse an der Aufgabe bzw. dem Vergnügen bei der Aufgabenbearbeitung ein hoher Wert beigemessen (Wild & Möller, 2009). Interesse wird in der Literatur unterschiedlich definiert (Brandstätter et al., 2013). Zum einen wird es als Synonym für die intrinsische Motivation verwendet, zum anderen wird Interesse als Beweggrund für intrinsisch motiviertes Verhalten verstanden (Brandstätter et al., 2013). Theoretisch kann man Interesse in ein individuelles und ein situatives Interesse unterteilen. Das individuelle Interesse wird als dauerhaftes, dispositionales Merkmal einer Person verstanden (Wild & Möller, 2009). Es entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich und wird als allgemeine

Wertschätzung dieses Bereichs verstanden (Wild & Möller, 2009). Es ist somit definiert als eine relativ stabile Orientierung an einem Gegenstandsbereich (Brandstätter et al., 2013). Das situative Interesse bezeichnet dagegen den durch äußere Umstände hervorgerufenen Zustand des Interessiertseins (Wild & Möller, 2009). Es bezieht sich nicht auf ein Objekt sondern auf einen Erlebniszustand, also einen handlungsbegleitenden emotionalen Zustand (Brandstätter et al., 2013). Allgemein wird Interesse als spezifisch und gerichtet verstanden (Spiel et al., 2010) und je nach Gegenstandsbereich sorgt das Ausmaß von Interesse für differenzierte Effekte auf motivationale, kognitive und emotionale Prozesse (Wild & Möller, 2009).

Sowohl für individuelles als auch für situatives Interesse konnten empirische Studien einen positiven Zusammenhang mit dem Lernen aus Texten bestätigen, wobei das Gelernte meist nach dem Lesen mit Hilfe eines Tests erfasst wurde (Schiefele, 1999). Schiefele (1999) berichtete weiterhin, dass das individuelle Interesse stärker mit Indikatoren für ein tiefergehendes Leseverständnis als mit einfachen Lernindikatoren einhergeht. Neben dem Interesse begünstigt auch die intrinsische Motivation den Einsatz tiefergehender Lernstrategien (Spiel et al., 2010), wobei anzumerken ist, dass ein positiver Effekt der tiefergehenden Lernstrategien von der Leistungsüberprüfung abhängig ist (Wild & Möller, 2009). Personen könnten ebenfalls durch den Einsatz von Oberflächenstrategien gute Leistungen in einem späteren Test erzielen, wenn dieser zum Beispiel reines Faktenwissen abfragt (Spiel et al., 2010). Die Ausprägung schulfachbezogener Interessen ist in einem mittleren Ausmaß mit Leistungen, vornehmlich Noten, korreliert (Wild & Möller, 2009). In der Schule können extrinsische Anreize und Werte (z.B. häufige schriftliche Tests) dazu führen, dass das Interesse (durch intrinsische Anreize bestimmt) keinen oder nur einen geringen Zusammenhang mit Leistungsindikatoren aufweist (Wild & Möller, 2009). Zusammengefasst können SchülerInnen, die ein ausgeprägtes fachliches Interesse in einem Bereich aufweisen, demnach im Unterricht wiederholt intrinsisch motiviert sein, d.h. sich mit

einem Lerngegenstand auseinandersetzen und diesen als positiv erleben, was eine Verwendung tiefergehender Lernstrategien und eine intensivere Informationsverarbeitung begünstigt und dies kann zu besseren Leistungen zum Beispiel in einem Test führen (Wild & Möller, 2009).

Interesse kann zum einen als eine Wertkomponente in den erwartungs- und werttheoretischen Ansätzen verstanden werden und somit auf die aktuelle Lern- und Leistungsmotivation wirken, sie kann aber auch als dispositionale motivationale Tendenz neben dem Leistungsmotiv, dem Selbstkonzept und den Zielorientierungen auf Erwartungen und Wertüberzeugungen wirken (Götz, 2011). Die Arbeit konzentriert sich nun auf die eher wertbezogenen Zielorientierungen als letzte gewählte motivationale Einflussgröße der Lern- und Leistungsmotivation, dessen Zusammenhang mit Emotionen wenig erforscht worden ist.

1.6.3 Zielorientierungen

Zielorientierungen werden einerseits als dauerhaft im Gedächtnis repräsentierte Zielüberzeugungen verstanden und haben somit einen dispositionalen Charakter, andererseits können Zielorientierungen auch unabhängig von ihrer dispositionalen Ausprägung situativ erzeugt werden (Wild & Möller, 2009). Dies ist zum Beispiel durch die Ankündigung sozialer Vergleiche in einer Leistungssituation (Wild & Möller, 2009) oder durch den Hinweis, dass im Prozess der Aufgabenbearbeitung dazugelernt werden kann, möglich (Brandstätter & Otto, 2009). Ziele werden weiterhin fachspezifisch formuliert und richten sich damit auf begrenzte Bereiche (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne, & Dickhäuser, 2002). Vorreiter auf dem Forschungsgebiet der Zielorientierungen waren Nicholls (1984) und Dweck (1986), die zwei Arten von Zielen unterschieden. Nicholls (1984) sprach von Aufgaben- und Ich-Orientierung, Dweck (1986) von Lern- und Leistungszielen. Beide Auffassungen ähneln sich (Spinath et al., 2002). Elliot und McGregor (2001) haben in ihrem

4-Faktorenmodell der Zielorientierung beide Arbeiten von Nicholls und Dweck vereint. Die AutorInnen ergänzten die dichotome Auffassung von Zielen nach Nicholls und Dweck durch eine Annäherungs- und Vermeidungskomponente, um widersprüchliche Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen von Zielorientierungen besser erklären zu können (Elliot & McGregor, 2001). Der neue Ansatz der Zielorientierungen definiert Ziele anhand von zwei Dimensionen: Anhand der Art der Leistungsdefinition und anhand der Valenz von Leistung (Spiel et al., 2010). Die Art der Leistungsdefinition bezieht sich auf die Bezugsnorm anhand der die eigene Kompetenz beurteilt wird (Spiel et al., 2010). Beim Verfolgen von Lernzielen (Bewältigungsziele = *mastery goals*) wird die eigene Kompetenz danach bewertet, ob man eine Aufgabe gemeistert hat und das eigene Wissen und die Fähigkeit erweitern konnte, dies betrifft also eine individuelle Bezugsnorm (Elliot & McGregor, 2001). Beim Verfolgen von Leistungszielen (*performance goals*) wird die Kompetenz anhand einer sozialen Bezugsnorm bewertet, d.h. die Person ist nicht damit zufrieden, ihre eigene Kompetenz zu steigern, sondern möchte eine überlegene Leistung im Vergleich zu anderen anstreben (Elliot & McGregor, 2001). Die Valenz von Leistung wird zum einen durch eine Annäherungstendenz beschrieben, die das Verfolgen eines Ziels zum Erreichen eines positiven Zustandes zum Inhalt hat und zum anderen durch eine Vermeidungstendenz, die eine Zielverfolgung zum Inhalt hat, um einen negativen Zustand zu vermeiden (Spiel et al., 2010). Daraus resultieren vier Ziele im Leistungsbereich.

Personen mit annäherungsorientierten Lernzielen sind darauf ausgerichtet eine Aufgabe erfolgreich zu meistern und ihre Kompetenz zu erweitern (Brandstätter et al., 2013). Ein solches Ziel würde zum Beispiel so formuliert werden: „Ich will soviel wie möglich in der Vorlesung lernen“ (Brandstätter et al., 2013, S. 85).

Personen mit annäherungsorientierten Leistungszielen streben das Ziel an, bessere Leistungen als andere zu erbringen. Sie würden ein Ziel so formulieren: „Ich will besser sein als die anderen“ (Brandstätter et al., 2013, S. 85).

Personen mit vermeidungsorientierten Lernzielen streben danach zu vermeiden eine Aufgabe nicht bewältigen und somit ihr Wissen nicht erweitern zu können. Eine Zielformulierung wäre zum Beispiel: „Ich will vermeiden, dass ich die Inhalte der Vorlesung nicht so sorgfältig verstehe, wie ich es möchte“ (Brandstätter et al., 2013, S. 85).

Schlussendlich würden Personen mit vermeidungsorientierten Leistungszielen ihr Handeln darauf ausrichten, im Vergleich mit anderen nicht schlechter abzuschneiden. Ein dementsprechend formuliertes Ziel würde lauten: „Ich möchte vermeiden, in dieser Vorlesung schlechter abzuschneiden als andere“ (Brandstätter et al., 2013, S. 85).

Personen können die genannten Ziele gleichzeitig verfolgen (Spinath et al., 2002). Lernziele und annäherungsorientierte Leistungsziele stehen meist in einem mäßig positiven Zusammenhang, während Lernziele mit vermeidungsorientierten Leistungszielen negativ korrelieren (Brandstätter & Otto, 2009). Beide Arten der Leistungsziele stehen aufgrund der Anwendung des gleichen Bewertungsmaßstabes in einem sehr hohen positiven Zusammenhang (Brandstätter & Otto, 2009).

Elliot und McGregor (2001) konnten bei Studierenden zeigen, dass annäherungsorientierte Lernziele vor allem von Frauen verfolgt werden. Ansonsten sind keine Geschlechtsunterschiede in den Zielorientierungen bekannt. Alterseffekte beziehen sich vorrangig auf die Annäherungs- und Vermeidungskomponenten der Ziele (Spiel et al., 2010). Empirische Studien zeigten, dass junge Erwachsene (bis 30 Jahre) vor allem gewinnorientiert in ihrer Zielverfolgung sind und versuchen ihr Leistungsniveau zu maximieren (annäherungsorientierte Lern- und Leistungsziele) (Spiel et al., 2010). Ältere Erwachsene (ab

60 Jahren) sind stärker motiviert ihre vorhandenen Ressourcen aufrecht zu erhalten und einen Verlust zu vermeiden (vermeidungsorientierte Lern- und Leistungsziele) (Brandstätter et al., 2013; Spiel et al., 2010).

1.6.3.1 Korrelate mit Zielorientierungen

Die Zieltypen haben unterschiedliche Auswirkungen auf Lern- und Leistungsmotivation, Informationsverarbeitungsstile, Leistung und Befinden (Brandstätter et al., 2013). Spinath et al. (2002) berichteten bei SchülerInnen jeweils mäßig positive Zusammenhänge von Lernzielen und Annäherungs-Leistungszielen mit schulischer Selbstwirksamkeit. Dagegen konnte bei der selben Stichprobe kein Zusammenhang zwischen den Vermeidungs-Leistungszielen und der schulischen Selbstwirksamkeit beobachtet werden (Spinath et al., 2002).

Spinath und Schöne (2003) betonten die förderlichen Auswirkungen einer Lern- gegenüber einer Leistungszielorientierung. Personen, die Lernziele verfolgen, weisen eine günstigere Attribution von Erfolg und Misserfolg auf, erleben positivere Gefühle gegenüber Lern- und Leistungsaufgaben, zeigen ein höheres Interesse am Lerngegenstand und sind allgemein vermehrt intrinsisch motiviert (Spinath & Schöne, 2003). Weiterhin beschäftigen sich lernzielorientierte Personen intensiver mit dem Lernmaterial und weisen günstigere Verarbeitungsstrategien auf (Spinath & Schöne, 2003). Elliot und McGregor (2001) berichteten, dass das Verfolgen von annäherungsorientierten Lernzielen eine tiefere Verarbeitung von Vorlesungsmaterialien vorhersagt, während vermeidungsorientierte Leistungsziele ein negativer Prädiktor waren. Vermeidungsorientierte Lernziele und annäherungsorientierte Leistungsziele standen in keiner Beziehung mit der Verarbeitungstiefe von Vorlesungsmaterialien (Elliot & McGregor, 2001).

Ergebnisse zu den Zusammenhängen von Zielorientierungen und Leistungsmaßen sind dagegen widersprüchlich (z.B. Wild & Möller, 2009). Spinath et al. (2002) schilderten, dass das Verfolgen von Lernzielen mit langfristig positiven Leistungen einhergeht. Grant und Dweck (2003) bestätigten die leistungsförderliche Wirkung von Lernzielen, dagegen konnten Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot und Thrash (2002) diesen Effekt nicht bestätigen.

Brandstätter et al. (2013) betonten, dass nur die beiden Arten der Leistungsziele Leistungen in einem Test positiv (für annäherungsorientierte Leistungsziele) und negativ (für vermeidungsorientierte Leistungsziele) vorhersagen konnten. Ob das Verfolgen von Leistungszielen langfristig gute Leistungen, wie ein tiefes Verständnis von und eine intensive Beschäftigung mit dem Lernmaterial bedingt, ist fraglich (Elliot & Church, 1997). Zum Beispiel berichteten Spinath et al. (2002) nur von kurzfristigen positiven Effekten der Annäherungs-Leistungsziele auf Leistung, wohl aber von langfristigen negativen Effekten der Vermeidungs-Leistungsziele auf Leistung.

Hulleman, Durik, Schweigert und Harackiewicz (2008) vermuteten, dass der Zusammenhang von Lernzielen auf Leistung eher durch von Moderatorvariablen bedingte indirekte Effekte vermittelt wird. Wie schon Spinath und Schöne (2003) zuvor formulierten, nehmen Lernziele eher Einfluss auf leistungsbezogene Verhaltensmerkmale wie vermehrte intrinsische Motivation, die dann ihrerseits Leistungsmaße begünstigen können. Zusätzlich sollten andere Einflussfaktoren, wie Vorwissen, Intelligenz und das Fähigkeitsselbstkonzept bei der Betrachtung des Zusammenhangs von Zielorientierungen und Leistung bedacht werden (Spinath et al., 2002).

1.6.4 Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation

Durch Abbildung 1 wird deutlich, dass die aktuelle Lern- und Leistungsmotivation im Zusammenspiel von Faktoren, die in der Person liegen (z.B. Motive, Zielorientierungen,

Interesse) und Faktoren, die in der Umwelt liegen, entsteht (Götz, 2011). Nur wenn eine Person mit ihren motivationalen Überzeugungen auf eine Umwelt trifft, die eine Möglichkeit der Ausübung bestimmter Tätigkeiten gibt und präferierte Anreize offeriert, wird eine Person motiviert sein zielgerichtetes Verhalten auszuüben (Brandstätter et al., 2013). Die Genese einer aktuellen Motivation, basierend auf Erfolgserwartungen und Wertüberzeugungen von zielgerichtetem Verhalten und ihren motivationalen, kognitiven und emotionalen Einflussgrößen, ist nur ein Schritt im Handlungsprozess und im Verfolgen eines Ziels (z.B. das Bestehen einer Prüfung) (Brandstätter et al., 2013). Neben der motivationalen Zielsetzung wird die Zielrealisierung durch volitionale Phasen des Planens und Handelns geprägt (Brandstätter et al., 2013). Dies sollte beim Entstehen von Handlungen und deren Ergebnissen bedacht werden, ist aber nicht Thema dieser Arbeit.

1.6.5 Fördermöglichkeiten der Lern- und Leistungsmotivation

Das enge Zusammenspiel von Emotion und Motivation wird in den vorherigen Abschnitten deutlich. Trotzdem orientieren sich Fördermöglichkeiten der Lern- und Leistungsmotivation eher an der Veränderung motivationaler Komponenten (Wild & Möller, 2009). Das Selbstbewertungsmodell des Leistungsmotivs von Heckhausen (1989) ist zum Beispiel als ein Trainingsverfahren zur Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation im deutschen Sprachraum bekannt. Durch dieses Verfahren sollen Personen lernen, sich realistischere Ziele zu setzen, günstigere Ursachenzuschreibungen für Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse vorzunehmen und allgemein eine positivere Selbstbewertungsbilanz aufzubauen (Wild & Möller, 2009). Das attributionale Feedback, als eine weitere Maßnahme zur Förderung der Lernmotivation, widmet sich spezifisch der Veränderung von ungünstigen Ursachenzuschreibungen für Erfolg und Misserfolg und konnte vor allem im pädagogischen Bereich seine Wirksamkeit zeigen (Spiel et al., 2010). Diese Maßnahme wird besonders bei

Personen eingesetzt, die wiederholt ihre Fähigkeiten unterschätzen, sich nach Misserfolgserfahrungen hilflos fühlen und in Folge dessen Lerngegenstände abwerten, um ihren Selbstwert zu schützen. Mit Hilfe dieser Feedbackmethode sollen Personen lernen Erfolgserlebnisse auf hohe Fähigkeiten bzw. Begabung oder auf hohe Anstrengung zurückzuführen (Spiel et al., 2010). Misserfolgserlebnisse dagegen sollen auf variable Ursachenfaktoren, wie eine mangelnde Anstrengung bei der Bearbeitung von Aufgaben, zurückgeführt werden, um günstige motivationale Konsequenzen zu schaffen (Spiel et al., 2010). Durch die Veränderung der Ursachenzuschreibungen kann eine positivere Bewertung der Lerngegenstände geschaffen werden, die sich wiederum positiv auf die Entwicklung eines diesbezüglichen fachlichen Interesses auswirken kann (Spiel et al., 2010). Das attributionale Feedback kann zudem das Fähigkeitsselbstkonzept der Personen stärken. Sie fühlen sich mehr in der Lage Herausforderungen zu meistern und erfahren dadurch in weiterer Folge weniger Hilflosigkeitssymptome (Spiel et al., 2010). Neben den beiden genannten Fördermaßnahmen kann der gezielte Einsatz von einzelnen Techniken motivationale Komponenten beeinflussen. Zur Förderung des Interesses wird zum Beispiel die Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes erhöht (Wild & Möller, 2009). Dies kann durch eine klare und persönlich bedeutsame Lernzielformulierung geschehen, und besonders im Schulkontext durch das Aufzeigen der praktischen Relevanz des Gelernten (Wild & Möller, 2009). Obwohl durch Veränderungen der motivationalen Komponenten emotionale Begleitumstände beeinflusst werden, vernachlässigt die Motivationspsychologie den direkten Einfluss der Emotionen auf die Lern- und Leistungsmotivation.

Die vorliegende Arbeit versucht daher durch den Einsatz von Glückstagebüchern ein generelles, nicht unbedingt an die Lernaufgabe gebundenes subjektives Wohlbefinden herzustellen, das seinerseits auf die motivationalen Komponenten der Zielorientierungen, der

Selbstwirksamkeit und des Interesses wirken soll, um in der Folge die Einschätzung einer Leistung als Leistungsindikator positiv zu beeinflussen.

1.7 Ableitung der Forschungsfragen und -hypothesen

Aus den theoretischen Darstellungen zum wissenschaftlichen Glücksverständnis, zur Steigerung des Glücks durch Glückstagebücher und zu den motivationalen und leistungsbedingten Auswirkungen von Glück leiten sich folgende 16 Forschungsfragen und -hypothesen ab. Da die durchgeführte Studie eine Replikation einer an der Universität Wien absolvierten Studie aus dem vorigen Jahr darstellt (Birgmayr et al., 2013), wurden die Forschungsfragen und -hypothesen auch in Hinblick der damals aufgestellten Fragstellungen formuliert.

1.7.1 Forschungsfragen und -hypothesen zum Inhalt des Glückstagebuchs

Grundsätzlich werden den Glückstagebüchern eine glückssteigernde Funktion nachgesagt (Seligman, 2002). Erst wenn das Glückstagebuch als Intervention wirksam ist, machen weitere Analysen zu dessen Auswirkung Sinn. Daher muss die Frage geklärt werden, ob das Führen eines Glückstagebuchs einzelne Komponenten des subjektiven Wohlbefindens steigern kann. Seligman (2002) ging davon aus, dass die Bearbeitung des Glückstagebuchs nach der *three good things in life* - Methode eine Aufmerksamkeitsfokussierung der TeilnehmerInnen auf positive Erlebnisse bedingt und damit positive Emotionen erzeugt werden. Dies führe über die Dauer der Intervention zu steigender Tageszufriedenheit. Die erste Forschungsfrage ist daher, ob eine Verbesserung der Tageszufriedenheit im Zeitverlauf bei den Personen, die das Glückstagebuch geführt haben, eintritt. Daraus leitet sich die erste Forschungshypothese der Studie ab: Das Führen eines Glückstagebuchs bedingt eine Steigerung der erlebten Tageszufriedenheit als eine Komponente des Glücks.

Durch eine Aufmerksamkeitsfokussierung auf positive Erlebnisse wird nach Seligman (2002) weiterhin eine vermehrte Wahrnehmung beglückender Ereignisse erzeugt. Die zweite Forschungsfrage ist daher, ob es zu einer erhöhten Wahrnehmung positiver Erlebnisse am Tag durch das Führen eines Glückstagebuchs kommt. Die resultierende zweite Forschungshypothese vermutet eine Zunahme der berichteten angenehmen Erlebnisse.

Positive Emotionen und Lebenszufriedenheit stehen in einem mäßig positiven Zusammenhang (Pavot & Diener, 2013). Die dritte Forschungshypothese besagt, dass auch ein mäßig positiver Zusammenhang zwischen den angenehmen Emotionen und der Tageszufriedenheit besteht.

Weiterhin berichtet die Literatur zur Glückspsychologie keine geschlechtsbedingten Unterschiede in der Lebenszufriedenheit (Fujita et al., 1991). Als vierte und letzte Forschungsfrage zum Inhalt des Glückstagebuchs stellt sich daher, ob dieser Befund anhand der Tageszufriedenheit repliziert werden kann. Die entsprechende vierte Forschungshypothese besagt, dass kein Unterschied bezüglich des Geschlechts in der Tageszufriedenheit besteht.

1.7.2 Forschungsfragen und -hypothesen zu den Auswirkungen des Glückstagebuchs

Die Auswirkungen des Glückstagebuchs beziehen sich auf die motivationalen Konstrukte der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit und des Interesses, sowie auf den Leistungsindikator, der als Einschätzung einer bevorstehenden Prüfungsleistung operationalisiert wird. Generell begünstigen positive Emotionen die Lern- und Leistungsmotivation und gehen mit einer verbesserten Leistung einher (vgl. Wild & Möller, 2009). Positive Emotionen und Lebenszufriedenheit sind ihrerseits, als Komponenten des subjektiven Wohlbefindens, partiell positiv miteinander korreliert (Pavot & Diener, 2013).

Somit ergeben sich folgende Forschungshypothesen zu den Auswirkungen des Glückstagebuchs auf die Zielorientierungen:

Personen, die ein Glückstagebuch geführt haben, weisen im Vergleich zu jenen, die das Glückstagebuch nicht geführt haben, signifikant höhere Ausprägungen der annäherungsorientierten Lern- und Leistungsziele (Forschungshypothese 5 und 6) sowie signifikant niedrigere Ausprägungen der vermeidungsorientierten Leistungsziele (Forschungshypothese 7) auf. Außerdem wird durch das gewählte Erhebungsinstrument der Zielorientierungen (SELLMO, Abschnitt 2.1.3.1) das Ziel der Arbeitsvermeidung erfasst. Es wird vermutet, dass das Führen eines Glückstagebuchs eine signifikant niedrigere Ausprägung der Arbeitsvermeidung bedingt (Forschungshypothese 8).

Für die beiden anderen Konstrukte der Lern- und Leistungsmotivation werden folgende Forschungshypothesen zu den Auswirkungen des Glückstagebuchs formuliert:

Personen, die ein Glückstagebuch geführt haben, weisen im Vergleich zu jenen, die das Glückstagebuch nicht geführt haben, signifikant höhere Ausprägungen der Selbstwirksamkeit (Forschungshypothese 9) und des Interesses (Forschungshypothese 10) auf.

Die Forschungsfrage 11 betrifft den Vergleich der vorliegenden Studie mit der zu replizierenden Studie (Birgmayr et al., 2013) bezüglich der Auswirkungen eines Glückstagebuchs auf die Zielorientierungen. Sin und Lyubomirsky (2009) berichteten, dass Glücksinterventionen einen stärkeren Effekt auf Variablen mit stetiger Dauer der Intervention ausüben. Personen der zu replizierenden Studie führten ein Glückstagebuch für 14 Tage, währenddessen Personen der derzeitigen Studie ein Glückstagebuch für vier Wochen führten. Beide erfassten den Effekt auf Zielorientierungen. Die Forschungsfrage 11 ist daher, ob die Dauer der Intervention einen Einfluss auf die Stärke des Effekts ausübt. Es wird demgemäß in der Forschungshypothese 11 vermutet, dass die Auswirkungen der längeren derzeitigen

Glückstagebuchintervention sich in einer höheren Effektstärke bezüglich der Zielorientierungen niederschlagen werden.

Neben der Prüfung der Auswirkungen des Glückstagebuchs auf die beschriebenen Motivationskonstrukte, wird zusätzlich der Einfluss auf einen Leistungsindikator untersucht. Personen, die ein Glückstagebuch geführt haben, schätzen ihre Leistung in einer bevorstehenden Prüfung besser ein als jene, die das Glückstagebuch nicht geführt haben (Forschungshypothese 12).

Es wird überdies vermutet, dass der Einfluss des Glückstagebuchs auf den Leistungsindikator durch die interventionellen Veränderungen der Zielorientierungen (Forschungsfrage 13), der Selbstwirksamkeit (Forschungsfrage 14), des Interesses (Forschungsfrage 15) und durch vorhandene kognitive Fähigkeiten der Personen (Forschungsfrage 16) moderiert wird. Letzteres wird durch das Erfassen der Durchschnittsnote im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor operationalisiert.

Das Glückstagebuch vermittelt eine höhere Orientierung an annäherungsorientierten Lern- und Leistungszielen (Forschungshypothese 13.1 und 13.2), eine verringerte Orientierung an Vermeidungs-Leistungszielen (Forschungshypothese 13.3) und Arbeitsvermeidung (Forschungshypothese 13.4) sowie eine höhere Ausprägung der Selbstwirksamkeit (Forschungshypothese 14) und des Interesses (Forschungshypothese 15) und dies führt zu einer positiveren Leistungseinschätzung.

Die kognitive Leistungsfähigkeit vermittelt die Einschätzung der Leistung insofern, dass bessere Durchschnittsnoten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor eine bessere Einschätzung der Leistung bedingen (Forschungshypothese 16).

2 EMPIRISCHER TEIL

2.1 Methode

Der Methodenteil beschreibt zuerst die Studienplanung (2.1.1) und -durchführung (2.1.2). Daraufhin werden die verwendeten Messinstrumente und ihre psychometrische Güte vorgestellt (2.1.3 und 2.1.4). Nachfolgend wird eine Beschreibung der rekrutierten Stichprobe (2.1.5) sowie der Datensatzbearbeitung (2.1.6) gegeben. Der Methodenteil skizziert abschließend die in der Analyse verwendeten Auswertungsmodelle (2.1.7).

2.1.1 Studienplanung

Ausgangslage der hier zu untersuchenden Forschungsfragen war eine Studie des Forschungspraktikums II an der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien im Sommersemester 2013. Psychologiestudierende (Birgmayr et al., 2013) prüften den Effekt, den das Führen eines Glückstagebuchs auf die Lern- und Leistungsmotivation, namentlich auf die Zielorientierungen, ausübte. Hierzu wurden 40 Personen unterschiedlicher Studienrichtungen untersucht, wobei 20 der Kontrollgruppe und 20 der Experimentalgruppe zugeordnet waren. Beide Gruppen füllten einen Fragebogen zur Erfassung der Zielorientierungen; den SELLMO-ST (Spinath et al., 2002), der in der aktuellen Studie auch zum Einsatz kommt und detaillierter im Abschnitt 2.1.3.1 beschrieben wird; vor dem Einsatz des Glückstagebuchs (Prätest) und nach dessen Einsatz (Posttest) aus. Die Personen der Experimentalgruppe wurden zusätzlich gebeten 14 Tage online ein Glückstagebuch zu führen, dessen Fragen sich an Laireiter et al. (2012) orientierten, aber deren Inhalt so umformuliert wurde, dass die drei verwendeten Glücksfragen sich auf das Studium spezifizierten.

Die Absicht der aktuellen Studie war, mit einem veränderten Studiendesign zu erheben, welches die von den AutorInnen (2013) formulierten Kritikpunkte der vorangegangenen

Glückstagebuchstudie aufgreifen sollte. Die Planung und Durchführung der aktuellen Glückstagebuchstudie erfolgte in einer Zusammenarbeit mit Monique Schannel, die Analyse wurde unter Beachtung der jeweiligen Forschungsschwerpunkte von beiden getrennt ausgeführt. Somit war eine weitere Differenzierung zur vorherigen Studie durch die gesetzten Forschungsschwerpunkte durch die beiden Versuchsleiterinnen bedingt. Monique Schannel widmet sich der qualitativen Analyse der Inhalte des Glückstagebuchs und somit auch jener der Glücksursachen. Es liegen noch keine Ergebnisse vor. Ich wählte mir als Forschungsschwerpunkt zum einen eine Erweiterung der Konstrukte der Lern- und Leistungsmotivation auf Selbstwirksamkeit und Interesse sowie die Untersuchung des Zusammenhangs der erfassten Konstrukte mit einem Leistungsindikator.

2.1.2 Studiendurchführung

Die hier beschriebene Studie war eine längsschnittlich angelegte quasi-experimentelle Interventionsstudie mit einer Kontrollgruppe, die insgesamt vier Wochen (31 Tage) im Zeitraum von April bis Juli 2014 durchgeführt wurde. Sin und Lyubomirsky (2009) zeigten, dass je länger eine Glücksintervention ausgeführt wurde, desto stärker deren Effekt auf das subjektive Wohlbefinden war. Durch die Verlängerung der Studiendauer wurde ein von den AutorInnen (2013) formulierter Kritikpunkt der zu replizierenden Studie aufgegriffen und in der Forschungsfrage 11 berücksichtigt.

Personen der Experimental- und der Kontrollgruppe nahmen an einem Prätest, einem Mitteltest nach 14 Tagen und an einem Posttest nach vier Wochen teil. Die zu den Erhebungszeitpunkten enthaltenden Fragebögen erfassten neben soziodemografischen Variablen (nur im Prätest), die Zielorientierungen, die Selbstwirksamkeit und das Interesse der Personen (zu allen drei Erhebungszeitpunkten). Ein Einschlusskriterium zur Studienteilnahme war, dass die TeilnehmerInnen nach den vier Wochen der

Studiendurchführung eine von ihnen gewählte Prüfung schreiben sollten. Somit wurde zu den drei Testzeitpunkten auch jeweils die Einschätzung der Leistung in einer gewählten Prüfung als Leistungsindikator erfasst. Darüber hinaus führten Personen der Experimentalgruppe für 28 Tage das Glückstagebuch. Der erste Eintrag des Glückstagebuchs erfolgte einen Tag nach dem Prätest und der letzte Eintrag fand am letzten Tag der Studie statt, an dem auch der Posttest vorgegeben wurde.

Die Studie wurde online durch das Softwarepaket SoSci Survey (Leiner, 2014) implementiert und vorgegeben. Der allgemeine Ablauf war, dass Personen aus der interessierenden Population über eine E-Mail zum Prätest der Studie eingeladen wurden (siehe ANHANG A). Der angegebene Link in der E-Mail enthielt eine Weiterleitung zur Versuchsteilnahme. Die TeilnehmerInnen wurden im Prätest einer der Versuchsbedingungen randomisiert zugeordnet und über das weitere Vorgehen der Studie instruiert. Nach erfolgreichem Ausfüllen des Prätests waren sie als aktive VersuchsteilnehmerInnen auf SoSci Survey registriert. Personen der Experimentalgruppe bekamen daraufhin täglich automatisch eine E-Mail um 18 Uhr mit dem aktuellen Link zum Glückstagebuch. Beide Gruppen erhielten den Link zum Mitteltest und Posttest in einer gesonderten E-Mail zum angegebenen Zeitpunkt (für den Mitteltest nach 14 Tagen, für den Posttest nach 4 Wochen) zugesandt. Die Uhrzeit der E-Mails für den Mittel- und Posttest richtete sich danach, wann der Prätest ausgefüllt wurde. Den StudienteilnehmerInnen wurde in den einzelnen Benachrichtigungen mitgeteilt, dass auch Nachtragungen möglich wären. Hiermit sollte frühzeitigen Studienabbrüchen entgegen gewirkt werden. Nach Abschluss der 31 Eintragungen waren weitere nicht mehr möglich. Sofern die potenziellen TeilnehmerInnen nach der ersten Einladungsemail zum Prätest diesen weder aufgerufen noch abgeschlossen hatten, wurde via SoSci Survey einmalig eine Erinnerungsemail versendet.

Laireiter und Thiele (1995) betonten die Wichtigkeit der Bearbeitungscompliance von StudienteilnehmerInnen für die empirische Güte der Ergebnisse. Im Studiendesign wurde daher darauf geachtet, dass die Beobachtungszeit auf maximal vier Wochen begrenzt war, um die TeilnehmerInnen nicht übermäßig zu beanspruchen. Über SoSci Survey wurde weiterhin eine optimale Einschulung in den Studienablauf und dessen Inhalte geboten. Eine persönliche Betreuung der TeilnehmerInnen war aufgrund der Anonymität der Teilnahme nicht möglich.

2.1.3 Erhebungsinstrumente im Prä-, Mittel- und Posttest

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten wurden die gleichen Fragebögen zur Erfassung der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit und des Interesses eingesetzt. Es soll hervorgehoben werden, dass eine spezifische Instruktion im Rahmen der Erhebung vor jedem Fragebogen geboten wurde. Die StudienteilnehmerInnen sollten bei der Bearbeitung der Aussagen an die bevorstehende Prüfung denken. Ziel dieser Instruktion war, die motivationalen Konstrukte gemäß der Theorie fachspezifisch zu erfassen. Zusätzlich wurde auch jeweils die Einschätzung der Leistung in einer bevorstehenden Prüfung mit Hilfe eines Items erfasst („Wie schätzen Sie (nun) Ihre Leistung bei der bevorstehenden Prüfung ein?“). Im Prätest wurden zudem die soziodemografischen Variablen erhoben. Eine Übersicht zum Inhalt der Tests wird im ANHANG B gegeben, der die Fragen des gesamten Prätests beinhaltet.

2.1.3.1 Erhebung der Zielorientierungen

Die Version für Studierende der „Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation“ (SELLMO-ST; Spinath et al., 2002) dienten als standardisiertes Erhebungsinstrument zur Erfassung der Zielorientierungen. Spinath et al. (2002) differenzierten zwischen Lernzielen und den beiden Arten von Leistungszielen, den Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungszielen. Der allgemeine Begriff „Lernziele“ im SELLMO entspricht dem

Verständnis von annäherungsorientierten Lernzielen nach Elliot und McGregor (2001). Zusätzlich schlugen die AutorInnen Arbeitsvermeidung als nicht-leistungsmotiviertes Ziel vor. Dabei steht nicht das Erreichen eines Ziels im Vordergrund, sondern eine Vermeidung von Arbeit (Spinath et al., 2002). Arbeitsvermeidung ist unvereinbar mit dem Verfolgen von Lernzielen und geht generell mit geringem Interesse und schlechteren Leistungen einher (Spinath et al., 2002). Die Tendenz Arbeit zu vermeiden zeigte in den Untersuchungen von Spinath et al. (2002) einen schwach negativen Zusammenhang mit schulischer Selbstwirksamkeit. In der zu replizierenden Studie konnte bezüglich der Arbeitsvermeidung eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe x Messzeitpunkt beobachtet werden (Birgmayr et al., 2013). Studierende, die ein Glückstagebuch geführt hatten, vermieden weniger Arbeit im Studium, wohingegen sich die Arbeitsvermeidung bei Studierenden ohne Glückstagebuchführung im Verlauf der Studie kaum veränderte (Birgmayr et al., 2013).

Der SELLMO besteht aus 31 Items, die zu vier Skalen zusammengefasst werden. Acht Items erfassen jeweils Lernziele, Vermeidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung und sieben Items spiegeln die Skala Annäherungs-Leistungsziele wider (Spinath et al., 2002). Die Items werden anhand einer fünfstufigen Ratingskala eingeschätzt, die von (1) *stimmt gar nicht* bis (5) *stimmt genau* eine neutrale Mitte (*weder / noch*) einschließt (Spinath et al., 2002).

Item-Beispiel der Skala Lernziele: „Im Studium geht es mir darum, neue Ideen zu bekommen“ (S. 14).

Zur Überprüfung der inneren Konsistenz der einzelnen Skalen wurde jeweils der Alpha-Koeffizient gemäß Cronbach als untere Schranke der Reliabilität anhand des Prätests mit den Originaldaten berechnet (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Reliabilitätskoeffizienten und niedrigste Trennschärfen der Skalen zur Zielorientierung

SELLMO-Skalen	Alpha	Korrigierte Trennschärfe	n	Itemanzahl
Lernziele	.875	$\geq .430$	75	8
Annäherungs- Leistungsziele	.836	$\geq .457$	77	7
Vermeidungs- Leistungsziele	.922	$\geq .644$	76	8
Arbeitsvermeidung	.907	$\geq .654$	78	8

Die Alpha-Koeffizienten und die zugehörigen Trennschärfeindizes wiesen auf eine ausreichende Zuverlässigkeit und Genauigkeit der vier SELLMO-Skalen hin.

2.1.3.2 Erhebung von Selbstwirksamkeit und Interesse

Die beiden Skalen zur Erfassung von Selbstwirksamkeit und Interesse bestanden jeweils aus drei Items, die anhand einer vierstufigen Ratingskala von (1) *stimmt nicht* bis (4) *stimmt* ohne neutrale Mitte beurteilt wurden. Die folgende Tabelle 2 gibt eine Übersicht der sechs verwendeten Items, die übersetzt eine Zusammenstellung von bereits bestehenden Erhebungsinstrumenten der in dieser Tabelle vermerkten AutorInnen widerspiegeln und speziell auf das Studium umformuliert wurden.

Tabelle 2: Original und deutsche Übersetzung der Items zur Selbstwirksamkeit und zum Interesse

Erhebungsinstrument als Vorlage	Übersetzung
<u>Zu Selbstwirksamkeit</u>	
1. If I put an effort, I can also solve difficult things in class (Jerusalem & Satow, 1999).	Wenn ich mich anstrenge, kann ich auch schwierige Aufgaben im Studium lösen.
2. I know that I can succeed in doing the things that are required from me at school (Kunter, Schümer, Artelt, Baumert, Klieme, Neubrand et al., 2002).	Ich bin überzeugt, dass ich die Fertigkeiten, die im Studium gelehrt werden, beherrschen kann.
3. I am convinced that I can be good at tests (Kunter et al., 2002).	Ich bin überzeugt, dass ich im Studium gute Leistungen erzielen kann.
<u>Zu Interesse</u>	
1. For me it's fun to occupy myself with learning matters from school (Köller, Schnabel, & Baumert, 2000).	Mir macht es Spaß, mich mit Inhalten aus dem Studium zu beschäftigen.
2. In leisure time I occupy myself with learning matters from school even if I don't have to (Rheinberg & Wendland, 2003, zitiert nach Klug, Yanagida, Strohmeier, & Spiel, unpublished manuscript).	In meiner Freizeit mache ich auch Dinge für das Studium, die ich nicht machen muss.
3. At school I'm learning something that is important for me (Kunter et al., 2002).	Was ich im Studium lerne, ist für mich wichtig.

Zur Überprüfung der inneren Konsistenz der Skalen zur Selbstwirksamkeit und zum Interesse wurde jeweils der Alpha-Koeffizient nach Cronbach als untere Schranke der Reliabilität anhand der Prätestung und der Originaldaten berechnet (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Reliabilitätskoeffizienten und niedrigste Trennschärfen der Skalen Selbstwirksamkeit und Interesse

Skala	Alpha	Korrigierte Trennschärfe	n	Itemanzahl
Selbstwirksamkeit	.773	$\geq .509$	77	3
Interesse	.718	$\geq .397$	76	3

Die Alpha-Koeffizienten und die entsprechenden Trennschärfeindizes wiesen jeweils auf eine ausreichende Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Skalen zur Selbstwirksamkeit und des Interesses hin.

2.1.4 Erhebungsinstrumente im Glückstagebuch

Das Glückstagebuch war als Erhebungsinstrument in drei Teile gegliedert (siehe ANHANG C). Der erste Teil entsprach der eigentlichen Funktion eines Glückstagebuchs als Glücksintervention nach der *three good things in life* - Methode von Seligman (2002). Personen der Experimentalgruppe wurden gebeten, täglich fünf Fragen zu ihrem Tag zu beantworten. Die ersten drei Fragen wurden aus der zu replizierenden Studie übernommen und waren so formuliert, dass sie eine Fokussierung auf studienrelevante Bereiche beinhalteten.

Item-Beispiel: „Hatten Sie heute positive Begegnungen mit StudienkollegInnen und Lehrenden?“ (S. 8).

Die letzten beiden Fragen wurden aus dem Glückstagebuch von Laireiter et al. (2012) entnommen und waren in ihrer Originalfassung allgemeiner formuliert.

Item-Beispiel: „Haben Sie sich heute selbst etwas Gutes getan?“ (S. 318).

Sämtliche fünf Glückstagebuchfragen konnten mit „Ja, folgendes“ oder „Nein“ beantwortet werden, wobei jeder Person überlassen war, wie ausführlich sie bei einer Befürwortung die Frage qualitativ beantworten wollte. Um die testtheoretischen Eigenschaften dieser dichotomen Skalenvariablen entsprechend beschreiben zu können, wurde für den ersten Tag, an dem das Glückstagebuch bearbeitet wurde, zum einen eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt und zum anderen der Cronbach-Alpha-Koeffizient berechnet.

Mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse werden im Rahmen der Validierung eines Messinstrumentes für eine Menge von Items die zugrundeliegenden gemeinsamen (latenten) Dimensionen bzw. Faktoren gesucht (Rost, 2004). Das Ergebnis einer solchen Analyse ist eine Struktur, mit der gezeigt wird, welche Items auf welchen Faktoren laden (Rost, 2004). Die Benennung der Faktoren richtet sich nach inhaltlichen Gesichtspunkten, während für die Ermittlung einer möglichst sinnvollen Anzahl der erklärenden Faktoren das Eigenwertkriterium und der Verlauf des Screeplots herangezogen werden (Rost, 2004). Bei dichotomen Items kann eine Faktorenanalyse für eine Überblicksgewinnung durchgeführt werden (Rost, 2004). Die faktorenanalytische Untersuchung der fünf Glückstagebuchfragen konnte zeigen, dass die ersten drei Fragen, welche sich auf das Studium bezogen, und die letzten beiden Fragen, die allgemeines Glückserleben erfassten, auf zwei unterschiedlichen Dimensionen laden. Die Datenqualität erreichte mit dem Koeffizienten nach Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mit .579 ein ausreichend hohes Niveau; die Hauptkomponentenanalyse konnte mit anschließender orthogonaler Rotation mit dem Kaiser-Varimax-Kriterium durchgeführt werden. Die beiden Faktoren können zusammen 70,2 % an der Gesamtvarianz erklären. Die Tabelle 4 zeigt die Faktorladungen der Items in den beiden Dimensionen.

Tabelle 4: Rotierte Ladungsmatrix mit den Ladungen der Items in den beiden Faktoren

	Komponente	
	1	2
Gab es heute studiumsrelevante Geschehnisse, die mit positiven Gefühlen einhergingen?	.915	.061
Hatten Sie heute positive Begegnungen mit StudienkollegInnen und Lehrenden?	.800	-.152
Hat Sie heute etwas in Bezug auf Ihr Studium zufrieden mit sich gemacht?	.785	.092
Gab es andere Situationen, die Sie heute als positiv empfanden?	-.005	.837
Haben Sie sich heute selbst etwas Gutes getan?	.010	.826
Erklärter Varianzanteil	41,8 %	28,4 %

Bei der Berechnung des Cronbach-Alpha-Koeffizienten ist anzumerken, dass zur Bewertung der Reliabilität für binäre Daten die sogenannte Kuder-Richardson-Formel (KR 20, Kubinger, 2009) heranzuziehen war. Die Reliabilität erreichte mit $\alpha_{20} = .572$ (VG: $n = 34$, $k = 5$; korrigierte Trennschärpen von $r_{it} = .114$ bis $.615$) ein mäßiges Niveau, womit die Mehrdimensionalität der herangezogenen studienspezifischen und allgemein formulierten Items deutlich wurde. Dennoch konnten die Glückstagebuchfragen in einem Index zusammengefasst werden, weil Glückserleben in allen Bereichen relevant ist.

Der zweite Teil des Glückstagebuchs bestand aus einer Tageszufriedenheitsskala, die an die Lebenszufriedenheitsskala (*The Satisfaction With Life Scale* (SWLS)) von Diener et al. (1985) und an dessen deutscher Übersetzung nach Glaesmer, Grande, Braehler und Roth (2011) angelehnt war (siehe ANHANG D). Die Tageszufriedenheitsskala erfasste anhand von fünf Aussagen die erlebte Zufriedenheit mit dem Tag, anstatt die allgemeine Lebenszufriedenheit wie im SWLS. StudienteilnehmerInnen konnten die Aussagen anhand einer siebenstufigen Ratingskala von (1) *starke Ablehnung* bis (7) *starke Zustimmung* beurteilen.

Item-Beispiel: „In den meisten Bereichen ist mein Tag nahe an meinen Idealvorstellungen.“

Die Veränderung des Bezugsrahmens der Zufriedenheitseinschätzung war angelehnt an Laireiter et al. (2012), die belegten, dass das Glückstagebuch die erlebte Zufriedenheit mit dem Tag erhöhte. Zusätzlich bot die Erfassung der Zufriedenheit eine Möglichkeit zur quantitativen Bestimmung des subjektiven Wohlbefindens, dessen Steigerung als Voraussetzung für Effekte auf motivationale Variablen und Leistungsindikatoren aufgefasst wurde. Damit konnte ein weiterer Kritikpunkt der zu replizierenden Studie (Birgmayr et al., 2013) aufgegriffen werden.

Die Analyse der Lebenszufriedenheitsskala nach Diener et al. (1985) zeigte in zahlreichen Studien eine innere Konsistenz von mindestens .80 (vgl. Diener et al., 1985; Vassar, 2008). Die psychometrische Überprüfung der deutschen Übersetzung der Lebenszufriedenheitsskala nach Glaesmer et al. (2011) zeigte gleichermaßen ein hohes Cronbach Alpha ($\alpha = .92$) als Maß der inneren Konsistenz der Skala. Das Cronbach Alpha für die in der Arbeit verwendete Tageszufriedenheitsskala wurde mit den fünf Items des ersten Eintrags im Glückstagebuch berechnet. Die Skala erreichte gemäß Alpha-Koeffizient nach Cronbach mit .907 (VG: $n = 31$, $k = 5$; korrigierte Trennschärpen von $r_{it} = .591$ bis .858) ebenfalls eine hohe Genauigkeit.

Der dritte und letzte Teil des Glückstagebuchs enthielt ein Einzelitem zur Erfassung der Lernzeit („Mussten Sie heute lernen? Wenn ja, wieviele Stunden?“), das mit „Ja, solange“ bzw. „Nein“ beantwortet werden konnte. Die Voraussetzung der Teilnahme an dieser Studie war eine nach den vier Wochen geplante Prüfung. Somit wurde dieses Item als Kontrollfrage eingesetzt, um erstens die aktive Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial zu verzeichnen und zweitens, um die im Item enthaltene Aussagekraft für die Analysen zur Einschätzung der

Prüfungsleistung zu verwenden. Wild und Möller (2009) zeigten, dass motivierte Personen effizienter lernten und dies beinhaltete mehr investierte Zeit.

2.1.5 Stichprobe

Die Heterogenität der Stichprobe in der zu replizierenden Studie wurde als Kritikpunkt der AutorInnen genannt (Birgmayr et al., 2013). Für die aktuelle Studie wurden daher Diplomstudierende des zweiten Abschnitts und Masterstudierende der Psychologie an deutschen und österreichischen Universitäten als möglichst homogene Stichprobe rekrutiert. Schließlich konnten die Daten von 78 Psychologiestudierenden verwertet werden, wobei 44 der Kontrollgruppe und 34 der Experimentalgruppe angehörig waren. 62 (79,5 %) Personen der gesamten Stichprobe waren weiblich, davon gehörten 27 (79,4%) der Experimentalgruppe und 35 (79,5 %) der Kontrollgruppe an. Das Verhältnis der Geschlechter entsprach somit jenem der Psychologiestudierenden an der Universität Wien. Die jüngste Person war 21 und die älteste 36 Jahre alt ($M = 26.99$, $SD = 3.38$). Die Hälfte der TeilnehmerInnen kam aus Deutschland, 34 (43,6 %) Personen gaben Österreich als Herkunftsland an und die restlichen 5 (6,4 %) Personen waren einer anderen Nationalität angehörig. Von den 78 TeilnehmerInnen studierten 67 (85,9 %) Personen Psychologie an der Universität Wien, wobei 63 (80,8 %) Personen noch im Diplomstudium waren und die übrigen Psychologie im Master studierten. 10 (12,8 %) Personen gaben an Psychologie als Masterstudium an einer deutschen Universität zu betreiben. Nur eine Studentin studierte Psychologie im Master an einer anderen österreichischen Universität. Die Studierenden besuchten zu Beginn der Studie die jeweiligen Universitäten durchschnittlich 11.6 ($SD = 5.1$) Semester, wobei die niedrigen Semesterangaben dadurch bedingt waren, dass an deutschen Universitäten der Beginn des Masterstudiengangs mit einem neuen Semester gerechnet wird. Die StudienteilnehmerInnen wurden gebeten, die Studie in der Art zu beginnen, dass nach

den vier Wochen eine selbstgewählte Prüfung geplant war. Zum Zweck der Untersuchung wurde die Zielprüfung als normale Prüfung (z.B. Wirtschaftspsychologie II) und als Diplomprüfung definiert. 57 (73,1 %) Personen gaben als Zielprüfung eine normale Prüfung an, wohingegen 13 (16,7 %) Personen auf die Diplomprüfung während der Studie hinarbeiteten. Zusätzlich wurde als Art der Prüfungswahl auch die Diplomarbeit mit eingeschlossen, deren Bearbeitung 8 (10,3 %) Personen während der Studie angaben.

2.1.6 Stichproben- und Datensatzbearbeitung

Der verbliebene Stichprobenumfang, auf dessen Grundlage die statistischen Analysen beruhen, wurde durch gezielten Ausschluss von jenen Personen erlangt, die bestimmte Einschlusskriterien nicht erreichten. Zum einen wurden Studierende, die weniger als 50 % der Fragen beantworteten bzw. den Studienteil während der Bearbeitung abbrachen, ausgeschlossen. Zum anderen wurden Personen entfernt, die durch ihre Angaben Zweifel an einer ernsthaften Bearbeitung der Aufgaben hervorriefen (z.B. Angabe „blabla“ als angestrebte Prüfung).

Um den Aussagegehalt der Ergebnisse zu sichern und um eine repräsentative Stichprobe zu erhalten, wurden jene 7 Personen der Experimentalgruppe, die weniger als 24 Glückstagebucheinträge ausfüllten, der Kontrollgruppe zugewiesen. Die Grenze von 24 Einträgen basierte auf der Begutachtung des Datensatzes und der Grundidee, dass nach dem Mitteltest mindestens weitere 10 Glückstagebucheinträge erfolgen sollten, um den Effekt auf den Posttest prüfen zu können.

In beiden Versuchsbedingungen gab es Studierende, die einzelne Fragen nicht vollständig bearbeiteten oder den gesamten Mittel- und / oder Posttest ausließen. Zum Beispiel bearbeiteten 12 Personen den Mitteltest und 17 den Posttest nicht. Es wurde daher das Verfahren der multiplen Imputation von Rubin (1987) gewählt, um einen Informationsverlust

aufgrund der fehlenden Werte zu verhindern. Bortz und Döring (2006) zeigten, dass erhebliche Ergebnisverfälschungen durch die unterschiedliche Bereitschaft der an einer Untersuchung teilnehmenden Personen, die Studie zu bearbeiten und sie vollständig abzuschließen, zu erwarten sind. Dies wird als experimentelle Mortalität bezeichnet (Bortz & Döring, 2006). Die Methode der multiplen Imputation erstellt mehrere komplettierte Datensätze (fünf Datensätze unter der Standardeinstellung in SPSS) und wertet diese parallel aus, wobei für einen Parameter des Analysemodells meist verschiedene Schätzwerte resultieren. Die Schätzwerte zu jedem Parameter sind anschließend zu mitteln und ergeben so die gesuchte Punktschätzung, welche in Form eines gepoolten Datensatzes dargestellt wird (Rubin, 1987). Der gepoolte Datensatz kann mit dem Originaldatensatz verglichen werden, um mögliche Divergenzen zu erkennen. Der Prozess der multiplen Imputation wurde mit Hilfe der Statistiksoftware IBM SPSS® in der Version 22 durchgeführt.

Um die multiple Imputation durchzuführen, mussten zuerst alle numerischen Variablen als Prädiktor- und / oder als zu imputierende Variable in SPSS definiert werden (siehe ANHANG E). Für die Imputation wurden alle numerischen Variablen der Studie als Prädiktor hinzugezogen und zusätzlich wurden Variablen mit fehlenden Werten als zu imputierende Variablen gekennzeichnet. Die Ausnahme bildete das Glückstagebuch, das zwar fehlende Einträge aufwies, aber deren Imputation inhaltlich nicht sinnvoll erschien. Das Glückstagebuch beinhaltete unter Anderem individuelle Beschreibungen von positiven Erlebnissen am Tag, die als qualitative Daten nicht imputiert werden konnten. Daher wurden nur die quantitativen Daten des Glückstagebuchs als Prädiktor verwendet.

2.1.7 Auswertungsmodelle

Dieser Abschnitt beschreibt überblicksmäßig die Verfahren, welche bei der statistischen Datenanalyse eingesetzt wurden. Im anschließenden Ergebnisteil (2.2) wird nicht mehr

detailliert auf diese eingegangen, sondern nur erwähnt, welches Auswertungsverfahren für welche Forschungsfrage angewendet wurde.

2.1.7.1 Verfahren zur Überprüfung der Voraussetzungen

Die beiden folgenden Verfahren dienen zur Überprüfung der Voraussetzungen der eingesetzten Auswertungsverfahren.

Der Levene-Test ist eine Inferenzstatistik, um die Gleichheit der Varianzen in verschiedenen Stichproben zu untersuchen. Sofern die Nullhypothese beibehalten werden kann, ist die Varianzhomogenität anzunehmen (Field, 2009).

Der Box-M-Test überprüft, ob die Kovarianzmatrizen der abhängigen Variablen über die Stichproben gleich sind. Sofern die Nullhypothese beibehalten werden kann, ist die Homogenität der Kovarianzmatrizen anzunehmen (Field, 2009).

2.1.7.2 Verfahren zur Überprüfung der Hypothesen

Nach der Prüfung der Voraussetzungen kommen folgende Auswertungsverfahren zum Einsatz.

Mittels Kreuztabelle werden Zusammenhänge zwischen nominalskalierten Merkmalen anhand des χ^2 – Tests (*goodness-of-fit*) derart geprüft, ob sich die beobachteten Häufigkeiten der Merkmalskombinationen signifikant von den zu erwartenden Häufigkeiten unterscheiden bzw. ob sich die Daten in der Matrix signifikant von einer Gleichverteilung unterscheiden (Field, 2009). Der exakte Test nach Fisher wird jeweils dann verwendet, wenn mehr als 20 % der erwarteten Häufigkeiten kleiner als 5 sind bzw. mindestens eine erwartete Häufigkeit kleiner als 1 ist (Field, 2009).

Der Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (r) quantifiziert den Zusammenhang zwischen zwei intervallskalierten sowie normalverteilten Variablen wobei auch die Linearität des Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen gegeben sein muss (Bortz & Döring, 2006). Der Koeffizient gibt die Stärke und die Richtung des Zusammenhangs an (Bortz & Döring, 2006).

Bei der Prüfung von Mittelwertsunterschieden können anhand von t-Tests zwei voneinander unabhängige oder auch abhängige Stichproben miteinander verglichen werden (Field, 2009). Es wird geprüft, ob sich die beiden Stichproben hinsichtlich ihrer Mittelwerte eines zumindest intervallskalierten Merkmals signifikant unterscheiden (Field, 2009). Das Verfahren ist nur unter Voraussetzung der Normalverteilung und der Homogenität der Varianzen der Daten, geprüft mittels Levene-F-Test, zu verwenden, sofern ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet wird (Field, 2009). Bei Berechnung eines t-Tests für verbundene Stichproben wird die Normalverteilung der Messwertdifferenzen vorausgesetzt (Field, 2009).

Mit Hilfe einer zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) mit Messwiederholung kann simultan die Wirkung der unabhängigen Variablen auf mehrere abhängige Variablen untersucht werden; die Prüfgröße ist F -verteilt (Field, 2009). Dabei müssen die abhängigen Variablen jeweils metrisches Skalenniveau aufweisen, während die unabhängigen Variablen nominalskaliert vorliegen (Field, 2009). Mittels dieser Varianzanalyse können neben den Haupteffekten Wechselwirkungen (Interaktionen) zwischen den Faktoren auf Signifikanz getestet werden (Field, 2009). Bei einem signifikanten Interaktionseffekt wird davon ausgegangen, dass die beiden Faktoren nicht nur additiv, sondern in einer anderen, überadditiven Weise zusammenhängen (Field, 2009). Die Voraussetzungen für den Einsatz dieses Verfahrens sind ebenfalls die Homogenität der

Varianzen (Prüfung mittels Levene-Test), die Homogenität der Varianz-Kovarianzmatrizen der abhängigen Variablen (Prüfung mittels Box-M-Test) sowie deren multivariate Normalverteilung (Field, 2009). Sofern die Wirkung von ein oder mehreren unabhängigen Variablen auf nur eine abhängige Variable untersucht wird, spricht man von einer univariaten Varianzanalyse (ANOVA) (Field, 2009).

Eine zusätzliche Verfahrensvariante ist die Erweiterung der Varianzanalyse (ANOVA) auf die Kovarianzanalyse (ANCOVA), mit der neben dem Einfluss unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable zusätzlich der Einfluss von ein oder mehreren Kovariaten berücksichtigt werden kann (Field, 2009). Um die Kovariablen mit ihren konfundierenden Einflüssen auf die abhängige Variable korrekt berücksichtigen zu können, müssen diese metrisch und personenbezogen vorliegen (Field, 2009).

2.2 Ergebnisse

Im Zuge der Ergebnisdarstellung waren zunächst die Unterschiedlichkeiten der Personen in den beiden Versuchsbedingungen zum Prätestzeitpunkt von Interesse. Zu erwarten war, dass durch die randomisierte Zuteilung die Effekte von potenziellen Störvariablen heraus gemittelt werden.

2.2.1 Unterschiedsprüfung in Experimental- und Kontrollgruppe

Entsprechend wurden Chi-Quadrat-Anpassungstests für kategoriale Variablen anhand der Originaldaten berechnet. Da diese Variablen nicht imputiert werden mussten, entsprach der Originaldatensatz dem gepoolten Datensatz. Tabelle F1 (siehe ANHANG F) gibt Auskunft über die Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen von den Variablen Geschlecht, Nationalität, Studienstandort (Universität), Studiengang, Prüfungswahl und –modus. Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden Gruppen in ihren wesentlichen soziodemografischen Eigenschaften zu Studienbeginn vergleichbar waren (p 's > .05).

Für die metrischen Variablen Alter, Semesteranzahl, Zielorientierungen, Selbstwirksamkeit, Interesse, Leistungseinschätzung und Durchschnittsnoten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor wurden die Unterschiedlichkeiten in den beiden Versuchsbedingungen anhand von t-Tests für unabhängige Stichproben zum Prätestzeitpunkt geprüft. In der Tabelle F2 (siehe ANHANG F) wird ein Vergleich der Parameter des Original- und des gepoolten Datensatzes geboten, da sich die beiden Datensätze aufgrund der multiplen Imputation fehlender Werte unterscheiden.

Die Voraussetzungen zur Berechnung der Mittelwertsvergleiche anhand von t-Tests konnten einerseits auf Grundlage der Gültigkeit des zentralen Grenzwerttheorems (Bortz & Döring, 2006) und andererseits mittels der Prüfung der Varianzhomogenität anhand des Levene-Tests für die Original- und die gepoolten Daten angenommen werden ($p's > .05$).

Die Ergebnisse der Prüfungen der Mittelwertsunterschiede anhand der gepoolten Daten im Prätest weisen daraufhin, dass sämtliche metrische Variablen, mit Ausnahme der Durchschnittsnoten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor, nicht in ihren grundlegenden Ausprägungen zwischen den beiden Versuchsbedingungen divergieren.

2.2.2 Prüfung der Zusammenhänge zwischen den Konstrukten der Lern- und Leistungsmotivation

Im theoretischen Diskurs wurden die Zusammenhänge der einzelnen Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte postuliert. Tabelle 5 zeigt die Interkorrelationsmatrix für die Zusammenhänge der erfassten SELLMO-Skalen (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und Arbeitsvermeidung), der Selbstwirksamkeit und des Interesses anhand des gepoolten Datensatzes zum Prätestzeitpunkt.

Tabelle 5: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (r) für den Zusammenhang der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit und des Interesses (N = 78)

	1	2	3	4	5	6
(1) Lernziele	-	.092	-.304**	-.542**	.472**	.486**
(2) Annäherungs- Leistungsziele		-	.524**	.117	.184	.141
(3) Vermeidungs- Leistungsziele			-	.488**	-.254*	-.244*
(4) Arbeitsvermeidung				-	-.400**	-.583**
(5) Selbstwirksamkeit					-	.504**
(6) Interesse						-

Anmerkung: ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$ (zweiseitig), gepoolter Datensatz

2.2.3 Ergebnisse zum Inhalt des Glückstagebuchs

In diesem Abschnitt werden die Forschungshypothesen zum Inhalt des Glückstagebuchs untersucht. Zuerst wurde geprüft, ob das Führen eines Glückstagebuchs eine Steigerung der erlebten Tageszufriedenheit bedingt. Hierzu wurden zwei Analysen durchgeführt. Im ersten Schritt wurde der Verlauf der mittleren Tageszufriedenheit in einem siebenstufigen Rating von (1) *starke Ablehnung* bis (7) *starke Zustimmung* in der Experimentalgruppe im Beobachtungszeitraum und zusätzlich mit einer Trendlinie grafisch dargestellt (Abbildung 2).

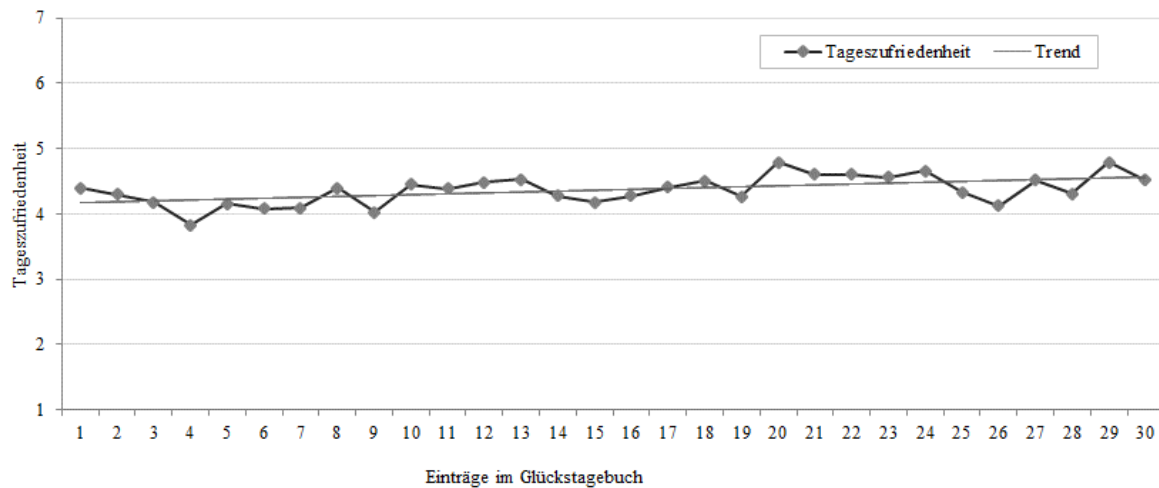


Abbildung 2: Verlauf der mittleren Tageszufriedenheit in der Experimentalgruppe mit Trendlinie

Darüber hinaus wurde die Veränderung der mittleren Tageszufriedenheit vor und nach dem Mitteltest durch einen t-Test für verbundene Stichproben untersucht. Die Prüfgröße fiel mit $t(33) = -2.07, p < .05$ (einseitig) ($d = 0.35$) signifikant aus, sodass aufgrund der Mittelwerte (vor dem Mitteltest $M = 4.25, SD = 0.86$, nach dem Mitteltest $M = 4.46, SD = 0.99$) eine Steigerung der Tageszufriedenheitswerte zu beobachten ist. Die erste Forschungshypothese kann somit angenommen werden.

Zur Prüfung der zweiten Forschungshypothese, welche eine erhöhte Wahrnehmung positiver Erlebnisse am Tag durch das Führen des Glückstagebuchs postuliert, wurde die gemittelte Befürwortungswahrscheinlichkeit der eigentlichen fünf Glückstagebuchfragen im Sinne von Seligman (2002) vor ($M = .42, SD = .16$) und nach dem Mitteltest ($M = .36, SD = .17$) analysiert. Die Befürwortungswahrscheinlichkeit gibt an, wie viel Prozent der Personen die Glückstagebuchfragen bejaht haben. Die Prüfgröße für den t-Test für verbundene Stichproben fiel mit $t(33) = 3.76, p < .01$ (einseitig) ($d = 0.65$) signifikant aus, womit die Forschungshypothese 2, die in eine andere Richtung wies, jedoch zu verwerfen ist. Die Wahrscheinlichkeit der Befürwortung der Glückstagebuchfragen nimmt über den Verlauf der Studie ab. Abbildung 3 zeigt den Verlauf der mittleren Befürwortungswahrscheinlichkeit

sowie dessen Trendlinie in der Experimentalgruppe im Beobachtungszeitraum. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse wird der Verlauf getrennt für die gesamten fünf, für die drei studienspezifischen und für die zwei allgemein formulierten Glückstagebuchfragen dargestellt.

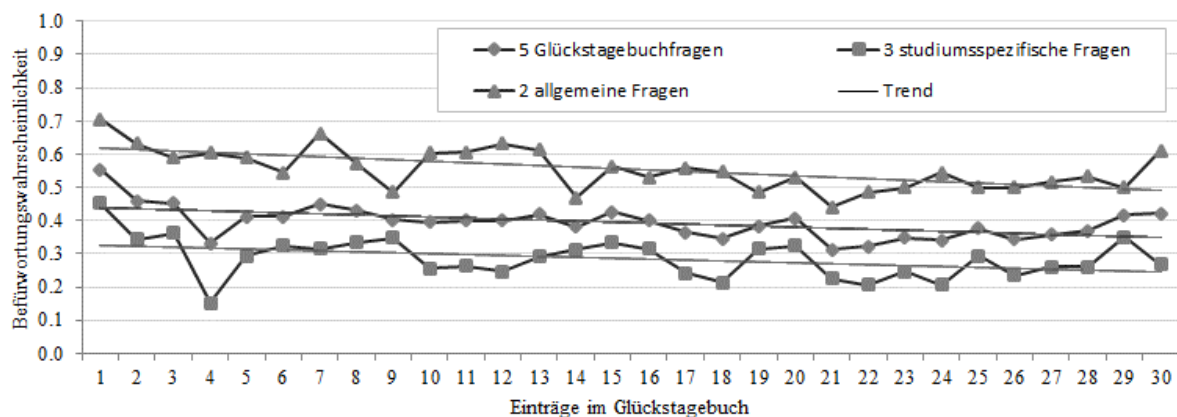


Abbildung 3: Verlauf der mittleren Befürwortungswahrscheinlichkeit der Glückstagebuchfragen (getrennt für: 5 Fragen, 3 studienspezifische Fragen, 2 allgemein formulierte Fragen) in der Experimentalgruppe mit Trendlinie

Forschungshypothese 3 prüft den Zusammenhang der beiden Komponenten des subjektiven Wohlbefindens. Der Koeffizient für die Produkt-Moment-Korrelation für den Zusammenhang der gemittelten Tageszufriedenheit mit der gemittelten Befürwortungswahrscheinlichkeit der fünf Glückstagebuchfragen fiel jeweils vor dem Mitteltest mit $r = .483$ ($p < .01$, einseitig, $N = 34$) und nach dem Mitteltest mit $r = .458$ ($p < .01$, einseitig, $N = 34$) signifikant aus. Die beiden Variablen stehen in einem mittleren positiven Zusammenhang, womit die dritte Forschungshypothese angenommen werden kann.

Da die faktorenanalytische Untersuchung der fünf Glückstagebuchfragen zwei zugrundeliegende latente Dimensionen erzielte, wurden dementsprechend die drei studienspezifisch formulierten Fragen und die zwei allgemein formulierten Fragen jeweils vor und nach dem Mitteltest zu Skalen zusammengefasst. Daraufhin wurden die Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelationen für die Zusammenhänge der gemittelten

Tageszufriedenheit mit der gemittelten Befürwortungswahrscheinlichkeit in der Skala „studienspezifisch formulierte Fragen“ sowie in der Skala „allgemein formulierte Fragen“ im Glückstagebuch vor und nach dem Mitteltest berechnet. Tabelle 6 gibt Auskunft über die Korrelationskoeffizienten nach Pearson.

Tabelle 6: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (r) für den Zusammenhang der gemittelten Tageszufriedenheit und Befürwortungswahrscheinlichkeit der Glückstagebuchfragen (N = 34)

		gemittelte Tageszufriedenheit	
		r	p
vor Mitteltest	gemittelte Befürwortungswahrscheinlichkeit in der Skala „studienspezifisch formulierte Fragen“	.528**	< .001
nach Mitteltest		.275 ⁺	.058
vor Mitteltest	gemittelte Befürwortungswahrscheinlichkeit in der Skala „allgemein formulierte Fragen“	.288*	.050
nach Mitteltest		.488**	.002

Anmerkung: ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, ⁺ $p \leq .10$ (Tendenz) (einseitig)

Die Korrelationskoeffizienten zeigen, dass vor dem Mitteltest ein signifikant mittlerer positiver Zusammenhang zwischen der Skala „studienspezifische Fragen“ und der mittleren Tageszufriedenheit besteht und dieser Zusammenhang nach dem Mitteltest schwächer positiv und tendenziell signifikant ausfällt, wohingegen die Korrelation der Skala „allgemein formulierte Fragen“ mit der mittleren Tageszufriedenheit nach dem Mitteltest stärker signifikant positiv ausfällt.

Die Untersuchung der vierten Forschungshypothese zum Inhalt des Glückstagebuchs ergab, dass sich Studierende der Experimentalgruppe in der mittleren Tageszufriedenheit über den gesamten Beobachtungszeitraum bezüglich des Geschlechts (Männer: $M = 4.62$, $SD = .92$; Frauen: $M = 4.29$, $SD = .87$) nicht unterscheiden. Die Prüfgröße fiel mit $t(32) = 0.91$, $p > .05$ ($d = 0.38$) nicht signifikant aus. Die vierte Forschungshypothese kann somit angenommen werden.

2.2.4 Ergebnisse zu den Auswirkungen des Glückstagebuchs

Mittels einer multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung unter der Berücksichtigung des Zwischensubjektfaktors Bedingung wurden die abhängigen Variablen der Lern- und Leistungsmotivation bezüglich der Veränderungen im Zeitverlauf geprüft. Hiermit wird der Effekt der Führung eines Glückstagebuchs untersucht. Die Ergebnisdarstellung beruht auf dem gepoolten Datensatz der abhängigen Variablen der SELLMO-Skalen (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung), der Selbstwirksamkeit und des Interesses.

Die Prüfvoraussetzungen waren einerseits die Homogenität der Kovarianzenmatrizen, welche, geprüft mittels Box-Test, mit $p > .05$ angenommen werden konnte, sowie die Homogenität der Varianzen der abhängigen Variablen in den jeweiligen Messzeitpunkten, welche, geprüft mittels Levene-Test, mit $p's > .05$ angenommen werden konnten. Zusätzlich wurde für den Innersubjektfaktor Zeit die Sphärizität in den abhängigen Variablen mittels Mauchly-Test geprüft. Diese gilt für alle Variablen ($p's > .05$), bis auf die Vermeidungs-Leistungsziele, die mit $p < .05$ eine Korrektur nach Huynh-Feldt ($\epsilon = .942$) erforderten. Die Tabelle 7 zeigt die deskriptivstatistischen Kennwerte der Lern- und Leistungsmotivation zu den drei Erhebungszeitpunkten unter Berücksichtigung der beiden Versuchsbedingungen.

Tabelle 7: Mittelwert (Standardabweichung) der abhängigen Variablen zu den drei Erhebungszeitpunkten pro Bedingung im gepoolten Datensatz

Variable	Prätest		Mitteltest		Posttest	
	KG	VG	KG	VG	KG	VG
Lernziele	4.24 (.57)	4.12 (.66)	4.29 (.50)	4.13 (.56)	4.32 (.48)	4.23 (.47)
Annäherungs- Leistungsziele	3.13 (.70)	3.24 (.86)	3.20 (.67)	3.24 (.82)	3.32 (.62)	3.24 (.65)
Vermeidungs- Leistungsziele	2.30 (.91)	2.49 (.93)	2.46 (.84)	2.65 (1.00)	2.48 (.87)	2.57 (.79)
Arbeits- vermeidung	1.96 (.75)	1.95 (.79)	2.12 (.74)	1.97 (.77)	2.08 (.74)	2.12 (.64)
Selbstwirksamkeit	3.39 (.57)	3.28 (.53)	3.39 (.50)	3.26 (.61)	3.38 (.55)	3.33 (.55)
Interesse	3.12 (.54)	2.95 (.63)	3.08 (.55)	2.86 (.56)	3.06 (.59)	2.91 (.64)

Die Prüfgrößen und ihre Signifikanzbeurteilungen zu den Haupt- und Wechselwirkungen aus Zeit x Bedingung bezüglich der abhängigen Variablen können der Tabelle 8 entnommen werden.

Tabelle 8: Tafel der MANOVA mit den Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen

Variable	Zeit		Bedingung		Zeit x Bedingung	
	$F(df1, df2)$	$p (\eta^2_p)$	$F(df1, df2)$	$p (\eta^2_p)$	$F(df1, df2)$	$p (\eta^2_p)$
Lernziele	2.03(2, 152)	.166 (.03)	1.38(1, 76)	.252 (.02)	0.46(2, 152)	.680 (.01)
Annäherungs-Leistungsziele	1.09(2, 152)	.345 (.01)	0.03(1, 76)	.866 (.00)	1.27(2, 152)	.347 (.02)
Vermeidungs-Leistungsziele	2.59(1.88, 143.18)	.089 ⁺ (.03)	0.75(1, 76)	.397 (.01)	.36(1.88, 143.18)	.693 (.00)
Arbeits-vermeidung	3.62(2, 152)	.034* (.05)	0.07(1, 76)	.805 (.00)	1.74(2, 152)	.235 (.02)
Selbst-wirksamkeit	0.16(2, 152)	.855 (.00)	0.92(1, 76)	.342 (.01)	.40(2, 152)	.719 (.01)
Interesse	0.84(2, 152)	.450 (.01)	2.42(1, 76)	.126 (.03)	.22(2, 152)	.808 (.00)

Anmerkung: ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, ⁺ $p \leq .10$ (Tendenz), gepoolter Datensatz

Effektstärken: $\eta^2_p = .01$ klein, .06 mittel, .14 groß (Cohen, 1988)

Die Prüfgrößen für den dreistufigen Innersubjektfaktor Zeit zeigten für die Arbeitsvermeidung mit $p < .05$ ein signifikantes und für die Vermeidungs-Leistungsziele mit $p < .10$ ein tendenziell signifikantes Ergebnis. Es kann angenommen werden, dass diese beiden Zielorientierungen mit der Zeit in ihren Ausprägungen zunehmen. Für den Zwischensubjektfaktor Versuchsbedingung konnten keine signifikanten Ergebnisse für die Prüfung auf Unterschiedlichkeit der Niveaus der abhängigen Variablen festgestellt werden (p 's $> .05$). Somit gehen die Ausprägungen der Zielorientierungen in den beiden Versuchsbedingungen nicht auseinander. Da die Wechselwirkung in den jeweiligen Variablen nicht signifikant ausfiel (p 's $> .05$), können die Haupteffekte ohne Einschränkung interpretiert werden. Hierzu wurden post-hoc t-Tests für verbundene Stichproben unter

Berücksichtigung der Alpha-Adjustierung nach Bonferroni berechnet; das korrigierte Alpha-Niveau kann mit $\alpha^* = .05 / 3 = .0166$ angegeben werden.

Für die paarweisen Vergleiche der Arbeitsvermeidung zeigten demnach die Prüfgrößen auf Basis der gepoolten Daten mit $t(77) = -1.78, p = .075$ ($d = -0.21$) zwischen Prä- und Mitteltest und mit $t(77) = -2.20, p = .029$ ($d = 0.26$) zwischen Prä- und Posttest tendenziell signifikante Werte. In den Ausprägungen der Arbeitsvermeidung zwischen Mittel- und Posttest zeigte der Vergleich mit der Prüfgröße $t(77) = -0.63, p = .530$ ein nicht signifikantes Ergebnis. Es ist die Hypothese der Abnahme der Arbeitsvermeidung zurückzuweisen; an Stelle dessen kann ein Trend dahingehend beobachtet werden, dass für beide Versuchsbedingungen eine Zunahme in der Arbeitsvermeidung im Zeitverlauf eingetreten ist.

Für die paarweisen Vergleiche der Vermeidungs-Leistungsziele zeigte die Prüfgröße auf Grundlage der gepoolten Daten mit $t(77) = -1.96, p = .050$ ($d = -0.22$) zwischen Prä- und Mitteltest ein tendenziell signifikantes Ergebnis, während die beiden übrigen Vergleiche nicht signifikant ausfielen (Prä- vs. Posttest, $t(77) = -1.57, p = .117$, Mittel- vs. Posttest $t(77) = 0.36, p = .716$). Es ist die Hypothese der Abnahme der Vermeidungs-Leistungsziele zurückzuweisen; an Stelle dessen kann ein Trend dahingehend beobachtet werden, dass für beide Versuchsbedingungen eine Zunahme in den Vermeidungs-Leistungszielen zwischen Prä- und Mitteltest eingetreten ist.

Die Hypothesen zur Auswirkung des Glückstagebuchs auf die restlichen Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte (Forschungshypothesen 5, 6, 9, 10) müssen verworfen werden.

Zur Prüfung der Forschungshypothese 11, welche besagt, dass das längere Führen eines Glückstagebuchs auch einen erhöhten Effekt auf die Zielorientierungen ausübt, wurde zunächst ein Vergleich der ermittelten Effektstärken für den Haupteffekt Zeit aus der

Untersuchung von Birgmayr et al. (2013) mit jenen aus der vorliegenden Untersuchung im Zeitraum zwischen Prä- und Mitteltest durchgeführt (Tabelle 9). Die Effektstärke für den Haupteffekt Zeit bezüglich der Arbeitsvermeidung wurde in der Arbeit von Birgmayr et al. (2013) nicht angegeben, deswegen kann in der folgenden Tabelle nur der Wechselwirkungseffekt dargestellt werden.

Tabelle 9: Gegenüberstellung der Effektstärken aus Birgmayr et al. (2013) und der vorliegenden Arbeit

Variable	Haupteffekt Zeit		
	Birgmayr et al. (2013)	Prä- vs. Mitteltest	Prä- vs. Posttest
Lernziele	$\eta^2_p = .001$	$d = 0.08$	$d = 0.20$
Annäherungs-Leistungsziele	$\eta^2_p = .149$	$d = 0.08$	$d = 0.17$
Vermeidungs-Leistungsziele	$\eta^2_p = .026$	$d = -0.23$	$d = -0.19$
Arbeitsvermeidung	$\eta^2_p = .085$ (Wechselwirkungseffekt aus Zeit x Bedingung)	$d = -0.21$	$d = -0.26$

Anmerkung: η^2_p ist die Effektstärke auf Grundlage von Varianzanalysen, d ist die standardisierte Effektgröße für den Mittelwertsunterschied (Cohen, 1988)

$\eta^2_p = .01$ klein, $.06$ mittel, $.14$ groß (Cohen, 1988); $d = 0.20$ klein, 0.50 mittel, 0.80 groß (Bortz & Döring, 2006)

Im Vergleich zu Birgmayr et al. (2013) sind die 14 Tage-Unterschiede bei den Zielorientierungen zu differenzieren. Bei Lernzielen zeigten beide Untersuchungen sehr kleine, aber nicht signifikante Effekte bezüglich einer Erhöhung mit Ausnahme der Lernziele in der Experimentalbedingung bei Birgmayr et al. (2013), wo es zu einer Verringerung der Ausprägungen kam. Bei den Annäherungs-Leistungszielen fanden Birgmayr et al. (2013) einen großen und signifikanten Effekt, der eine Verringerung der Ausprägungen andeutet, wohingegen diese Untersuchung einen sehr kleinen und nicht signifikanten Effekt bezüglich einer Erhöhung beobachtete. Bei den Vermeidungs-Leistungszielen fanden Birgmayr et al. (2013) einen kleinen, nicht signifikanten Effekt bezüglich einer Abnahme, während die

vorliegende Untersuchung einen kleinen, tendenziell signifikanten Effekt hinsichtlich einer Zunahme in den Vermeidungs-Leistungszielen belegen konnte. Bei der Arbeitsvermeidung berichteten Birgmayr et al. (2013) eine Wechselwirkung aus Zeit und Bedingung mit einem mittelgroßen und signifikanten Effekt, der daraufhin wies, dass die Arbeitsvermeidung in der Experimentalgruppe über die Zeit abnahm. Die vorliegende Untersuchung erbrachte währenddessen keinen solchen Interaktionseffekt, aber es wurde ein kleiner tendenziell signifikanter Haupteffekt über die Zeit beobachtet, der auf eine Zunahme der Arbeitsvermeidung hinweist.

Die Prüfung der Forschungshypothese 11 wurde anhand des Vergleichs der Effektstärken vom Prä- vs. Mitteltest mit denen vom Prä- vs. Posttest aus der vorliegenden Untersuchung durchgeführt. Für die Lernziele und die Annäherungs-Leistungsziele kann auf Basis der standardisierten Effektgrößen nach Cohens d eine Zunahme der Auswirkung postuliert werden, während für die Vermeidungs-Leistungsziele und die Arbeitsvermeidung keine weitere Zunahme des Effekts verzeichnet werden kann. Somit kann die Forschungshypothese 11 zum Teil angenommen werden.

Zur Prüfung der Forschungshypothese 12, welche besagt, dass das Führen des Glückstagebuchs eine bessere Leistungseinschätzung in einer bevorstehenden Prüfung bedingt, wurde eine ANOVA mit Messwiederholung berechnet (AV = Leistungseinschätzung im Prä- und Posttest, UV = Versuchsbedingung). Studierende konnten ihre Leistung in einer bevorstehenden Prüfung anhand einer Skala von (1) *sehr gut* bis (5) *nicht genügend* einstufen. Es bestand zudem die Möglichkeit eine qualitative Aussage unter (6) *alternativ* anzugeben, wobei dieser Skalenwert nicht in die Analysen aufgenommen wurde. Tabelle 10 gibt eine Übersicht über die Mittelwerte der Leistungseinschätzung und deren Streuung. Es wurden in dieser und in den folgenden leistungsbezogenen Analysen sechs Studierende

ausgeschlossen, da sie doch nicht zur Prüfung angetreten sind bzw. keine Lernstunden im Glückstagebuch angegeben hatten.

Tabelle 10: Mittelwert (Standardabweichung) der abhängigen Variable zu den zwei Erhebungszeitpunkten pro Bedingung

Variable	Prätest		Posttest	
	KG	VG	KG	VG
Leistungs- einschätzung	2.68 (.94)	2.48 (1.09)	2.42 (.92)	2.57 (.93)

Anmerkung: KG: N = 41, VG: N = 31, gepoolter Datensatz

Die Prüfgrößen der ANOVA fielen jeweils für den Haupteffekt Zeit mit $F(1, 70) = 0.48$ ($p = .515$), für den Haupteffekt Bedingung mit $F(1, 70) = 0.07$ ($p = .828$) und für die Wechselwirkung Zeit x Bedingung mit $F(1, 70) = 2.08$ ($p = .199$) nicht signifikant aus. Die Hypothese 12 ist daher zu verwerfen.

Die im folgenden Abschnitt berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die Prüfung der Auswirkungen eines Glückstagebuchs auf die Leistungseinschätzung unter Berücksichtigung des Einflusses möglicher Störvariablen. In einem weiteren Schritt wurden hierfür die einzelnen Zusammenhänge der Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte sowie der Durchschnittsnoten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor mit den Leistungseinschätzungen im Prä- und Posttest anhand der gepoolten Daten untersucht (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (r) für den Zusammenhang der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit und des Interesses mit der Leistungseinschätzung zum Prä- und Posttest (N = 72)

	Prätest	Posttest
	Leistungseinschätzung	Leistungseinschätzung
(1) Lernziele	.028	-.195
(2) Annäherungs-Leistungsziele	-.277*	-.274*
(3) Vermeidungs-Leistungsziele	-.030	-.146
(4) Arbeitsvermeidung	.004	.164
(5) Selbstwirksamkeit	-.388**	-.382**
(6) Interesse	-.006	-.093
(7) Durchschnittsnoten im 1. Diplomabschnitt bzw. Bachelor	.432**	.447**

Anmerkung: ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$ (zweiseitig), gepoolter Datensatz

Die Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelationen zeigen für die Annäherungs-Leistungsziele sowohl im Prätest ($r = -.277$) als auch im Posttest ($r = -.274$) und für die Selbstwirksamkeit sowohl im Prätest ($r = -.388$) als auch im Posttest ($r = -.382$) jeweils mittelhohe, signifikant negative Zusammenhänge mit der Leistungseinschätzung. Für die übrigen Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte konnten keine signifikanten Zusammenhänge beobachtet werden. Die Durchschnittsnoten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor korrelieren jeweils signifikant positiv mit den Leistungseinschätzungen im Prä- und Posttest.

Um die Beeinflussung der eingeschätzten Leistung in einer bevorstehenden Prüfung im Zeitverlauf der Führung des Glückstagebuchs durch mögliche Störvariablen mit berücksichtigen zu können, wurden dementsprechend die Variablen der SELLMO-Skalen (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung) sowie die der Selbstwirksamkeit, des Interesses und der Durchschnittsnote im ersten

Diplomabschnitt bzw. im Bachelor als Kovariaten in die Analyse hinzugezogen. Die für diese Analyse benötigten Variablen der Lern- und Leistungsmotivation wurden demgemäß als die Differenz der Ausprägungen zwischen dem Post- und dem Prätestzeitpunkt berechnet, um die Veränderung in diesem Zeitraum kovarianzanalytisch mit einbeziehen zu können. Die Durchschnittsnote wurde unverändert als Kovariate verwendet.

Die Voraussetzungen für die Berechnung der ANCOVA waren sowohl mit dem nicht signifikanten Ergebnis des Box-Tests für die Homogenität der Kovarianzenmatrizen als auch mit dem nicht signifikanten Levene-Test für die Homogenität der Varianzen mit jeweils $p > .05$ anzunehmen. Die Tabelle 12 zeigt die Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen zu den Haupt- und Wechselwirkungseffekten von Zeit x Bedingung auf die Leistungsbeurteilung.

Tabelle 12: Tafel der ANCOVA mit den Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen

Variable	Zeit		Bedingung		Zeit x Bedingung	
	$F(df1, df2)$	$p (\eta^2_p)$	$F(df1, df2)$	$p (\eta^2_p)$	$F(df1, df2)$	$p (\eta^2_p)$
Leistungs- einschätzung	0.43(1, 63)	.593 (.01)	1.22(1, 63)	.314 (.02)	2.73(1, 63)	.128 (.04)

Anmerkung: $**p \leq .01$, $*p \leq .05$, gepoolter Datensatz

Effektstärke: $\eta^2_p = .01$ klein, $.06$ mittel, $.14$ groß (Cohen, 1988)

Die Ergebnisse der kovarianzanalytischen Prüfung weisen daraufhin, dass weder über die Zeit noch zwischen den beiden Versuchsbedingungen signifikante Unterschiede auftraten, wobei die Effektgröße der Wechselwirkung klein bis mäßig ausfällt. Die Tabelle 13 zeigt die Anstiegskoeffizienten B der Kovariaten mit der Leistungseinschätzung zum Prä- und Posttestzeitpunkt.

Tabelle 13: Anstiegsparameter der Kovariaten im Zusammenhang mit der Leistungseinschätzung

Kovariate	Prätest		Posttest	
	Regressions- koeffizient <i>B</i>	<i>p</i>	Regressions- koeffizient <i>B</i>	<i>p</i>
Differenz der Lernziele	-0.284	.279	-0.247	.453
Differenz der Annäherungs- Leistungsziele	0.152	.478	0.186	.412
Differenz der Vermeidungs- Leistungsziele	-0.084	.636	-0.073	.709
Differenz der Arbeitsvermeidung	0.323	.175	-0.0002	.688
Differenz der Selbstwirksamkeit	0.406	.115	0.123	.406
Differenz des Interesses	0.088	.654	-0.222	.329
Durchschnittsnoten im 1. Diplomabschnitt bzw. Bachelor	0.801	.000**	0.636	.007**

Anmerkung: ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$, gepoolter Datensatz

Als einzige Kovariate fiel der Anstiegsparameter für die Durchschnittsnote im Zusammenhang mit der Leistungseinschätzung signifikant aus ($p < .01$). Die übrigen Kovariaten erreichten mit ihrem Anstiegskoeffizienten kein signifikantes Ergebnis ($p > .05$). Die Forschungshypothesen 13, 14 und 15 müssen verworfen werden.

Bezüglich der Prüfung der Hypothese 16 muss die Wirkung der Kovariate „Durchschnittsnoten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor“ getrennt nach Experimental- und Kontrollbedingung im Detail untersucht werden. Dementsprechend wurde die Differenz der Leistungseinschätzung zwischen Prä- und Posttest (positive Differenzen weisen auf eine Verbesserung der Leistungseinschätzung im Posttest hin) in den beiden Gruppen zunächst mittels t-Test für unabhängige Stichproben untersucht. Tabelle 14 gibt eine

Übersicht über die Mittelwerte der Differenzen der Leistungseinschätzung und deren Streuung anhand des gepoolten Datensatzes.

Tabelle 14: Mittelwert (Standardabweichung) der Differenz der Leistungseinschätzung (Prätest-Posttest)

Variable	KG	VG
Differenz Leistungseinschätzung	0.26 (0.96)	-0.09 (1.15)

Anmerkung: KG: N = 41, VG: N = 31, gepoolter Datensatz

Die Prüfgröße fiel mit $t(70) = 1.26$, $p = .211$, ($d = 0.30$) nicht signifikant aus. Diese Leistungseinschätzungsdifferenzen wurden dann jeweils getrennt für die beiden Gruppen mit den Durchschnittsnoten korreliert. Für die Kontrollbedingung ergab sich mit $r = .176$ ($p = .302$ (zweiseitig), $N = 44$) und für die Experimentalbedingung mit $r = .101$ ($p = .582$ (zweiseitig), $N = 34$) kein Hinweis auf einen signifikanten Zusammenhang. Selbst unter Berücksichtigung der Kovariate kann zwischen den beiden Versuchsbedingungen kein Unterschied bezüglich der Leistungseinschätzungsveränderung angenommen werden. Damit ist die Hypothese 16 zurückzuweisen.

Zusammenfassend fiel auch unter Berücksichtigung sämtlicher Kovariaten die Veränderung der eingeschätzten Leistung im Zeitverlauf nicht signifikant aus, womit auch die Wirksamkeit der Kovariaten zu relativieren ist, wie es auch im Vergleich mit der berechneten ANOVA ohne Herauspartialisierung der Kovariaten deutlich wurde.

3 DISKUSSION

Die heutige Gesellschaft ist durch kontinuierliches Lern- und Leistungshandeln geprägt. Zumeist werden erste Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse mit Leistungsaufgaben und -bewertungen in der Schule gemacht (Spiel et al., 2010). Diese frühen Erfahrungen beeinflussen Erwartungen zukünftiger Leistungsergebnisse sowie die Ausprägungen fachspezifischer Interessen (Spiel et al., 2010). Es wird angenommen, dass die subjektive Bedeutsamkeit bestimmter Lerngegenstände stärker ausgeprägt ist, wenn die Person sich in der Lage sieht, Herausforderungen erfolgreich zu meistern (Wild & Möller, 2009). Zusätzlich gehen Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen mit affektiven Zuständen einher (Pekrun, 2006). Das Erleben von Stolz bei erfolgreichen und von Scham bei erfolglosen Lernhandlungen formt die weitere Auseinandersetzung mit diesen in der Zukunft (Brandstätter et al., 2013). Daraus wird gefolgert, dass motivationale und emotionale Faktoren im wechselseitigen Zusammenspiel eine wichtige Rolle im Lern- und Leistungshandeln spielen. Sie beeinflussen die direkte Beschäftigung mit Lerngegenständen und formen Prozesse, die für ein lebenslanges Lernen benötigt werden (Wild & Möller, 2009). Somit ist eine optimale Ausprägung beider Einflussfaktoren ein erstrebenswerter Zustand. Obwohl emotionale und motivationale Faktoren eng miteinander verknüpft sind, zielen Fördermöglichkeiten im Bereich des Lern- und Leistungshandelns meist auf die direkte Veränderung der Motivationskomponenten und weniger auf die der Emotion ab (Wild & Möller, 2009).

Das Erleben von positiven Emotionen ist nicht nur für individuelle Lernprozesse förderlich, sondern stellt an sich einen erstrebenswerten Zustand dar. Positive Emotionen sind bedeutsame Bestandteile von Wohlbefinden und psychischer Gesundheit (Wild & Möller, 2009). Daher ist eine Fokussierung auf affektive Komponenten aus zwei Gründen relevant: einerseits um im Zusammenspiel mit motivationalen Komponenten das Lernen und die

Leistung günstig zu beeinflussen und andererseits um das subjektive Wohlbefinden zu fördern.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit sogenannten Glückstagebüchern; als halbstrukturierte Aufzeichnungsmethode von positiven Erlebnissen am Tag; und deren Wirkung auf Motivationskonstrukte der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit und des Interesses sowie auf die Einschätzung einer Leistung als Leistungsindikator. Durch das Führen eines Glückstagebuchs sollte im ersten Schritt das subjektive Wohlbefinden gesteigert werden, um daraufhin einen förderlichen Einfluss auf die Ausprägungen der Motivationskonstrukte ausüben zu können, sowie eine verbesserte Einschätzung einer Prüfungsleistung zu bedingen. Mit dieser Arbeit wird ein Förderansatz geprüft, der direkt Einfluss auf positive Emotionen nimmt, um Lern- und Leistungsmotivation sowie Lern- und Leistungshandeln günstig zu verändern.

Der Einfluss von Glückstagebüchern auf die Zielorientierungen wurde erstmals im Rahmen einer Studie von Psychologiestudierenden (Birgmayr et al., 2013) untersucht. Die vorliegende Studie ist daher zum Teil eine Replikation der damaligen Studie (Birgmayr et al., 2013). Zudem wird in der vorliegenden Arbeit versucht das Verständnis der Auswirkung eines Glückstagebuchs auf andere Motivationskonstrukte und Leistung zu erweitern. Weiterhin wurden Glückstagebücher im deutschen Sprachraum bisher erst selten eingesetzt; beispielsweise im Rahmen der Untersuchungen von Laireiter et al. (2012); und deren Wirkung auf bildungsrelevante Prozesse wurde bis dato noch gar nicht untersucht.

Die Diskussion zur durchgeführten Studie und dessen Ergebnissen gliedert sich in zwei Bereiche, welche die bisherige Struktur der vorliegenden Arbeit widerspiegeln. Im Abschnitt 4.1 erfolgt die Interpretation der Ergebnisse zum Glückstagebuch. Abschnitt 4.2 befasst sich mit der Interpretation der Auswirkungen des Glückstagebuchs auf die Motivationskonstrukte

und den Leistungsfaktor. In beiden Bereichen werden die erhaltenen Ergebnisse mit der Forschungsliteratur in Bezug gesetzt. Abschließend werden in Abschnitt 4.3 Limitationen der Studie beschrieben, Vorschläge für zukünftige Forschungsarbeiten gegeben und Implikationen für die Praxis diskutiert.

3.1 Interpretation des Inhalts zum Glückstagebuch

Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass das Führen eines Glückstagebuchs die Tageszufriedenheit, als eine Komponente von Glück, bei Psychologiestudierenden grundsätzlich steigerte. Männer und Frauen unterschieden sich diesbezüglich nicht. Zu Beginn der Studie stimmten die TeilnehmerInnen den Tageszufriedenheitsaussagen weder zu, noch lehnten sie sie ab. Mit fortschreitender Dauer der Studie wurde die Tageszufriedenheit durchschnittlich positiver beurteilt. Dieser Effekt war klein bis mäßig ausgeprägt. Somit kann die derzeitige Studie die Arbeit von Laireiter und Kollegen (2012), an denen die Fragen im Glückstagebuch angelehnt waren und die gleichwohl eine Steigerung der Tageszufriedenheit erzielten, replizieren. Dieser Effekt auf das subjektive Wohlbefinden war im Gegensatz zur Studie von Seligman et al. (2005) nicht erst einen Monat nach der Glücksintervention nachzuweisen, sondern schon während der vier Wochen. Eine Aussage über die langfristige Veränderung der Tageszufriedenheit ist der derzeitigen Studie nicht zu entnehmen. Es wird vermutet, dass ein solcher Effekt ohne das tägliche Führen des Glückstagebuchs nicht aufrechterhalten werden kann. Die langfristige Wirkung der *three good things in life* - Methode in der Studie von Seligman et al. (2005) war, wie von den AutorInnen aufgeworfen, vermutlich das Resultat der freiwilligen Durchführung der Intervention durch die Versuchspersonen noch lange nach der gesetzten Implementationsphase. Das Bestehen eines Effekts auf das subjektive Wohlbefinden könnte in zukünftigen Studien mit Hilfe eines längsschnittlichen Designs unter Berücksichtigung der Einhaltung der Interventionsimplementation geprüft werden. Ein Vergleich der vorliegenden

Ergebnisse mit der zu replizierenden Studie (Birgmayr et al., 2013) bezüglich der Auswirkung des Glückstagebuchs auf das subjektive Wohlbefinden war nicht möglich, da die Studie von Birgmayr et al. (2013) keine quantitative Erhebung des subjektiven Wohlbefindens beinhaltete.

Seligman (2002) ging davon aus, dass die Fokussierung auf positive Erlebnisse am Tag nicht nur zu einer Steigerung des subjektiven Wohlbefindens führe, sondern auch, dass Personen vermehrt positive Erlebnisse am Tag wahrnehmen würden. Die vorliegende Studie konnte diese Annahme nicht bestätigen. Psychologiestudierende bejahten über den Verlauf der Glückstagebuchstudie weniger, dass sie positive Erlebnisse am Tag erfuhren. Der Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass auch nach der Aufteilung der fünf Glückstagebuchfragen; in drei studienrelevante und zwei allgemein formulierte Fragen; der absteigende Trend der Befürwortungswahrscheinlichkeit der Glückstagebuchfragen über den Verlauf der Studie zu beobachten war. Hierbei sei hervorzuheben, dass die gemittelte Befürwortungswahrscheinlichkeit für die allgemein formulierten Fragen über den gesamten Verlauf der Studie höher war, d.h. dass Psychologiestudierende die allgemein formulierten Glückstagebuchfragen eher mit „Ja“ beantworteten als die studienspezifisch formulierten Fragen. Die Möglichkeit positive Erfahrungen im Studium zu machen, wird nicht jeden Tag geboten. In der Untersuchung von Laireiter et al. (2012) wurden positive Ereignisse im Studium bzw. im Beruf am seltensten genannt. Die zusätzliche Spezifizierung der drei Glückstagebuchfragen auf das Studium könnte womöglich einen geringeren Effekt auf die Tageszufriedenheit bedingt haben. In der Untersuchung von Laireiter et al. (2012) kam es ebenfalls zu einer Abnahme der berichteten positiven Erfahrungen. Zum einen vermuteten die AutorInnen (2012) dahinter eine sinkende Bearbeitungscompliance der Studierenden, die weniger motiviert waren von positiven Ereignissen zu berichten, zum anderen nahmen sie an,

dass weniger positive Erlebnisse am Tag genügten, um die Tageszufriedenheit zu steigern. Die vorliegende Arbeit schließt sich den Vermutungen von Laireiter und Kollegen (2012) an.

Nachdem der Verlauf der Tageszufriedenheit sowie der Befürwortungswahrscheinlichkeit der Glückstagebuchfragen einzeln betrachtet wurde, wird im Folgenden der Zusammenhang beleuchtet. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie wiesen einen mittelhohen positiven Zusammenhang der Tageszufriedenheit mit der Anzahl der berichteten beglückenden Erlebnisse bezüglich der fünf Glückstagebuchfragen vor und nach dem Mitteltest auf. Das Muster dieses Zusammenhangs ist unabhängig vom Niveau der Tageszufriedenheit und der Befürwortung der Glückstagebuchfragen zu interpretieren. Laireiter et al. (2012) fanden einen mittelstark ausgeprägten negativen Zusammenhang zwischen der Tageszufriedenheit und der Anzahl der positiven Ereignisse über den Verlauf der Studie, wohingegen eine positive Beziehung zwischen den beiden Variablen auf Tagesebene aufgezeigt werden konnte. Im Gegensatz zu Laireiter et al. (2012) wurden die fünf Glückstagebuchfragen in der vorliegenden Arbeit zum einen studienspezifisch und zum anderen allgemeiner formuliert. Daher sollten auch die Zusammenhänge der Tageszufriedenheit mit den beiden Frageninhalten vor und nach dem Mitteltest berücksichtigt werden. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigten, dass die studienrelevanten Fragen deutlich positiver mit der Tageszufriedenheit vor dem Mitteltest als nach dem Mitteltest einhergehen. Dagegen zeigte sich für die allgemein formulierten Fragen ein umgekehrtes Muster, insofern, dass der Zusammenhang mit der Zufriedenheit am Tag nach dem Mitteltest zunahm. Das Führen des Glückstagebuchs scheint im Verlauf der Studie zu bewirken, dass der Zusammenhang der studienrelevanten Fragen mit der Tageszufriedenheit entkoppelt wird, wohingegen der Zusammenhang der allgemein formulierten Fragen mit der Tageszufriedenheit deutlicher wird. Dies lässt vermuten, dass die Glücksintervention den Einfluss der Erlebnisse, die in allgemeinen Bereichen des Lebens gemacht werden (z.B. Sport treiben, Essen gehen), auf das

subjektive Wohlbefinden verstärkt. Zusätzlich könnte die bevorstehende Prüfung und die damit investierte Lernzeit dazu geführt haben, dass weniger positive Erfahrungen im Bereich des Studiums gemacht werden konnten.

Es ist kritisch anzumerken, dass die genaue Anzahl der erlebten positiven Ereignisse in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wurde. Das heißt, dass die vorliegende Arbeit nur gezählt hat, wie oft die einzelnen Glückstagebuchfragen mit „Ja“ beantwortet wurden und nicht, wie viele Ereignisse unter „Ja“ beschrieben worden sind. In Anlehnung an Laireiter et al. (2012), die die genaue Anzahl der genannten Erlebnisse über den zweiwöchigen Beobachtungszeitraum verzeichneten, widmet sich Monique Schannel der qualitativen Betrachtung der Inhalte der Glückstagebuchfragen und somit der genauen Anzahl der positiven Ereignisse. Ihre Arbeit kann weiterhin Aufschluss über die Glücksursachen geben, um den Zusammenhang mit der quantitativ erfassten Komponente des subjektiven Wohlbefindens theoretisch zu erklären.

Um die Wirkung des Glückstagebuchs auf diverse Konstrukte interpretieren zu können, muss das Phänomen der Fehlattribution bedacht werden, welches den Einfluss erlebter positiver Emotionen auf die Einschätzung der Zufriedenheit beschreibt. Im Einklang mit dem Phänomen stehen die Annahmen der Netzwerktheorie (Wild & Möller, 2009). Demnach können beglückende Emotionen, die durch eine Fokussierung auf positive Ereignisse am Tag erlebt werden, dazuführen, dass die kurz danach gestellten Tageszufriedenheitsaussagen positiver bewertet werden. Ob dieser Effekt eines verbesserten Wohlbefindens bei der Bearbeitung des Prä-, Mittel- und Posttests noch wahrte, kann nicht beurteilt werden. Es ist naheliegend, dass ein zusätzlicher Einfluss von negativen und neutralen Erlebnissen vor der Einschätzung der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit, des Interesses und der Leistung zu den jeweiligen drei Zeitpunkten auf die Beurteilung im Sinne einer Fehlattribution wirksam wurde. Es wird für folgende Untersuchungen empfohlen, das aktuelle subjektive

Wohlbefinden neben der Erhebung im Glückstagebuch zeitgleich auch bei der Erfassung der Motivationskonstrukte und der Leistung zu berücksichtigen.

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse der Studie daraufhin, dass das Führen eines Glückstagebuchs einen förderlichen Einfluss, wenn auch nur einen geringen, auf die erlebte Tageszufriedenheit hatte. Für zukünftige Studien wird empfohlen die Glückstagebuchfragen allgemeiner zu formulieren, um alle Bereiche, in denen Glückserleben möglich ist, zu erfassen. Zudem sollte der Effekt eines Glückstagebuchs auf andere theoretisch verankerte Glückskomponenten geprüft werden. Diese Studie erfasste die Komponente „Tageszufriedenheit“, es ist in diesem Zusammenhang jedoch anzumerken, dass Personen ihr allgemeines Wohlbefinden über das der Tageszufriedenheit hinaus definieren können. Zum Beispiel wird in der Theorie von Seligman (2011) postuliert, dass Personen, die in ihrem Tun Sinn erfahren und sich für etwas engagieren können, positive Emotionen und die Verbundenheit mit anderen Menschen erleben sowie die sich die Fähigkeit zuschreiben, etwas bewegen zu können, wahrhaft glücklich sind. Somit kann die Operationalisierung dieser Glückskomponenten das Verständnis über den Effekt eines Glückstagebuchs erweitern. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit der Interpretation der Auswirkungen des Glückstagebuchs auf die Motivationskonstrukte sowie auf die Leistungseinschätzung.

3.2 Interpretation zu den Auswirkungen des Glückstagebuchs

Die Literatur der Motivationspsychologie berichtet vor allem von einem Einfluss lern- und leistungsbezogener Emotionen auf intrinsische und extrinsische Lernmotivation (Wild & Möller, 2009). Pekrun (2006) beschrieb zum Beispiel, dass positiv-aktivierende Emotionen, die auf die Aktivität selbst bezogen sind (z.B. Lernfreude), eine intrinsische Lernmotivation begünstigen. Auch wenn im Glückstagebuch positive Erlebnisse im Bereich des Studiums erfragt wurden, würden die resultierenden positiven Emotionen nicht leistungsbezogen sein,

weil keine affektiven Erfahrungen mit dem spezifischen Lerngegenstand erfragt wurden. Es war allerdings auch nicht das Ziel der Studie positive lern- und leistungsbezogene Emotionen zu erzeugen, sondern den Effekt eines allgemeinen subjektiven Wohlbefindens zu untersuchen. Ein möglicher Untersuchungsgegenstand zukünftiger Forschungsarbeiten könnte dahingehend der Vergleich des Effekts von Glückstagebuchfragen sein, die zum einen lern- und leistungsbezogene Emotionen und zum anderen ein allgemeines Wohlbefinden erzeugen sollen.

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Zusammenhänge zwischen dem allgemeinen Glückserleben und den Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele, Arbeitsvermeidung), der Selbstwirksamkeit und dem Interesse als Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte zu analysieren. Bevor der Effekt des Glückstagebuchs dahingehend erörtert wird, erfolgt eine Darstellung der beobachteten Zusammenhänge der einzelnen Motivationskonstrukte untereinander.

Es konnten die berichteten Zusammenhänge der Zielorientierungen nach Elliot und McGregor (2001) sowie Spinath et al. (2002) repliziert werden. Die vorliegende Studie wies einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen annäherungsorientierten Lernzielen (im SELMO als Lernziele definiert) und vermeidungsorientierten Leistungszielen sowie der Arbeitsvermeidung auf. Dies bedeutet, dass ein Streben nach Kompetenzzuwachs nicht mit den Zielen der Vermeidung einer schlechteren Leistung gegenüber anderen sowie der Vermeidung von Arbeit einhergeht. Die Literatur berichtet weiterhin kleine bis mäßig positive Zusammenhänge der Lernziele mit den annäherungsorientierten Leistungszielen (z.B. Wild & Möller, 2009). Die vorliegende Studie konnte keinen signifikanten Zusammenhang zwischen diesen beiden Zielorientierungen nachweisen. Das Streben nach Kompetenzzuwachs scheint demnach nicht mit dem Zielstreben verbunden zu sein, eine

bessere Leistung im Vergleich zu anderen zu erbringen. Die beiden Leistungsziele standen in der vorliegenden Studie in einem deutlich positiven Zusammenhang, was in der Literatur angesichts des gleichen zugrundeliegenden sozialen Bewertungsmaßstabes, der einen Vergleich mit anderen Personen beinhaltet, begründet wird (Brandstätter & Otto, 2009). Arbeitsvermeidung, als nicht-leistungsmotiviertes Ziel, stand in der durchgeführten Studie in einem schwach positiven Zusammenhang mit dem Annäherungs-Leistungsziel, erreichte aber keine statistische Bedeutsamkeit, wohingegen Arbeitsvermeidung in einem signifikant positiven Zusammenhang mit dem Vermeidungs-Leistungsziel stand. Spinath et al. (2002) fanden ähnliche Zusammenhänge. Sie berichteten, dass die Arbeitsvermeidung schwach positiv mit den Annäherungs-Leistungszielen und deutlich positiv mit den Vermeidungs-Leistungszielen zusammenhängt (Spinath et al., 2002). Ersteres könnte dadurch begründet werden, dass das Bemühen wenig Arbeit zu investieren nicht unbedingt gegen das Ziel bessere Leistungen als andere zu erbringen streben muss, wohingegen letzteres dadurch begründet werden kann, dass beide Ziele ein Vermeidungsverhalten anstreben (Spinath et al., 2002).

Die derzeitige Studie beobachtete ähnliche Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Interesse; als Konstrukte der erwartungs- und werttheoretischen Ansätze; mit den einzelnen Zielorientierungen, wie sie auch in der Literatur unter anderem von Elliot und McGregor (2001) sowie Spinath et al. (2002) geschildert worden sind. Das Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation (Abbildung 1, Götz, 2011) suggeriert, dass die eher wertbezogenen Zielorientierungen mit Interesse in Verbindung stehen. Die derzeitige Studie fand einen signifikant positiven Zusammenhang von Interesse mit den Lernzielen. Beide Konstrukte bedingen eine hohe intrinsische Lernmotivation, die eine Absicht darstellt, positive Zustände während einer durchgeführten Lernhandlung zu erleben (Wild & Möller, 2009). Eine Person, die Interesse an einem Gegenstand äußert, wird dementsprechend das

Ziel verfolgen ihren Erkenntnisgewinn in diesem Bereich zu steigern. Dies macht deutlich, dass vermeidungsorientierte Leistungsziele und Arbeitsvermeidung mit Interesse nicht einhergehen können. Beide beeinflussen eher die extrinsische Lernmotivation. Die Studie zeigte deswegen auch signifikant negative Zusammenhänge zwischen Interesse und den beiden Zielorientierungen. Interesse stand dagegen in keinem signifikanten Zusammenhang mit den Annäherungs-Leistungszielen, da letzteres mit dem Streben einhergeht eine positive Konsequenz im Sinne einer besseren Leistung zu erzielen und der Lernprozess an sich nur Mittel zum Zweck ist. Schlussendlich befand sich die Erwartungskomponente „Selbstwirksamkeit“ in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der Wertkomponente „Interesse“. Eine Person, die sich für einen Lerngegenstand interessiert, wird mehr Anstrengung in eine erfolgreiche Bearbeitung interessierender Aufgaben investieren und dadurch Überzeugungen bilden, bestimmte Aufgaben meistern zu können, was einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung entspricht. Dies erklärt auch den signifikant positiven Zusammenhang von Selbstwirksamkeit mit Lernzielen sowie die signifikant negativen Zusammenhänge mit den Vermeidungs-Leistungszielen und der Arbeitsvermeidung. Selbstwirksamkeit stand wie Interesse in keinem signifikanten Zusammenhang mit den Annäherungs-Leistungszielen.

Im Folgenden werden die Auswirkungen eines Glückstagebuchs auf die einzelnen Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte diskutiert. Die Studie konnte keinen Effekt der Glücksintervention auf die (annäherungsorientierten) Lernziele verzeichnen. Dies entspricht den Ergebnissen der zu replizierenden Studie (Birgmayr et al., 2013). Das Ziel eine Aufgabe (z.B. Prüfung) erfolgreich zu meistern und die eigene Kompetenz zu steigern war bei den Psychologiestudierenden schon zu Beginn der Intervention stark und im Vergleich zu den anderen Zielorientierungen am stärksten ausgeprägt. Durchschnittlich bewerteten die Studierenden die Aussagen mit der Antwortoption „stimmt eher“. Dies lässt vermuten, dass

ein Deckeneffekt keine weitere Verbesserung der Lernziele ermöglicht. Es ist weniger wahrscheinlich, dass die spezifische Instruktion vor der Beantwortung der Aussagen im SELLMO, die die Studierenden dazu aufforderte an die bevorstehende Prüfung zu denken, verstärkt Leistungsziele aktivierte und dies konfundierend auf die Lernziele wirkte, da beide Leistungsziele weniger stark ausgeprägt waren. Eine situative Einflussnahme auf die Zielorientierungen mittels Instruktionen ist laut Wild und Möller (2009) und Spinath et al. (2002) möglich. Zwar werden Zielorientierungen grundsätzlich als Dispositionen verstanden, die durch die Auseinandersetzung mit frühen Lernerfahrungen gebildet werden, aber sie können trotzdem zum Beispiel durch Ankündigungen sozialer Vergleiche in Leistungssituationen situativ beeinflusst werden (Wild & Möller, 2009). Die Instruktion in der durchgeführten Studie diente aber einem anderen Zweck, nämlich die erfassten Motivationskonstrukte bezüglich der bevorstehenden Prüfung fachspezifisch einschätzen zu können. Dabei muss kritisch vermerkt werden, dass die Aussagen im SELLMO, sowie in den Skalen der Selbstwirksamkeit und des Interesses, schwer inhaltlich auf die gewählte Leistungsüberprüfung anzuwenden waren, da sie die Einschätzung von Überzeugungen im Rahmen des gesamten Studiums zum Inhalt hatten. Daher wird vermutet, dass die Intention der Instruktion fehlgeschlagen ist und die Antworten eher eine Beurteilung des gesamten Psychologiestudiums widerspiegeln. Es wäre anzunehmen, dass spezifisch formulierte Items, die zum Inhalt die selbst gewählte Prüfung haben, eher einen Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte ausüben könnten.

Die Studie konnte keine positive Wirkung des Glückstagebuchs auf die Annäherungs-Leistungsziele verzeichnen. Im Verlauf der Studie bewerteten die Psychologiestudierenden durchschnittlich Aussagen, die das Ziel zum Inhalt hatten, eine bessere Leistung im Vergleich zu anderen anzustreben, weiterhin mit der Antwortoption „weder / noch“. Sofern die spezifische Instruktion beachtet wurde, konnte auch die Betonung einer bevorstehenden

Prüfung die Ausprägung dieser Zielorientierung nicht verändern. Die Untersuchung von Birgmayr et al. (2013) zeigte demgegenüber eine Verringerung der Annäherungs-Leistungsziele unabhängig vom Glückstagebuch nach den zwei Wochen. Es war der Arbeit nicht zu entnehmen, welche mittleren Ausprägungen die Zielorientierung aufwies, daher ist eine Interpretation einer Verringerung der Annäherungs-Leistungsziele spekulativ. Womöglich könnte die Stichprobenszusammensetzung bei Birgmayr et al. (2013) einen Grund für dieses Ergebnis darstellen. Entsprechend umfasste die Stichprobe TeilnehmerInnen unterschiedlicher Studienrichtungen, die unter anderem medizinische und mathematische Fächer studierten. Besonders in Medizin ist der Druck, gute Leistungen zu erbringen, hoch. Im Sinne einer sozial erwünschten Antwort könnte das Streben annäherungsorientierter Leistungsziele von jenen Studierenden zum Posttestzeitpunkt abgeschwächt eingeschätzt worden sein; vielleicht auch, weil der Untersuchungsgegenstand den TeilnehmerInnen zum zweiten Erhebungszeitpunkt durch wiederholtes Vorgeben der Fragebögen deutlicher wurde. Wie zuvor formuliert, können die angegebenen Parameter in der Arbeit von Birgmayr et al. (2013) aber nicht eindeutig interpretiert werden.

Das Glückstagebuch konnte darüber hinaus die Orientierung an Vermeidungs-Leistungszielen nicht verringern. Diese waren zu Beginn der Studie schon gering ausgeprägt. Im Gegenteil, die Studie zeigte eine tendenzielle Zunahme der Vermeidungs-Leistungsziele in beiden Versuchsgruppen über den Verlauf der Studie. Das Zielstreben eine schlechte Leistung im Vergleich mit anderen im Psychologiestudium zu vermeiden wurde im Verlauf der Studie höher eingeschätzt. Womöglich könnte die herannahende Prüfung die Bedeutung eines solchen Leistungsvergleichs evidenter machen. Die Beurteilung einer in der Ferne liegenden Prüfung und dessen Ergebnis könnte zuerst neutral beurteilt werden, aber sobald das Ereignis näher rückt und auch individuelle Leistungsrückmeldungen anhand des eigenen Lernprozesses vor der Prüfung herangezogen werden (z.B. Lernstunden), könnte ein

schlechteres Abschneiden in der Prüfung als negativer empfunden werden und das spezifische Ziel mehr Bedeutung erlangen. Birgmayr et al. (2013) fanden keinen signifikanten Effekt des Glückstagebuchs auf die Vermeidungs-Leistungsziele. Dies würde den beschriebenen Erklärungsansatz unterstützen, da ein Einfluss von Leistungsmaßen in der Studie von Birgmayr et al. (2013) nicht berücksichtigt wurde.

Birgmayr et al. (2013) fanden in ihrer Studie, dass das Führen eines Glückstagebuchs die Einstellung zum Vermeiden von Arbeit verringerte. Dieses Ergebnis wäre für bildungsrelevante Prozesse bedeutsam, da eine geringere Arbeitsvermeidung mit einer verbesserten Leistung einhergeht und allgemein förderlich für kontinuierliches Lernen wäre. Dieser Einfluss konnte in der vorliegenden Arbeit nicht repliziert werden. Es war dagegen ein Trend zu beobachten, dass diese Zielorientierung unabhängig vom Glückstagebuch in ihrer Ausprägung im Zeitverlauf zunimmt. Dieser Anstieg war zu Beginn der Untersuchung am stärksten und erreichte dann eine Sättigung. Arbeit im Psychologiestudium zu vermeiden wurde am Anfang als unzutreffend beurteilt, wobei diese Einschätzung im Verlauf der Studie abgemildert wurde. Ein möglicher Grund könnte wieder in der bevorstehenden Prüfung und im steigenden Lerndruck liegen. Die Möglichkeit Arbeit zu vermeiden würde diesbezüglich als eine Art Wunsch geäußert werden um dem Lernaufwand zu entgehen.

Das Glückstagebuch konnte nicht wie erwartet die Selbstwirksamkeit und das Interesse steigern. Beide Motivationsformen sind eher von Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen bestimmt (Spiel et al., 2010) und scheinen weniger durch das Erleben positiver Emotionen unabhängig vom Lerngegenstand beeinflusst zu werden. Die Beurteilungen spiegeln vermutlich auch nicht das Interesse und die Erfolgswahrscheinlichkeit in einer bevorstehenden Prüfung wider, sondern allgemein die im Psychologiestudium, die sich während des Studiums gefestigt haben und nicht so einfach situativ beeinflussbar sind.

Neben den Auswirkungen des Glückstagebuchs auf die Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte, wurde außerdem dessen Wirkung auf die Einschätzung einer Leistung untersucht. Das Glückstagebuch konnte die Leistungseinschätzung bezüglich einer bevorstehenden Prüfung nicht wie erwartet verbessern. Im Gegenteil, Studierende, die ein Glückstagebuch geführt hatten, schätzten sich im Posttest schlechter ein als im Prätest, wohingegen Studierende der Kontrollbedingung sich im Verlauf der Studie besser einschätzten. Ein möglicher Grund könnte das tägliche Verzeichnen der Lernstunden im Glückstagebuch sein. Durch die stetige Auseinandersetzung mit dem Lernfortschritt, der vielleicht nicht dem gewünschten Fortschritt entsprach, könnte die Leistungseinschätzung negativer ausgefallen sein. Es ist kritisch anzumerken, dass die Lernzeit für die Prüfung aus unterschiedlichen Gründen schwer zu interpretieren ist und somit auch deren Einfluss zu relativieren ist. Zum einen wurde sie nicht in der Kontrollgruppe erhoben, was die zuvor beschriebene Erklärung zugleich stützen könnte, zum anderen sind die unterschiedlichen Prüfungsvarianten (z.B. Wirtschaftsprüfung I vs. Diplomarbeit) und der damit einhergehende Lernaufwand nicht vergleichbar. Desweiteren spiegelt die Lernzeitangabe nur eine quantitative Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial wider. Für eine Interpretation des Einflusses wäre die genutzte Lernzeit von Bedeutung. Dessen Erhebung wird in zukünftigen Studien in beiden Gruppen empfohlen. Weiterhin sollten vergleichbare Leistungsüberprüfungen in zukünftigen Studien bedacht werden.

Obwohl die Mittelwerte der Leistungseinschätzung eine negativere Beurteilung der eigenen Leistung in der Experimentalbedingung im Posttest anzeigen, erreichte die Analyse keine statistische Bedeutsamkeit. Der nicht wie erwartet eingetretene Effekt einer Verbesserung der Leistungseinschätzung durch die Glücksintervention könnte womöglich durch die geringe Steigerung der Tageszufriedenheit erklärt werden. Es wird empfohlen, dass sich zukünftige

Studien mit dem Effekt befassen, der durch eine stärkere Veränderung des subjektiven Wohlbefindens auf einen Leistungsindikator bestehen könnte.

Die Literatur berichtet von zahlreichen theoretisch fundierten Annahmen über spezifische Wirkmechanismen der Motivationsformen auf die Leistung (Elliot & McGregor, 2001; Spinath et al., 2002; Wild & Möller, 2009). Deswegen könnte vermutet werden, dass die erfassten Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte den Effekt des Glückstagebuchs auf die Leistungseinschätzung beeinflussen. Um dies zu testen, wurden zuerst die Zusammenhänge der Motivationskonstrukte mit der Leistungseinschätzung untersucht.

Die vorliegende Studie fand keine signifikanten Zusammenhänge der Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte mit der Leistungseinschätzung. Die einzigen beiden Ausnahmen bildeten die Annäherungs-Leistungsziele und die Selbstwirksamkeit. Die vorliegende Studie zeigte, dass stärker ausgeprägte annäherungsorientierte Leistungsziele mit einer höheren Leistungseinschätzung einhergehen. Damit können die empirischen Befunde in der Literatur gestützt werden (z.B. Spinath et al., 2002). Ebenso schätzten Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen ihre Leistungen in einer bevorstehenden Prüfung in der vorliegenden Studie höher ein. Dieses Ergebnis unterstützt ebenso die theoretischen Annahmen und empirischen Befunde in der Literatur (z.B. Spiel et al., 2010). Ein möglicher Erklärungsgrund für die anderen nicht signifikanten Zusammenhänge könnte in der Operationalisierung der Leistungsvariable liegen. In den Untersuchungen von Spinath et al. (2002) wurde diese mit Hilfe von Noten in einem Test erfasst. Eine Leistungseinschätzung dagegen muss nicht der eigentlich später erreichten Note entsprechen. Zukünftige Studien könnten beide Leistungsoperationalisierungen einsetzen, um den Effekt realer Leistungseinschätzungen (Passung von Einschätzung und Note) zu prüfen. Neben den Lern- und Leistungsmotivationskonstrukten wurde zudem der Zusammenhang von erzielten Noten

im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor mit der Leistungseinschätzung untersucht. Frühere Leistungsergebnisse sollten Feedback über zukünftige Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen bezüglich einer Prüfung liefern (Spiel et al., 2010). Die durchgeführte Studie zeigte, dass Personen, die früher gute durchschnittliche Leistungen im Studium erzielten, auch ihre Leistung in der bevorstehenden Prüfung gut einschätzten.

In Anbetracht der berichteten signifikanten Zusammenhänge, wurde der Effekt des Glückstagebuchs auf die Leistungseinschätzung unter Berücksichtigung der erfassten Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte sowie der Durchschnittsnoten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor geprüft. Zusammenfassend zeigte sich, dass die Ergebnisse der ANCOVA im Prinzip von jenen der ANOVA nicht abweichend waren. Das heißt, auch unter Berücksichtigung der Kovariaten, welche die Veränderungen der Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte sowie die kognitiven Fähigkeiten der Studierenden zum Inhalt hatten, konnte eine Wirksamkeit der Glücksintervention nicht beobachtet werden.

Um die einzig signifikante Kovariate; die Durchschnittsnoten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor; näher interpretieren zu können, wurde diese getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppe betrachtet. In diesen beiden in sich homogenen Subgruppen fielen die beobachteten Zusammenhänge mit der Leistungseinschätzungsdifferenz dementsprechend jeweils schwächer und nicht mehr bedeutsam aus. Die Richtung der Zusammenhänge weist daraufhin, dass Studierende, die im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor schlechtere Noten berichteten, sich im Verlauf der Studie besser einschätzten, wobei dieser Zusammenhang in der Kontrollbedingung deutlicher als in der Experimentalbedingung ausfiel.

Die Ergebnisse der ANCOVA deuten daraufhin, dass mögliche andere Einflüsse auf die Leistungseinschätzung wirksam waren. Die Planung, Initiierung und Ausführung einer Lern-

und Leistungshandlung kann neben den genannten Einflussvariablen durch weitere wichtige Prozesse vermittelt werden. Dabei spielen Informationsverarbeitungsstile, verwendete Lernstrategien und konkurrierende situative Anforderungen eine Rolle (Wild & Möller, 2009). Die in der Person verankerten Ziele, Überzeugungen sowie das Interesse spielen eine wichtige Rolle in der Zielsetzung (z.B. „Ich möchte eine gute Leistung in der bevorstehenden Prüfung erreichen“). Auf die Zielrealisierung, demgemäß das Planen und Handeln, wirken zudem selbstregulative Prozesse (Brandstätter et al., 2013). Weiterhin spielt die Umwelt eine wichtige Rolle im Entstehen von Handlungen (Götz, 2011). Nur wenn eine Person auf eine Umwelt trifft, die eine Möglichkeit zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten, wie zum Beispiel dem Lernen bietet, und diese Tätigkeit an sich der Person relevante Anreize offeriert, wird sie motiviert sein zielgerichtetes Verhalten auszuüben (Brandstätter et al., 2013).

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse der Studie daraufhin, dass das Führen eines Glückstagebuchs die Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte sowie die Leistungseinschätzung nicht beeinflussen konnte. Die geringe Steigerung der Tageszufriedenheit reichte scheinbar nicht aus, um einen Effekt zu bedingen.

3.3 Limitationen der Studie, Ausblick und praktische Implikationen

Dieser Abschnitt fasst die zuvor genannten Vorschläge für zukünftige Forschungsarbeiten zusammen, die sich zum Teil aus den Limitationen der durchgeführten Studie ergaben, und ergänzt diese. Es werden weiterhin Implikationen für die Praxis genannt.

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel einen Förderansatz zur Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation sowie der Leistung zu untersuchen, der auf dem Erzeugen von subjektivem Wohlbefinden durch das Führen von Glückstagebüchern beruht. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie zeigten nicht die erwarteten Effekte des Glückstagebuchs auf die Zielorientierungen, die Selbstwirksamkeit, das Interesse und die Leistungseinschätzung. Der

Inhalt des Glückstagebuchs könnte dafür eine mögliche Erklärung geben. Laireiter et al. (2012) gaben ihren TeilnehmerInnen allgemein formulierte Glückstagebuchfragen vor und konnten eine verbesserte Tageszufriedenheit beobachten. Sie untersuchten zwar nicht den Effekt auf Motivationsvariablen, aber die Wahrscheinlichkeit Glückstagebuchfragen zu bejahen und somit auch das subjektive Wohlbefinden nach dem Verständnis von Seligman (2002) zu erhöhen, ist bei allgemein formulierten Fragen höher. Es werden mehr Bereiche geboten, in denen positive Erlebnisse berichtet werden können. Die zusätzliche Beantwortung studienspezifischer Fragen hätte somit einen konfundierenden Einfluss auf den Effekt der allgemeinen Fragen ausüben können.

Die Wirkung lern- und leistungsbezogener Emotionen auf die Motivation ist bekannt (Pekrun, 2006). Ein weiterer Untersuchungsgegenstand könnte daher der Vergleich des Effekts von lern- und leistungsbezogener Emotionen, die durch das Aufzeichnen positiver Erfahrungen mit dem Lerngegenstand erzeugt werden, mit dem Effekt von einem allgemeinen subjektiven Wohlbefinden, welches durch das Beantworten allgemein formulierter Glückstagebuchfragen gebildet werden kann, auf Motivationsvariablen sein. Dies könnte das Verständnis bezüglich der Spezifität von Glückstagebuchfragen erweitern.

Die Literatur nennt unterschiedliche Komponenten von Glückserleben / subjektivem Wohlbefinden. Daher würde es sich anbieten den Effekt eines Glückstagebuchs quantitativ mit Hilfe anderer Operationalisierungen von subjektivem Wohlbefinden zu erfassen. Hierbei sollte besonders die Erfassung von positiven Emotionen bedacht werden, wie zum Beispiel mit dem *Positive and Negative Affective Schedule* (PANAS, Watson et al., 1988), der im Abschnitt 1.4.2 beschrieben worden ist. Damit könnten Seligmans (2002) Annahmen zur Verbesserung positiver Emotionen mittels der *three good things in life* - Methode, welches den Prototyp der Glückstagebücher darstellt, geprüft werden. Zusätzlich könnten dadurch die

Zusammenhänge der Glückskomponenten untereinander untersucht werden. Die bisher genannten Vorschläge beziehen sich auf Veränderungen im Glückstagebuch, wohingegen die folgenden Empfehlungen sich auf die Messinstrumente im Prä-, Mittel- und Posttest beziehen.

Um sicherzustellen, dass der Effekt eines Glückstagebuchs während der Bearbeitung des Prä-, Mittel- und Posttests noch besteht, könnte vor der Einschätzung der Motivationsaussagen das Glückstagebuch vorgegeben und somit das subjektive Wohlbefinden erfasst werden. Damit würde dem Einfluss von negativen oder neutralen Erlebnissen, die möglicherweise in der durchgeführten Studie auch bei der Beantwortung wirksam waren, entgegen gewirkt werden.

In der vorliegenden Arbeit wurde die Formulierung der Aussagen zu den Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit und des Interesses diskutiert, die inhaltlich schwer auf die bevorstehende Prüfung anzuwenden waren. Daher würde es sich für weitere Untersuchungen anbieten, spezifisch formulierte Items, die auf die gezielte Prüfung gerichtet sind, zu formulieren. Im SELMO-ST (Spinath et al., 2002) wäre dies anhand der anfänglichen Aussagenformulierung möglich. Anstatt zu schreiben „Im *Studium* geht es mir darum,...“ könnte „In der *bevorstehenden Prüfung* geht es mir darum,...“ geschrieben werden. In den Aussagen zur Selbstwirksamkeit und zum Interesse könnte das Wort „Studium“ durch „bevorstehende Prüfung“ ersetzt werden (z.B. Skala Selbstwirksamkeit: „Ich bin überzeugt, dass ich in der *bevorstehenden Prüfung* gute Leistungen erzielen kann“).

Die durchgeführte Studie erfasste weiterhin die Leistungseinschätzung als Leistungsindikator. Die erzielte Leistung muss nicht der Einschätzung entsprechen, da sich Personen über- oder unterschätzen können. Ein Vergleich von erzielten Leistungsindikatoren (z.B. Note) mit der individuellen Leistungseinschätzung könnte in zukünftigen Studien Aufschluss darüber geben, ob das Glückstagebuch erstens einen Effekt auf eine Leistung

ausübt und zweitens, ob eine Leistungseinschätzung als Operationalisierung von Leistung zu empfehlen ist.

Die anschließend beschriebenen Vorschläge für zukünftige Forschungsarbeiten beziehen sich auf die Stichprobe und die Studienkonzeption sowie -auswertung. Laireiter et al. (2012) betonten die Bedeutung einer guten Bearbeitungscompliance der StudienteilnehmerInnen, die auch in der vorliegenden Arbeit als Einflussfaktor betrachtet wird. Der Datensatz in dieser Studie musste aufgrund fehlender Eintragungen bearbeitet werden. Der Erklärungswert von Glückstagebüchern könnte somit verändert worden sein. Der bewusste Abbruch der Studie lässt weiterhin auf die Frage der Eignung des Einsatzes von Glückstagebüchern im Alltag schließen. Das tägliche Führen beansprucht Zeit, die Personen eventuell nicht investieren möchten, sofern ihnen die Relevanz eines Glückstagebuchs nicht bewusst ist. Die Bedeutung sollte dementsprechend explizit gemacht werden, wobei der Effekt einer selbsterfüllenden Prophezeiung bei der Bekanntgabe des Ziels der Untersuchung auch für das Zielstreben genutzt werden kann. In den Studien von Seligman et al. (2005) berichteten auch Personen der Placebo-Gruppe, die über den Zweck der Übungen unterrichtet worden waren, ein erhöhtes subjektives Wohlbefinden. Schlussendlich war die Studie so konzipiert, dass Nachtragungen möglich waren. Viele der Studierenden nutzten die Option, um diese blockweise vorzunehmen. Somit ist die Beurteilung der Wirkung eines Glückstagebuchs beeinträchtigt. Die zeitnahe Bearbeitung der Fragebögen sowie des Glückstagebuchs sollte in zukünftigen Studien kontrolliert erfolgen, auch wenn damit einhergehend eine erhöhte Abbruchrate der Studie bedingt werden kann.

Die Ergebnisse beruhen auf der Untersuchung von Psychologiestudierenden im zweiten Abschnitt des Diploms bzw. im Master und sind daher nicht auf andere Stichproben generalisierbar. Ein möglicher Einflussfaktor von unterschiedlichen Studienrichtungen lässt

sich der Untersuchung von Birgmayr et al. (2013) entnehmen. Zusätzlich sei hervorzuheben, dass der Einfluss eines Glückstagebuchs in einer Stichprobe von SchülerInnen womöglich unterschiedlich ausfallen könnte, insofern, dass sie mehr davon profitieren könnten. Die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation ist geprägt durch eine Auseinandersetzung mit der Umwelt, zum Beispiel in Form von dem Erleben von Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen und ihren affektiven Folgen (Wild & Möller, 2009). Daraus könnte geschlussfolgert werden, dass ein früher Einsatz der Glückstagebücher in der schulischen Ausbildung positivere Folgen auf Motivationsvariablen haben könnte. Im Vergleich dazu sind vermutlich die motivationalen Einstellungen von Studierenden schon eher gefestigt und daher schwieriger zu verändern. Dass SchülerInnen mehr von dem Einsatz eines Glückstagebuchs profitieren könnten, würde auch durch die Annahme gestützt werden, dass eine Veränderung von Interesse, welches bei SchülerInnen meist nicht für jeden Gegenstandsbereich gleichermaßen ausgeprägt ist (Spiel et al., 2010), bei ihnen eher möglich ist als bei StudentInnen. Letztere entscheiden sich meist für ein Studienfach, welches sie auch interessiert. Dies wird durch die Ausprägungen auf der Interessensskala in der durchgeführten Studie unterstützt. Es wird empfohlen den Effekt der Glücksintervention anhand von anderen Personengruppen zu prüfen.

Der Diskussion ist zu entnehmen, dass das Erfassen einer Leistungsvariable möglicherweise die allgemeine Wirkung des Glückstagebuchs beeinflusst haben könnte. Zum einen wird das deutlich in der Interpretation der tendenziellen Zunahme der Arbeitsvermeidung und der Vermeidungs-Leistungsziele und zum anderen in der geringeren Einschätzung der Prüfungsleistung in der Experimentalgruppe, womöglich bedingt durch die Aufzeichnung der Lernstunden. Daher empfiehlt es sich die zuvor genannten Vorschläge für zukünftige Forschungen in einer neuen Studie umzusetzen und diese sowohl ohne als auch mit der Erfassung eines Leistungsindikators nochmals durchzuführen.

Das Repertoire an bisherigen Förderansätzen zur Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation könnte durch eine Intervention, die auf einer Erzeugung von subjektivem Wohlbefinden mit Hilfe von Glückstagebüchern basiert, um darauffolgend Motivationsvariablen positiv zu beeinflussen, erweitert werden. Günstige Zielorientierungen, hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie ein ausgeprägtes Interesse sind für bildungsrelevante Prozesse von Bedeutung. Sie fördern die kontinuierliche Auseinandersetzung mit Lerngegenständen. Zudem geht subjektives Wohlbefinden mit psychischer und körperlicher Gesundheit einher (Wild & Möller, 2009). Zukünftige Forschung, die sich dem Zusammenspiel von Motivation, Emotion und Leistung widmet, könnte mit der Untersuchung der Auswirkung eines Glückstagebuchs einen bildungspsychologischen Beitrag leisten.

Abschließend folgt eine Zusammenfassung der vorliegenden Studie.

4 ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit untersuchte den Effekt, den das Führen eines Glückstagebuchs auf die Zielorientierungen, die Selbstwirksamkeit, das Interesse sowie auf die Leistungseinschätzung einer bevorstehenden Prüfung bei österreichischen und deutschen Psychologiestudierenden ausübt.

Das Glückstagebuch konnte in einem geringen Ausmaß die Tageszufriedenheit der Personen steigern, wobei kein Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivationskonstrukte sowie auf die Leistung zu verzeichnen war. Unabhängig vom Glückstagebuch konnte ein Trend der Zunahme der Arbeitsvermeidung sowie der Vermeidungs-Leistungsziele in beiden Gruppen über den Verlauf der Studie beobachtet werden. Das Vermeiden von Arbeit sowie von einer schlechteren Leistung im Vergleich zu anderen war nach den vier Wochen stärker ausgeprägt. Eine mögliche Erklärung könnte die bevorstehende Prüfung bieten, die den Studierenden die Bedeutung der Ziele vor Augen führte. Die Analysen zu den Auswirkungen eines Glückstagebuchs auf die Leistungseinschätzung zeigten sowohl mit als auch ohne Berücksichtigung des Einflusses von Lern- und Leistungsmotivationsvariablen sowie der vorhandenen kognitiven Fähigkeiten der Personen nicht die erwartete Wirkung. Jedoch konnte den Mittelwerten der Leistungseinschätzung entnommen werden, dass Personen, die das Glückstagebuch geführt hatten, ihre Prüfungsleistung im Verlauf der Studie schlechter einschätzten. Es wird empfohlen zu prüfen, ob dieser Trend auf die Glückstagebuchfragen oder auf die Angabe der Lernstunden zurückzuführen ist.

Der Einsatz eines Glückstagebuchs als Fördermöglichkeit für die Lern- und Leistungsmotivation sowie für die Leistung kann anhand der gewonnenen Studienergebnisse nicht empfohlen werden, wobei die Ergebnisse unter Berücksichtigung diverser Limitationen zu relativieren sind und anhand eines verbesserten Studiendesigns nochmals geprüft werden

sollten. Unabhängig davon kann der Einsatz eines Glückstagebuchs zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens genutzt werden, welches an sich schon ein erstrebenswertes Ziel ist.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arthaud-Day, M. L., Rode, J. C., Mooney, C. H., & Near, J. P. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminant, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74, 445-476. doi:10.1007/s11205-004-8209-6
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baumeister, R. F. (1992). *Meanings in life*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Biddle, S. J., Fox, K. R., & Boutcher, S. H. (Eds.). (2000). *Physical activity and psychological well-being*. New York, NY: Routledge.
- Birgmayr, R., Exner, B., Glaser, K., Klinger, D., & Seywerth, R. (2013). Die studentische Leistungsmotivation in Zusammenhang mit dem Führen von Glückstagebüchern. Forschungspraktikum II. Institut für Psychologie. Universität Wien.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Brandstätter, V., & Otto, J. H. (Hrsg.). (2009). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin: Springer-Verlag.

- Brickman, P. D., & Campell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. In M. H. Appley (Ed.), *Adaptation level theory* (pp. 287-302). New York, NY: Academic Press.
- Bucher, A. A. (2009). *Psychologie des Glücks*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Chamberlain, K., & Zika, S. (1992). Stability and change in subjective well-being over short time periods. *Social Indicators Research*, 26, 101-117.
- Charles, S. T., Reynolds, C. A., & Gatz, M. (2001). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 136-151.
- Clark, A. E., Diener, E., Georgellis, Y., & Lucas, R. E. (2008). Lags and leads in life satisfaction: A test of the baseline hypothesis. *Economic Journal*, 118, 222-243.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Erlbaum.
- Conway, A. M., Tugade, M. M., Catalino, L. I., & Fredrickson, B. L. (2013). The broaden-and-build theory of positive emotions: Form, function, and mechanisms. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 17-34). London: Oxford University Press.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influences of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668-678.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Cummins, R. A. (2013). Measuring happiness and subjective well-being. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 185-200). London: Oxford University Press.
- David, S. A., Boniwell, I., & Conley Ayers, A. (2013). Introduction. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 1-8). London: Oxford University Press.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Ng, W., Harter, J., & Arora, R. (2010). Wealth and happiness across the world: Material prosperity predicts life evaluation, whereas psychosocial prosperity predicts positive feeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(1), 52-61. doi: 10.1037/a0018066
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. doi:10.1177/008124630903900402
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi:10.1037//0022-3514.80.3.501
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. doi:10.1037/0022-3514.84.2.377
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi:10.1037//0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions Royal Society London, B*, 1367-1377. In A. A. Bucher (2009), *Psychologie des Glücks* (S. 142). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814-822. doi:10.1037/a0033584
- Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: The case for emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427-434.

- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E., & Roth, M. (2011). The German version of the Satisfaction with Life Scale: Psychometric properties and population based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(2), 127-132.
- Götz, T. (2004). *Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik*. München: Herbert Utz Verlag.
- Götz, T. (Hrsg.). (2011). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi:10.1037/0022-3514.85.3.541
- Gurin, G., Veroff, J., & Feld, S. (1960). *Americans view their mental health: A nationwide interview survey. Joint Commission on Mental Illness and Health*. Monograph Series, No. 4. New York, NY: Basic Books.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645. doi:10.1037//0022-0663.94.3.638
- Haybron, D. M. (2003). Happiness, the self, and human flourishing. www.tc.umn.edu/~tiberius/workshop_papers/haybron.pdf. In A. A. Bucher (2009). *Psychologie des Glücks* (S. 16). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Headey, B. (2013). Set-point theory may now need replacing: Death of a paradigm? In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 887-900). London: Oxford University Press.

- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hills, P., Argyle, M., & Reeves, R. (2000). Individual differences in leisure satisfactions: An investigation of four theories of leisure motivation. *Personality and Individual Differences*, 28, 763-779.
- Horley, J., & Lavery, J. J. (1995). Subjective well-being and age. *Social Indicators Research*, 34, 275-282.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416.
- Huta, V. (2013). Eudaimonia. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 201-213). London: Oxford University Press.
- Jayawickreme, E., Forgeard, M. J. C., & Seligman, M. E. P. (2012). The engine of well-being. *American Psychological Association*, 16(4), 327-342. doi:10.1037/a0027990
- Jerusalem, M., & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung [School related self-efficacy expectations]. In R. Schwarzer & M. Jerusalem, (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 15). Berlin: Freie Universität Berlin.
- JOB AG (2008). Klima am Arbeitsplatz und Aufgaben sind die stärksten Einflussfaktoren der Arbeitszufriedenheit.<http://www.personaler-online.de/typo3/nicht-im-menue/personalnews/personalernews-details/article/klima-am-arbeitsplatz-und-aufgaben-sind-die-staerksten-einflussfaktoren-der-arbeitszufriedenheit.html> (Stand:

- 21.09.2014). In A. A. Bucher (2009). *Psychologie des Glücks* (S. 109). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Klug, J., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C.. *Promoting Motivation by a Social Competence Program? Longitudinal Clarification of Underlying Mechanisms*. Unpublished manuscript.
- Köller, O., Schnabel, K., & Baumert, J. (2000). Der Einfluß der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse [Influence of performance of schools on domain-specific self-concept of giftedness and interest]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 70-80.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik: Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M. et al. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente* [PISA 2000: Documentation of the survey instruments]. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Laireiter, A. R., Spitzbart, K., & Raabe, L. (2012). Glückstagebücher als Methoden gesundheitspsychologischer Intervention: Zwei Pilotstudien. *Empirische Pädagogik*, 26(2), 312-332.
- Laireiter, A. R., & Thiele, C. (1995). Psychologische Soziodiagnostik: Tagebuchverfahren zur Erfassung sozialer Beziehungen, sozialer Interaktionen und sozialer Unterstützung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16(3), 125-151.

- Leiner, D. J. (2014). SoSci Survey (Version 2.4.00-i) [Computer Software]. Verfügbar unter <http://www.soscisurvey.com>
- Lucas, R. E. (2005). Time does not heal all wounds: A longitudinal study of reaction and adaptation to divorce. *Psychological Science*, 16(12), 945-950. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01642.x
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The How of happiness. A scientific approach to getting the life you want*. New York, NY: The Penguin Press.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. doi:10.1037/1089-2680.9.2.111
- Magen, Z. (1998). *Exploring adolescent happiness: Commitment, purpose, and fulfillment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miao, F. F., Koo, M., & Oishi, S. (2013). Subjective well-being. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 174-184). London: Oxford University Press.
- Mroczek, D. K., & Spiro, A., III. (2005). Change in life satisfaction during adulthood: Findings from Veterans Affairs Normative Aging Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 189-202. doi:10.1037/0022-3514.88.1.189

- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134-151). London: Oxford University Press.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Rashid, T. (2013). Positive psychology in practice: Positive psychotherapy. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 978-993). London: Oxford University Press.
- Rheinberg, F., & Wendland, M. (2003). *Skaleneigenschaften des „Potsdamer Motivations-Inventars-Mathematik“ im Überblick* [Overview of the scale properties of the „Potsdamer Motivations – Inventars – Mathematik“]. Retrieved January 9, 2007 from http://www.wlab.de/biqua_projekt/pdf/skaleneigenschaften_pmi_m_t1_bis_t3_im_ueberblick.pdf. In J. Klug, T. Yanagida, D. Strohmeier, & C. Spiel. *Promoting Motivation by a Social Competence Program? Longitudinal Clarification of Underlying Mechanisms*. Unpublished manuscript.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(1), 383-388.

- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: John Wiley & Sons.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2002). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 15-36). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Saphire-Bernstein, S., & Taylor, S. E. (2013). Close relationships and happiness. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 821-833). London: Oxford University Press.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schlag, B. (2004). *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496-510). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 1-9). New York, NY: Oxford University Press.

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York, NY: The Free Press.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774-788.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. doi:10.1037/0003-066X.60.5.410
- Sheldon, K. M., Boehm, J., & Lyubomirsky, S. (2013). Variety is the spice of happiness: The hedonic adaptation prevention model. In S. A. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 901-914). London: Oxford University Press.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, 7, 55-86. doi:10.1007/s10902-005-0868-8
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 65(5), 467-487. doi:10.1002/jclp.20593
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., & Reimann, R. (Hrsg.). (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Spinath, B., & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 29-40). Göttingen: Hogrefe.

- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Staw, B. M., Sutton, R. I., & Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Thiele, C., Laireiter, A. R., & Baumann, U. (2002). Deutschsprachige Tagebuchverfahren in Klinischer Psychologie und Psychotherapie: Ein Überblick. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31(3), 178-193. doi:10.026//1616-3443.31.3.178
- Tov, W., & Diener, E. (2007). Culture and subjective well-being. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of Cultural Psychology* (pp. 691-713). New York, NY: Guilford Press.
- Vassar, M. (2008). A note on the score reliability for the Satisfaction with Life Scale: An RG study. *Social Indicators Research*, 86, 47–57. doi:10.1007/s11205-007-9113-7
- Veenhoven, R. (2006). How do we assess how happy we are? Tenets, implications and tenability of three theories. In E. Jayawickreme, M. J. C. Forgeard, & M. E. P. Seligman (2012). The engine of well-being. *American Psychological Association*, 16(4), 327-342. doi:10.1037/a0027990
- Wadlinger, H. A., & Isaacowitz, D. M. (2006). Positive mood broadens visual attention to positive stimuli. *Motivation and Emotion*, 30, 89-101. doi:10.1007/s11031-006-9021-

- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wild, E., & Möller, J. (Hrsg.). (2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Wu, S. (2001). Adapting to heart conditions: A test of the hedonic treadmill. *Journal of Health Economics*, 20, 495-508.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Rahmenmodell der Lern- und Leistungsmotivation (Götz, 2011).....	25
Abbildung 2: Verlauf der mittleren Tageszufriedenheit in der Experimentalgruppe mit Trendlinie.....	59
Abbildung 3: Verlauf der mittleren Befürwortungswahrscheinlichkeit der Glückstagebuchfragen (getrennt für: 5 Fragen, 3 studienspezifische Fragen, 2 allgemein formulierte Fragen) in der Experimentalgruppe mit Trendlinie	60

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Reliabilitätskoeffizienten und niedrigste Trennschärfen der Skalen zur Zielorientierung.....	45
Tabelle 2: Original und deutsche Übersetzung der Items zur Selbstwirksamkeit und zum Interesse	46
Tabelle 3: Reliabilitätskoeffizienten und niedrigste Trennschärfen der Skalen Selbstwirksamkeit und Interesse.....	46
Tabelle 4: Rotierte Ladungsmatrix mit den Ladungen der Items in den beiden Faktoren	49
Tabelle 5: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (r) für den Zusammenhang der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit und des Interesses (N = 78)	58
Tabelle 6: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (r) für den Zusammenhang der gemittelten Tageszufriedenheit und Befürwortungswahrscheinlichkeit der Glückstagebuchfragen (N = 34).....	61
Tabelle 7: Mittelwert (Standardabweichung) der abhängigen Variablen zu den drei Erhebungszeitpunkten pro Bedingung im gepoolten Datensatz	63
Tabelle 8: Tafel der MANOVA mit den Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen	64
Tabelle 9: Gegenüberstellung der Effektstärken aus Birgmayr et al. (2013) und der vorliegenden Arbeit	66
Tabelle 10: Mittelwert (Standardabweichung) der abhängigen Variable zu den zwei Erhebungszeitpunkten pro Bedingung.....	68
Tabelle 11: Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (r) für den Zusammenhang der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit und des Interesses mit der Leistungseinschätzung zum Prä- und Posttest (N = 72)	69
Tabelle 12: Tafel der ANCOVA mit den Prüfgrößen und Signifikanzbeurteilungen	70

Tabelle 13: Anstiegsparemeter der Kovariaten im Zusammenhang mit der Leistungseinschätzung	71
Tabelle 14: Mittelwert (Standardabweichung) der Differenz der Leistungseinschätzung (Prätest-Posttest)	72

ANHANG A: Einladungsemail zum Prätest

Diplomarbeitsstudie "Emotion & Motivation": Einladung zum Prätest

Susanna Jahn, Monique Schannel <a0601897@unet.univie.ac.at>

Datum

An: Emailadresse

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

diese Email ist eine Einladung zu unserer Diplomarbeitsstudie im Arbeitsbereich "Bildungspsychologie und Evaluation" an der Hauptuniversität Wien. Im Rahmen dieser Studie wird der Zusammenhang zwischen Emotion und Motivation beleuchtet.

Wir suchen TeilnehmerInnen, die sich aktiv im 2. Studienabschnitt des Psychologie-Diplomstudiums bzw. im Psychologie-Masterstudium befinden UND bis Ende Juli 2014 eine Prüfung in Psychologie ablegen wollen (inkludiert auch die Diplomprüfung und die Diplomarbeit).

Im Folgenden wird der genaue Ablauf unserer längsschnittlichen Untersuchung beschrieben:

Alle TeilnehmerInnen werden gebeten einen Prätest, einen Mitteltest nach 2 Wochen und einen Posttest nach 4 Wochen auszufüllen. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit pro Fragebogen in den jeweiligen drei Phasen beträgt ca. 10 Minuten. Zusätzlich werden Sie gebeten kurze tägliche Aufzeichnungen über einen Zeitraum von 4 Wochen vorzunehmen. Für Ihre täglichen Einträge werden Sie ca. 5 Minuten benötigen. Das heißt die Studie wird Sie ca. 4 Wochen begleiten.

WICHTIG: Sie dürfen den Anfang der Studie selbst festlegen, wobei Sie bitte beachten, dass die darauffolgende Prüfung mindestens 4 Wochen später zu absolvieren ist. Wenn sie zum Beispiel Ende Mai 2014 eine Prüfung planen, dann würden Sie spätestens Ende April 2014 mit der Studie beginnen. Weiterhin möchten wir Sie bitten gewissenhaft und möglichst ohne Auslassungen die Fragen zu beantworten.

Ab dem Zeitpunkt Ihrer Teilnahme bekommen Sie in bestimmten Abständen Erinnerungsemails mit den jeweiligen Links zu den einzelnen Phasen der Studie.

Ihre Daten werden streng vertraulich behandelt. Die gewonnenen Daten dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und werden nicht an Dritte weitergegeben.

Für Ihre Unterstützung verlosen wir 5 Amazon-Gutscheine im Wert von 10 Euro.

Falls Sie weitere Fragen haben oder Feedback zu unserer Studie geben möchten, können Sie uns jederzeit eine Email schreiben.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Liebe Grüße

Monique Schannel und Susanna Jahn

Mit diesem Link beginnen Sie unsere vierwöchige Studie:

→ Fragebogen Prä-Test

Falls Sie die Studie an Freunde weiterleiten möchten, nutzen Sie bitte folgenden Link:

https://www.soscisurvey.de/test046304/?q=F_M

Diese E-Mail wird mit SoSci Survey versendet (Impressum). Zu Datenschutz und dem Inhalt dieser E-Mail steht Ihnen Susanna Jahn, Monique Schannel gerne Rede und Antwort.

Falls Sie keine weiteren E-Mails über SoSci Survey erhalten möchten, klicken Sie bitte hier.

ANHANG B: Items und Fragebögen im Prätest



Liebe Kollegin, Lieber Kollege,

wir danken Ihnen dafür, dass Sie sich entschlossen haben, unsere Diplomarbeitsstudie zu unterstützen. Heute beginnt Ihre Teilnahme an der Studie.

Viel Freude.

1. Welches Geschlecht haben Sie?

☐	männlich
☒	weiblich

In der Kontrollgruppe:

Sie wurden ausgewählt den Prä-, Mittel- und Posttest auszufüllen.

Nach Abschluss dieses Prätests werden wir Sie in zwei Wochen bitten, den Mitteltest auszufüllen und in vier Wochen, die Studie mit dem Posttest zu beenden.

In der Experimentalgruppe:

Sie wurden ausgewählt den Prä-, Mittel- und Posttest auszufüllen und an den täglichen Aufzeichnungen teilzunehmen.

Nach Abschluss dieses Prätests erhalten Sie ab morgen um 18:00 Uhr den Link für Ihre täglichen Aufzeichnungen an Ihre Emailadresse. Nach zwei Wochen erfolgt der Mitteltest und nach vier Wochen beenden Sie die Studie mit dem Posttest.

2. Alter

Wie alt sind Sie?		Jahre
-------------------	----------------------	-------

3. Nationalität

Welche Nationalität haben Sie?	
--------------------------------	----------------------

4. Universität

An welcher Universität studieren Sie?	
---------------------------------------	----------------------

5. Bitte wählen Sie Ihren Studiengang und Ihre Universität:

☐ Diplomstudium Psychologie an der Uni Wien
☒ Masterstudium Psychologie an der Uni Wien
☐ Diplomstudium Psychologie an einer anderen Universität
☐ Masterstudium Psychologie an einer anderen Universität

Drei Varianten zur Erfassung der Noten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor, welche von der Universität abhängig sind:

(1) 6. Bitte geben Sie ihre Noten pro Prüfungsfach im ersten Diplomprüfungszeugnis an.

Die Angaben werden streng vertraulich behandelt und dienen als Kontrollvariable für diese Studie.

	1	2	3	4	5
Einführung in die Psychologie	☐	☐	☐	☐	☐
Allgemeine Psychologie	☒	☐	☐	☐	☐
Methodenlehre	☐	☐	☐	☐	☐
Entwicklungspsychologie	☐	☐	☐	☐	☐
Differentielle Psychologie	☐	☐	☐	☐	☐
Biologische Psychologie	☐	☐	☐	☐	☐
Sozialpsychologie	☐	☐	☐	☐	☐

(2) 6. Geben Sie die Modulleistungen in Ihrem Bachelorzeugnis an:

Die Angaben werden streng vertraulich behandelt und dienen als Kontrollvariable für diese Studie.

	1	2	3	4	5
Pflichtmodul A	☐	☐	☐	☐	☐
Pflichtmodul B	☒	☐	☐	☐	☐
Pflichtmodul C	☐	☐	☐	☐	☐
Pflichtmodul D	☐	☐	☐	☐	☐
Pflichtmodul E	☐	☐	☐	☐	☐
Pflichtmodul F	☐	☐	☐	☐	☐
Pflichtmodul G	☐	☐	☐	☐	☐
Pflichtmodul H	☐	☐	☐	☐	☐

(3) 6. Module und Leistungen

Bitte fügen Sie die Modulbezeichnungen aus Ihrem Bachelorzeugnis bzw. ersten Diplomprüfungszeugnis ein

UND

geben Sie die dazugehörigen Modulleistungen (Noten) an.

Die Angaben werden streng vertraulich behandelt und dienen als Kontrollvariable für diese Studie.

Module / Noten	
----------------	----------------------

7. Semester

Im wievielten Semester befinden Sie sich gerade?	
--	----------------------

8. Auf welche Prüfung bereiten Sie sich im Psychologiestudium während dieser Studie vor?

Bitte wählen Sie nur eine Prüfung aus.

Prüfung:	
----------	----------------------

9. Wie sieht der Prüfungsmodus dieser Prüfung aus?

[Bitte auswählen]
Single Choice
Multiple Choice
Offene Fragen
Gemischt

10. Wie schätzen Sie Ihre Leistung bei der bevorstehenden Prüfung ein?

☐ Sehr gut (1)
☒ Gut (2)
☐ Befriedigend (3)
☐ Genügend (4)
☐ Nicht genügend (5)
☐ Alternativ:

Bitte lesen sie sich die folgenden Instruktionen aufmerksam durch!

In diesem Fragebogen geht es um die Dinge, die Ihnen im Studium wichtig sind. Bitte lesen Sie sich die Fragen sorgfältig durch und sagen Sie ehrlich Ihre Meinung zu den Aussagen. Es gibt keine falschen Antworten. Richtig ist das, was Sie denken.

Hinter jedem Satz stehen fünf Kästchen, mit deren Hilfe angegeben werden kann, wie sehr der Satz auf Sie zutrifft. Kreuzen Sie bitte das Kästchen an, das Ihrer Meinung am besten entspricht!

Es ist außerdem wichtig, dass Sie alle Fragen auf dem Bogen beantworten. Lassen Sie also keine Frage aus, wenn Sie sich nicht sofort für eine Antwort entscheiden können. Wählen Sie immer die Antwort, die Ihrer Meinung am besten entspricht!

Bitte lesen Sie sich zunächst das Beispiel durch!

Für Ihre Antworten gibt es hier hinter jeder Frage fünf Kästchen. Hier ein Beispielsatz:

Im Studium geht es mir darum, ...

...meine Freunde zu treffen.

stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder / noch	stimmt eher	stimmt genau
↓	↓	↓	↓	↓
Im Studium geht es mir überhaupt nicht darum, meine Freunde zu treffen.	Im Studium geht es mir eher nicht darum, meine Freunde zu treffen.	Im Studium geht es mir weder darum meine Freunde zu treffen, noch sie nicht zu treffen.	Im Studium geht es mir eher darum, meine Freunde zu treffen.	Im Studium geht es mir sehr darum, meine Freunde zu treffen.

Bitte denken Sie beim Beantworten der Fragen an die Ihnen **bevorstehende Prüfung**.

Im Studium geht es mir darum, ...

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder / noch	stimmt eher	stimmt genau
...neue Ideen zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐
...zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin.	☒	☐	☐	☐	☐
...dass andere Studierende nicht denken, ich sei dumm.	☐	☐	☐	☐	☐
...keine schwierigen Prüfungen oder Klausuren zu haben.	☐	☐	☐	☐	☐
...etwas Interessantes zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
...mich nicht zu blamieren (z.B. durch falsche Ergebnisse oder dumme Fragen).	☐	☐	☐	☐	☐
...zu Hause keine Arbeiten erledigen zu müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
...später knifflige Probleme lösen zu können.	☐	☐	☐	☐	☐

...Arbeiten besser zu schaffen als andere.	☐	☐	☐	☐	☐
...dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.	☐	☐	☐	☐	☐
...keine schwierigen Fragen oder Aufgaben lösen zu müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
...komplizierte Inhalte zu verstehen.	☐	☐	☐	☐	☐
...bessere Noten oder Beurteilungen zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐
...dass niemand denkt, ich sei weniger schlau als andere.	☐	☐	☐	☐	☐
...nicht so schwer zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
...dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.	☐	☐	☐	☐	☐
...dass andere denken, dass ich klug bin.	☐	☐	☐	☐	☐
...zu verbergen, wenn ich weniger weiß als andere.	☐	☐	☐	☐	☐
...dass die Arbeit leicht ist.	☐	☐	☐	☐	☐
...zum Nachdenken angeregt zu werden.	☐	☐	☐	☐	☐
...zu zeigen, dass ich die Inhalte beherrsche.	☐	☐	☐	☐	☐
...keine falschen Antworten auf Fragen der Dozenten zu geben.	☐	☐	☐	☐	☐
...aufwendige Aufgaben nicht selber erledigen zu müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
...so viel wie möglich zu lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
...das was ich kann und weiß auch zu zeigen.	☐	☐	☐	☐	☐
...nicht durch dumme Fragen aufzufallen.	☐	☐	☐	☐	☐

...mit wenig Arbeit durchs Studium zu kommen.	☐	☐	☐	☐	☐
...ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben.	☐	☐	☐	☐	☐
...dass die anderen merken, wenn ich in Tests und Prüfungen gut abschneide.	☐	☐	☐	☐	☐
...nicht zu zeigen, wenn mir eine Aufgabe schwerer fällt als den anderen.	☐	☐	☐	☐	☐
...den Arbeitsaufwand stets gering zu halten.	☐	☐	☐	☐	☐

Nun geht es darum, dass Sie sich selbst in Bezug auf Ihr Lernen im Studium einschätzen. Bitte denken Sie beim Beantworten der Fragen wieder an die Ihnen **bevorstehende Prüfung**.

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt
Wenn ich mich anstrengte, kann ich auch schwierige Aufgaben im Studium lösen.	☐	☐	☐	☐
Ich bin überzeugt, dass ich die Fertigkeiten, die im Studium gelehrt werden, beherrschen kann.	☒	☐	☐	☐
Ich bin überzeugt, dass ich im Studium gute Leistungen erzielen kann.	☐	☐	☐	☐
Mir macht es Spaß, mich mit den Inhalten aus dem Studium zu beschäftigen.	☐	☐	☐	☐
In meiner Freizeit mache ich auch Dinge für das Studium, die ich nicht machen muss.	☐	☐	☐	☐
Was ich im Studium lerne, ist für mich wichtig.	☐	☐	☐	☐

ANHANG C: Items im Glückstagebuch

Liebe Kollegin, Lieber Kollege,

hiermit beginnt die tägliche Aufzeichnung zu Ihrem Erleben im Psychologiestudium. Dafür beantworten Sie bitte folgende Fragen nach Ihrem Ermessen. Es steht Ihnen offen, wie ausführlich Sie die Fragen bearbeiten möchten.

Dies ist die Aufzeichnung für:

Wochentag, Datum

1. Hatten Sie heute positive Begegnungen mit StudienkollegInnen und Lehrenden?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

2. Gab es heute studiumsrelevante Geschehnisse, die mit positiven Gefühlen einhergingen?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

3. Hat Sie heute etwas in Bezug auf ihr Studium zufrieden mit sich gemacht?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

4. Haben Sie sich heute selbst etwas Gutes getan?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

5. Gab es andere Situationen, die Sie heute als positiv empfanden?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

6. Bitte wählen Sie wie stark Sie den folgenden Aussagen zustimmen oder diese ablehnen. Die Aussagen beziehen sich auf den heutigen Tag.

	Starke Ab- lehnung	Ab- lehnung	Schwache Ab- lehnung	Weder Zu- stimmung noch Ab- lehnung	Schwache Zu- stimmung	Zu- stimmung	Starke Zu- stimmung
In den meisten Bereichen ist mein Tag nahe an meinen Idealvorstellungen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Tagesablauf war ausgezeichnet.	☒	☒	☒	☒	☒	☒	☒
Ich bin zufrieden mit dem Tag.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Heute habe ich die wichtigen Dinge, die ich haben wollte, bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich meinen Tag wiederholen könnte, würde ich fast nichts anders machen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Haben Sie heute für die bevorstehende Prüfung gelernt? (Bzw. Haben Sie heute an der Diplomarbeit gearbeitet?) Wenn ja, wieviele Stunden?

☐ Ja, solange:	
☒ Nein	

ANHANG D: Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Zufriedenheit

Tabelle D1: Vergleich der 3 Skalen zur Erfassung der Zufriedenheit

Diener et al. (1985)	Glaesmer et al. (2011)	Neue Tageszufriedenheitsskala
1. In most ways my life is close to my ideal.	In den meisten Bereichen entspricht mein Leben meinen Idealvorstellungen.	In den meisten Bereichen ist mein Tag nahe an meinen Idealvorstellungen.
2. The conditions of my life are excellent.	Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	Mein Tagesablauf war ausgezeichnet.
3. I am satisfied with my life.	Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	Ich bin zufrieden mit dem Tag.
4. So far I have gotten the important things I want in life.	Bisher habe ich die wesentlichen Dinge erreicht, die ich mir für mein Leben wünsche.	Heute habe ich die wichtigen Dinge, die ich haben wollte, bekommen.
5. If I could live my life over, I would change almost nothing.	Wenn ich mein Leben noch einmal leben könnte, würde ich kaum etwas ändern.	Wenn ich meinen Tag wiederholen könnte, würde ich fast nichts anders machen.

ANHANG E: Beschreibung der Variablen in der multiplen Imputation

Tabelle E1: Übersicht zum Einsatz von Variablen als Prädiktor und / oder als zu imputierende Variable bei der multiplen Imputation

Variable	Prozent fehlend	Beobachtetes Minimum	Beobachtetes Maximum	Rolle
Bedingung	0	0 = KG	1 = VG	Prädiktor
Geschlecht	0	1 = Männlich	2 = Weiblich	Prädiktor
Alter	0	21	36	Prädiktor
Nationalität	0	0 = Deutschland	2 = Andere Nationalität	Prädiktor
Universität	0	0 = Uni Wien	2 = Andere Universität in Österreich	Prädiktor
Studiengang	0	1 = Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien	4 = Masterstudium Psychologie an einer anderen Universität	Prädiktor
Mittelwert aller Noten im ersten Diplomabschnitt bzw. im Bachelor	1.28	1.00	3.71	Imputieren und Prädiktor
Semester	0	1	27	Prädiktor
Prüfungswahl	0	0 = Normale Prüfung	2 = Diplomprüfung	Prädiktor

Prüfungsmodus	0	1 = Single Choice	4 = Gemischt	Prädiktor
Leistung im Prätest	2.56	1	5	Imputieren und Prädiktor
Leistung im Mitteltest	15.38	1	5	Imputieren und Prädiktor
Leistung im Posttest	25.64	1	4	Imputieren und Prädiktor
31 SELMO-Items zum Prä-, Mittel-, Posttest	fehlende Werte	1 = Stimmt gar nicht	5 = Stimmt genau	Imputieren und Prädiktor
3 Selbstwirksamkeit-Items zum Prä-, Mittel-, Posttest	fehlende Werte	1 = Stimmt nicht	4 = Stimmt	Imputieren und Prädiktor
3 Interesse-Items zum Prä-, Mittel-, Posttest	fehlende Werte	1 = Stimmt nicht	4 = Stimmt	Imputieren und Prädiktor
5 Glückstagebuchfragen für 28 Tage	fehlende Werte	1 = Ja, folgendes	2 = Nein	Prädiktor
5 Aussagen in Tageszufriedenheitsskala für 28 Tage	fehlende Werte	1 = Starke Ablehnung	7 = Starke Zustimmung	Prädiktor
Angabe der Lernstunden für 28 Tage	fehlende Werte	0	12	Prädiktor

ANHANG F: Unterschiedsprüfung in Experimental- und Kontrollgruppe

Tabelle F1: Prüfgröße und Signifikanzbeurteilung soziodemografischer Variablen in Abhängigkeit der Bedingung

Variable x Bedingung	$\chi^2(\text{df})$	p	Signifikanz
Geschlecht	$\chi^2(1) = 0.00$	.988	n.s.
Nationalität	$\chi^2 = 2.94$	.237	n.s. nach exaktem Test nach Fisher
Universität	$\chi^2 = 3.56$	.131	n.s. nach exaktem Test nach Fisher
Studiengang	$\chi^2 = 2.03$	.396	n.s. nach exaktem Test nach Fisher
Prüfungswahl	$\chi^2 = 2.45$	.314	n.s. nach exaktem Test nach Fisher
Prüfungsmodus	$\chi^2 = 5.33$	.107	n.s. nach exaktem Test nach Fisher

Anmerkung: ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Tabelle F2: Deskriptivstatistische Kennwerte der metrischen Variablen mit ihren Signifikanzbeurteilungen in Abhängigkeit der Versuchsbedingungen

	Bedingung	Originaldatensatz				gepoolter Datensatz				<i>t</i>	<i>p</i>
		N	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	N	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>		
Alter	KG	44	27.14	3.63	.55	44	27.14	3.63	.55	.44	.659
	VG	34	26.79	3.07	.53	34	26.79	3.07	.53		
Semester	KG	44	10.93	5.53	.83	44	10.93	5.53	.83	-1.38	.167
	VG	34	12.53	4.40	.75	34	12.53	4.40	.75		
Lernziele	KG	44	4.25	.57	.09	44	4.24	.57	.09	.91	.365
	VG	34	4.12	.66	.11	34	4.12	.66	.11		
Annäherungs- Leistungsziele	KG	44	3.13	.70	.11	44	3.13	.70	.11	-.62	.539
	VG	34	3.24	.86	.15	34	3.24	.86	.15		
Vermeidungs- Leistungsziele	KG	44	2.30	.91	.14	44	2.30	.91	.14	-.91	.361
	VG	34	2.49	.93	.16	34	2.49	.93	.16		
Arbeits- vermeidung	KG	44	1.96	.75	.11	44	1.96	.75	.11	.08	.934
	VG	34	1.95	.79	.14	34	1.95	.79	.14		
Selbst- wirksamkeit	KG	44	3.39	.57	.09	44	3.39	.57	.09	.93	.351
	VG	34	3.28	.52	.09	34	3.28	.53	.09		
Interesse	KG	44	3.11	.55	.08	44	3.12	.54	.08	1.30	.193
	VG	34	2.95	.63	.11	34	2.95	.63	.11		
Leistungs- einschätzung	KG	43	2.67	.93	.14	44	2.66	.93	.14	.73	.467
	VG	33	2.49	1.06	.19	34	2.49	1.06	.18		
Durchschnitt im 1. Diplom- abschnitt bzw. Bachelor	KG	43	1.98	.48	.07	44	1.98	.48	.07	-2.54	.011*
	VG	34	2.28	.56	.10	34	2.28	.56	.10		

Anmerkung: Die Prüfgröße *t* bezieht sich ausschließlich auf Analysen im gepoolten Datensatz. Markierte Kennwerte und Prüfgrößen beruhen auf datenimputierten Werten.

** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

ANHANG G1: Zusammenfassung

Im Bildungskontext ist die Förderung von motiviertem, zielgerichtetem Handeln für aktuelle Lernleistungen sowie für die stetige Auseinandersetzung mit Lernmaterial im Sinne des lebenslangen Lernens von Bedeutung. Obwohl emotionale und motivationale Prozesse eng miteinander verknüpft sind, wurde das gezielte Verändern von subjektivem Wohlbefinden zur Steigerung der Motivation und Leistung mit Ausnahme einer Studie der Universität Wien bisher vernachlässigt. Die vorliegende Arbeit prüft den Einfluss von sogenannten Glückstagebüchern, die die Steigerung des subjektiven Wohlbefindens zum Ziel haben, auf Motivationsvariablen der Zielorientierungen, der Selbstwirksamkeit und des Interesses sowie auf die Einschätzung einer bevorstehenden Prüfung als Leistungsindikator. 78 österreichische und deutsche Psychologiestudierende nahmen an einer längsschnittlich angelegten quasi-experimentellen Interventionsstudie mit Kontrollgruppe teil. Die Lern- und Leistungsmotivationsvariablen sowie die Leistungseinschätzung wurden zu drei Erhebungszeitpunkten erhoben. Zusätzlich führten 34 Studierende täglich ein Glückstagebuch für vier Wochen. Die Intervention zeigte keinen Effekt auf die erhobenen Konstrukte. Die Zielorientierungen Arbeitsvermeidung und Vermeidungs-Leistungsziele nahmen tendenziell in beiden Gruppen über den Verlauf der Studie zu, was bedeutet, dass das Vermeiden von Arbeit sowie von einer schlechteren Leistung im Vergleich zu anderen nach den vier Wochen stärker ausgeprägt war. Es konnte weiterhin kein Effekt auf die Einschätzung der Prüfungsleistung verzeichnet werden, wobei die Tendenz einer durchschnittlich schlechteren Prüfungseinschätzung bei Personen, die das Glückstagebuch geführt hatten, zu beobachten war. Mögliche Gründe für die Ergebnisse liegen in der geringen Steigerung der erlebten Tageszufriedenheit, als Komponente des subjektiven Wohlbefindens, die vermutlich aufgrund von blockweisen Nachtragungen der positiven

Einträge bedingt war. Das Glückstagebuch als Fördermaßnahme sollte unter Beachtung der Bearbeitungscompliance nochmals überprüft werden.

Keywords: Zielorientierungen, Selbstwirksamkeit, Interesse, Leistung, Wohlbefinden, Glückstagebuch

ANHANG G2: Abstract

The promotion of motivated behavior enhances learning efficiency and the engagement with lifelong learning. A sense of achievement is closely linked to affective states which determine further exploration of learning situations. But modifying emotional experiences to increase motivation and achievement has yielded not much attention. This paper is based on a study done at the University of Vienna in 2013 where happy diaries, as a method to note daily positive experiences to boost subjective well-being, were used to enhance students' goal orientations. The current study aims to replicate the results and extend the understanding to effects of happy diaries on self-efficacy, interest as well as on an evaluation of achievement. 78 German and Austrian psychology graduate students took part in a four weeks longitudinal applied quasi-experimental intervention study with a control group. All students filled out questionnaires assessing the motivational and achievement variables. Additionally, 34 students filled out a daily happy diary. The intervention yielded no effects on the variables. Over the course of the study a trend showed that students' goals to avoid work and an achievement inferior to that of other students grew more pronounced over time and that the evaluation of an exam performance was worse when students filled out a happy diary. A possible explanation for the ineffectiveness of the intervention may be found in the irregularity of entries having low impact on the satisfaction with the day. Future studies should consider ways to foster participants' compliance while testing the effect of happy diaries to promote motivation and achievement.

Keywords: goal orientations, self-efficacy, interest, achievement, well-being, happy diary

ANHANG H: Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Susanna Jahn
E-Mail: susanna.jahn@univie.ac.at
Geburtsdatum: 22.03.1985
Geburtsort: Karl-Marx-Stadt / Sachsen
Staatsbürgerschaft: Deutsch

Bildungsweg

Okt 2006 - dato UNIVERSITÄT WIEN
Studienrichtung: Psychologie
Wien, Österreich
Sep 2011 - Jun 2012 UNIVERSITY OF WASHINGTON
Austauschjahr mit Joint Study
Seattle, USA
Aug 2002 - Jun 2003 CLEAR LAKE HIGH SCHOOL
Houston, USA
Jul 1998 - Jun 2006 HUMBOLDT-GYMNASIUM EICHWALDE
Eichwalde, Deutschland

Praktische Erfahrungen

seit Okt 2013 Honorartrainerin im Beruflichen Bildungs- und
Rehabilitationszentrum (BBRZ)
Wien, Österreich
Mrz 2013 / 2014 Vertreterin der Fakultät für Psychologie auf der BeSt Messe
Wien, Österreich
Sep 2013 / 2014 Unterstützung in der Durchführung von Aufnahmeprüfungen
an der Universität Wien
Nov 2012 - Jul 2013 Studienassistentz am Institut für Angewandte Psychologie:
Arbeit, Bildung, Wirtschaft
Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation
Fakultät für Psychologie, Wien, Österreich

Jan 2012 - Jun 2012	undergraduate research assistant University of Washington School of Medicine, Center for the Study of Health & Risk Behaviors Seattle, USA
Mrz 2012 - Jun 2012	undergraduate research assistant Institute for Learning and Brain Sciences Seattle, USA
Aug 2010 - Sep 2010	6-Wochen-Pflichtpraktikum am Institut für Psychologische Grundlagenforschung und Forschungsmethoden Betreuer: Univ. - Ass. Mag. Dr. Stefan Stieger Fakultät für Psychologie, Wien, Österreich

Publikationen & professionelle Präsentationen

Westgate, E. C., Neighbors, C., Heppner, H., **Jahn, S.**, & Lindgren, K. P. (2014). I will take a shot for every 'Like' I get on this status: Posting alcohol-related Facebook content is linked to drinking outcomes. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 75, 390-398.

Heppner H. & **Jahn, S.** (2012). *What You Post Is What You Drink: Alcohol-Related Facebook Content Predicts Drinking Behavior*. Posterpräsentation auf UW Undergraduate Research Symposium, Seattle, Washington.