

Der Einfluß der motivationalen Orientierung auf den Erfolg eines Reattributionstrainings im Unterricht

Markus Dresel

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Dresel, Markus. 2000. "Der Einfluß der motivationalen Orientierung auf den Erfolg eines Reattributionstrainings im Unterricht." *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 32 (4): 192-206. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.32.4.192>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright



Individuelle Zielorientierung und wahrgenommene Klassenzielstruktur im Grundschulalter

Monika Finsterwald¹, Albert Ziegler² und Markus Dresel³

¹Universität Wien, ²Universität Ulm, ³Universität Augsburg

Zusammenfassung. In der vorliegenden Arbeit werden Unterschiede zwischen Grundschulklassen hinsichtlich der Ausprägungen der individuellen Zielorientierung der Schüler(innen) sowie der darin wahrgenommenen Klassenzielstruktur fokussiert. Zudem wird deren Zusammenhang mit Leistungsangst, Hilflosigkeitserleben und schulischem Wohlbefinden überprüft. Berichtet werden Befunde von 501 Schüler(inne)n aus 27 Klassen der 4. Jahrgangsstufe. Bei der Datenanalyse kam eine mehrebenenanalytische Strategie zum Einsatz. Bedeutsame Unterschiede zwischen Klassen zeigten sich bei allen einbezogenen Konstrukten außer dem Hilflosigkeitserleben. Die Regression der individuellen Zielorientierung auf die wahrgenommene Klassenzielstruktur erbrachte korrespondierende Zusammenhänge. Weiterhin ergaben sich nicht nur Zusammenhänge zwischen der individuellen Zielorientierung mit Leistungsangst, Hilflosigkeitserleben und schulischem Wohlbefinden, sondern auch zwischen der wahrgenommenen Klassenzielstruktur mit Leistungsangst und schulischem Wohlbefinden. Als ungünstig erwies sich eine individuelle Annäherungsperformanzzielorientierung und eine wahrgenommene Performanzzielstruktur, als günstig eine individuelle Lernzielorientierung.
Schlüsselwörter: Zielorientierung, wahrgenommene Klassenzielstruktur, Leistungsangst, Hilflosigkeit, Schulisches Wohlbefinden

Individual goal orientation and perceived classroom goal structure in primary education

Abstract. The present article focuses on differences between classrooms in elementary school concerning pupils' individual goal orientation and their perceived classroom goal structure. Furthermore, the interaction between individual goal orientation, perceived goal structure, and test anxiety, helplessness, and subjective well-being was examined. Participants were 501 fourth graders from 27 classes. Multilevel analyses showed significant differences between classes for all constructs except for helplessness. Corresponding interdependencies for goal orientation on perceived classroom goal structures were found. Furthermore, test anxiety, helplessness, and well-being were not only associated with individual goal orientation; test anxiety and well-being were also associated with classroom goal structure. An individual approach goal orientation and a perceived approach classroom goal structure emerged as detrimental; an individual learning goal orientation as beneficial.

Key words: goal orientation, classroom goal structure, test anxiety, helplessness, subjective wellbeing

Die jüngere pädagogisch-psychologische Forschung erbrachte eine Fülle an Belegen dafür, dass die Ziele, an denen sich Individuen in sozialen Lernkontexten orientieren, Einfluss auf das Verhalten und Erleben in Lern- und Leistungssituationen nehmen (Überblick bei Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Allerdings sind die entsprechenden Arbeiten vorrangig auf den Sekundar- und Tertiärbereich bezogen – vergleichsweise wenig Befunde liegen zur Zielorientierung von Grundschüler(inne)n vor, obwohl von etlichen Forscher(inne)n angenommen wird, dass sich wesentliche Prozesse der Entwicklung der Zielorientierung im Primarbereich vollziehen (z. B. Nicholls, 1990). Neben einer vorrangig *individuumszentrierten Perspektive* (Elliot, 2005) rückt in jüngerer Zeit eine *kontextzentrierte Perspektive* in den Vordergrund, die durch

Die Daten wurden im Rahmen einer umfangreicheren Studie gewonnen, die bei Finsterwald (2006) dargestellt ist.

die Arbeiten von Ames (1992) begründet wurde. Unter dieser Perspektive wird die Zielorientierung sowohl als abhängig von Merkmalen des Individuums als auch des Lernkontexts betrachtet. Die Vielzahl an potenziell für Zielsetzungsprozesse bedeutsamen Kontextmerkmalen wird dabei unter dem Konstrukt der *Zielstruktur des Lernkontexts* subsumiert (z. B. Urdan, 2004). Mittlerweile liegt eine Reihe an empirischen Studien vor, die auf die Wichtigkeit der Wahrnehmung dieser Zielstrukturen in Klassen (*classroom goal structures*) verweist (Überblick bei Schunk et al., 2007). Allerdings wird bei den Forschungen wiederum kaum der Grundschulbereich berücksichtigt und ist überdies bis auf eine Ausnahme (Fischer & Rustemeyer, 2007) nicht auf das deutsche Bildungssystem und dessen Spezifika bezogen.

Mit der vorliegenden Arbeit fokussieren wir die individuelle Zielorientierung von Grundschüler(inne)n und deren Zusammenhang mit der wahrgenommenen Ziel-

struktur in Grundschulklassen. Mit einer in der 4. Jahrgangsstufe angesiedelten Studie verfolgten wir das Anliegen, Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung der Zielstruktur im Kontext des Grundschulunterrichts, der individuellen Zielorientierung und verschiedenen Facetten des Erlebens von Lern- und Leistungssituationen aufzudecken.

Individuelle Zielorientierung

In aktuellen theoretischen Konzeptionen der Zielorientierung wird zwischen Lern- und Performanzzielorientierung unterschieden, wobei letztere nochmals in eine Annäherungs- und Vermeidungskomponente unterteilt wird (Überblick bei Elliot, 2005; siehe auch Elliot & McGregor, 2001). Personen, die eine Lernzielorientierung aufweisen, streben danach ihre Kompetenzen zu erweitern, Personen mit einer Performanzzielorientierung hingegen möchten ihre im sozialen Vergleich guten Leistungen bzw. hohen Fähigkeiten demonstrieren (Annäherung) oder vermeiden, dass andere Personen ihre schlechten Leistungen bzw. geringen Fähigkeiten wahrnehmen (Vermeidung).

Zur Rolle der zumeist habituell konzipierten Zielorientierung auf individueller Ebene der Lernenden liegt eine Vielzahl von Befunden für den Sekundar- und den Tertiärbereich vor (Schunk et al., 2008). Sie belegen übereinstimmend, dass eine Lernzielorientierung im Zusammenhang mit verschiedenen verhaltensbezogenen, motivationalen und emotionalen Aspekten adaptiven Lern- und Leistungshandelns steht, wohingegen einheitlich negative Effekte für die Vermeidungskomponente der Performanzzielorientierung berichtet werden (z. B. Midgley, Kaplan & Middleton, 2001). Uneinheitliche Befunde liegen für die Annäherungskomponente vor, bei der keine oder allenfalls schwach positive Zusammenhänge erkennbar sind.

Individuelle Zielorientierung von Grundschüler(inne)

Im Hinblick auf die Entwicklung der Zielorientierung postulierte Nicholls (1990), dass sich jüngere Kinder stark an Lernzielen orientieren und Performanzziele erst nach der Grundschulzeit an Bedeutung gewinnen und zwar als Konsequenz des erst dann elaboriert entwickelten Konzepts von Fähigkeiten. Schwinger und Wild (2006) belegten jedoch eine ebenso starke Orientierung von Grundschüler(inne)n an Performanzzielen. Sie schließen aus ihren Befunden, dass Veränderungen der Zielorientierung nicht ausschließlich als Ergebnis kognitiver Entwicklungsprozesse betrachtet werden können, sondern auch von Bedingungen der Lernumwelt abhängen. Eine spezifische Bedingung des deutschen Schulsystems ist die am Ende der Grundschulzeit anstehende Selektionsentscheidung im Hinblick auf den Übertritt an eine weiterführende Schule. Sie dürfte für Grundschüler(innen) von

hoher Bedeutsamkeit sein, Leistungs- und Fähigkeitsunterschiede salient werden lassen, soziale Vergleiche in den Vordergrund rücken und eine Orientierung an Performanzzielen begünstigen (vgl. Finsterwald, 2006).

Studien zur Zielorientierung von Grundschüler(inne)n liegen im deutschsprachigen Raum nur wenige vor. Neben der Studie von Schwinger und Wild (2006), die sich primär auf die Stabilität von Zielprofilen bei Schüler(inne)n der 3. bis zur 5. Jahrgangsstufe konzentrierten, fanden Spinath und Spinath (2005) Belege für eine kontinuierliche Abnahme der Lernzielorientierung von der 1. bis zur 4. Jahrgangsstufe. In der Untersuchung von Fischer und Rustemeyer (2007) fand sich dieser Bedeutungsverlust auch für den Verlauf von der 5. zur 6. Jahrgangsstufe. Befunde zur Performanzzielorientierung werden allerdings in keiner der beiden genannten Studien berichtet.

Wahrgenommene Zielstruktur des Lernkontexts

Die Forschung zu Kontextbedingungen von Zielorientierungen fokussiert primär die Zielstruktur von Lernkontexten und deren Wahrnehmung durch Lernende (Überblick bei Meece, Anderman & Anderman, 2006). Die in einem Lernkontext saliente Zielstruktur wird dabei als das Ausmaß definiert, in dem der Kontext das Verfolgen von Lernzielen oder Performanzzielen vorgibt oder ermöglicht. Angenommen wird, dass eine Lernzielstruktur beispielsweise konstituiert wird durch die Betonung der Bedeutung des Verständnisses des Lerngegenstands und der Lernchancen, die in Fehlern liegen, durch einen Fokus auf Verbesserungsmöglichkeiten sowie durch die Anwendung einer individuellen oder kriterialen Bezugsnorm. Andererseits würden die häufige Durchführung von Wettbewerben, öffentliche Leistungsrückmeldungen, die Bevorzugung von Schüler(inne)n mit guten Leistungen sowie die Anwendung einer sozialen Bezugsnorm eine Performanzzielstruktur bedingen (vgl. z. B. Kaplan, Gheen & Midgley, 2002; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004).¹ Butler (2006) zeigte zudem, dass bei einer konkreten Aufgabe lediglich die Erwartung der Schüler(innen), ob bzw. anhand welcher Kriterien bewertet wird, deren Zielorientierung beeinflusst.

Ausgehend von einer konstruktivistischen Perspektive wird angenommen, dass die Wahrnehmung der Klassenzielstruktur die psychisch wirksame Einheit darstellt. Basierend darauf wurde eine Reihe von Studien initiiert, mit der die Wahrnehmung der Klassenzielstruktur und deren Zusammenhänge mit der individuellen Zielorientie-

¹ Die Performanzzielstruktur wird in einigen Arbeiten in eine Annäherungs- und Vermeidungskomponente unterteilt (z. B. Kaplan, Gheen & Midgely, 2002; Wolters, 2004). Die diesbezügliche empirische Befundlage ist jedoch noch nicht ausreichend (vgl. Lau & Nie, 2008), sodass in der vorliegenden Arbeit diese Differenzierung, die auf struktureller Ebene des Kontexts auch weniger plausibel ist als auf intrapsychischer Ebene, nicht vorgenommen wird.

rung und (mal-)adaptivem Lern- und Leistungshandeln analysiert wurden (z.B. Anderman, Maehr & Midgley, 1999; Maehr & Midgley, 1996). Wenig erforscht ist allerdings bislang, inwieweit diese Wahrnehmung mit objektiveren Merkmalen des Lernkontexts, wie etwa dem Lehrkraftverhalten, im Zusammenhang steht (s. aber Patrick, Anderman, Ryan, Edlin & Midgley, 2001; Turner et al., 2002). Theoretisch ist anzunehmen, dass einerseits objektivierbare Kontextmerkmale die Wahrnehmung bedingen, andererseits die individuelle Wahrnehmung aber auch von individuellen Zielpräferenzen abhängt (Meece et al., 2006). Um die Analyse auf die geteilte Wahrnehmung der Klassenzielstruktur aller Lernenden in einer Klasse zu konzentrieren (d.h. interindividuelle Wahrnehmungsunterschiede zu minimieren), werden empirisch meist mehrerenanalytische Zugänge gewählt (vgl. Meece et al., 2006). Gezeigt werden konnte, dass sich Schulklassen systematisch darin unterscheiden, wie Schüler(innen) das Geschehen in der Klasse wahrnehmen. Der Anteil der Zwischenklassenvarianz an der Gesamtvarianz der (individuellen) Wahrnehmung der Klassenzielstruktur lag zwischen 5% und 29% für die Lernzielstruktur und zwischen 11% und 29% für die Performanzzielstruktur (Kaplan et al., 2002; Lau & Nie, 2008; Urdan, 2004; Wolters, 2004). Die Befunde deuten also auf eine substantielle Variabilität der Zielstruktur von Schulklassen und damit auf die Bedeutsamkeit der kontextorientierten Perspektive hin.

Befundlage zum Zusammenspiel von individueller Zielorientierung, wahrgenommener Zielstruktur und Lernverhalten

In der vorliegenden Studie konzentrieren wir uns auf Zusammenhänge zwischen der individuellen Zielorientierung und der wahrgenommenen Klassenzielstruktur und deren Zusammenspiel hinsichtlich der Prädiktion emotionaler Aspekte (mal-)adaptiven Lern- und Leistungshandelns.

Korrelative Studien im Mehrebenendesign, die meist im Sekundar- und Tertiärbereich in Bildungssystemen außerhalb des deutschen Sprachraums durchgeführt wurden, erbrachten schwach bis moderat positive Zusammenhänge zwischen der jeweils korrespondierenden Zielkomponenten der individuellen Zielorientierung und der wahrgenommenen Klassenzielstruktur (z.B. Kaplan & Maehr, 1999; Urdan & Midgley, 2003). Im deutschsprachigen Raum liegt nur ein Befund zur wahrgenommenen Klassenzielstruktur von Schüler(inne)n der Orientierungsstufe vor, wobei lediglich ein moderat positiver Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung einer Lernzielstruktur und der individuellen Lernzielorientierung berichtet wird (Fischer & Rustemeyer, 2007).

Eine Vielzahl an Studien aus dem Bereich der Zielforschung beschäftigt sich mit Zusammenhängen zwischen individueller Zielorientierung und/oder wahrgenommener Klassenzielstruktur und verschiedenen Facetten (mal-)

adaptiven Lern- und Leistungshandelns. Dabei werden v.a. (Schul-)Leistungen sowie spezifische kognitive, verhaltensbezogene und motivationale Aspekte thematisiert (vgl. Schunk et al., 2008). Studien zu emotionalen Aspekten, d.h. zum Erleben von Lern- und Leistungssituativen, finden sich hingegen selten. In unserem Beitrag fokussieren wir diese emotionalen Aspekte und zwar konkret Hilflosigkeitserleben, Leistungsangst sowie schulisches Wohlbefinden. Im Folgenden werden Befunde zu diesen Aspekten berichtet, zunächst bezüglich der individuellen Zielorientierung, dann hinsichtlich der wahrgenommenen Klassenzielstruktur.

Der Zusammenhang zwischen individueller Zielorientierung und Hilflosigkeitserleben wird insbesondere in Situationen deutlich, die als stressig wahrgenommen werden: Dweck zeigte bereits in ihren frühen Studien (z.B. Elliot & Dweck, 1988), dass Schüler(innen), die eine Performanzzielorientierung verfolgen und ein geringes Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben, nach Misserfolgen hilfloses Verhalten zeigen; hingegen steht eine Lernzielorientierung stets in Verbindung mit meisterndem Verhalten. Hinsichtlich der Leistungsangst liegen Befunde vor, die zeigen, dass eine hohe Leistungsangst durch eine hohe Vermeidungsperformanzzielorientierung prädictiert werden kann, eine Lernzielorientierung bzw. Annäherungsperformanzzielorientierung spielt wenn nur eine geringe Rolle (z.B. Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997).

Betrachtet man gängige Definitionen von Leistungsangst (z.B. Bedrohungserleben in evaluativen Situationen; vgl. Cortina, 2008), wird deutlich, dass für diese Facette des Erlebens von Lern- und Leistungssituationen der situative Kontext sehr bedeutsam ist. In der Literatur liegen viele empirische Überprüfungen zur Rolle situativer Faktoren im Kontext Schule vor (z.B. als Einflussvariablen die Gestaltung von Prüfungssituationen oder die Art der Leistungsbewertung und Rückmeldung; vgl. Cortina, 2008). Vergegenwärtigt man sich die bereits genannten Merkmale einer Lern- bzw. Performanzzielstruktur, ist deren Zusammenhang mit Leistungsangst nahe liegend, bisher sind jedoch keine diesbezüglichen Befunde bekannt. Hingegen wurde nachgewiesen, dass bei schulischem Wohlbefinden die Klassenzielstruktur einen bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung leistet (z.B. Kaplan & Maehr, 1999): Umso stärker eine Lernzielstruktur wahrgenommen wird (sowie umso höher eine individuelle Lernzielorientierung ausgeprägt ist), desto mehr wird von schulischem Wohlbefinden berichtet.

Neben dem getrennten Einfluss von Zielorientierung und wahrgenommener Klassenzielstruktur auf das Handeln in und Erleben von Lern- und Leistungssituation ist es besonders interessant, deren Zusammenspiel zu betrachten. Es wurde einerseits Evidenz für indirekte (d.h. über die individuelle Zielorientierung medierte) Einflüsse gefunden, andererseits wurden aber auch bedeutsame direkte Einflüsse der wahrgenommenen Klassenzielstruktur nachgewiesen (vgl. z.B. Kaplan & Bos, 1995; Karabenick, 2004; Wolters, 2004). Studien mit dem Fokus auf die in dieser Studie fokussierten emotionalen Aspekte lie-

gen kaum vor. Anzuführen ist hier eine Studie von Kaplan und Bos (1995), die zeigt, dass das subjektive Wohlbefinden von Schüler(inne)n gleichzeitig sowohl aus der individuellen Performanzzielorientierung als auch aus der wahrgenommenen Performanzzielstruktur prädiert werden kann.

Fragestellungen und Hypothesen

Wie ausgeführt liegen vergleichsweise wenig gesicherte Erkenntnisse zur individuellen Zielorientierung von Grundschüler(inne)n, wahrgenommenen Zielstrukturen in Grundschulklassen und deren Zusammenspiel vor. Dieses Forschungsdefizit wird angesichts der fragwürdigen Generalisierbarkeit der vorliegenden Befunde auf das deutsche Bildungssystem noch verschärft. Das primäre Forschungsanliegen der vorliegenden Studie bezieht sich deshalb auf Unterschiede zwischen Grundschulklassen hinsichtlich der von Schüler(inne)n wahrgenommenen Zielstruktur sowie damit einhergehenden Klassenunterschiede bei der individuellen Zielorientierung und bei drei Facetten des Erlebens von Lern- und Leistungssituativen, nämlich der Leistungssangst, dem Hilflosigkeitserleben und dem schulischen Wohlbefinden. Im Einzelnen prüften wir die folgenden Hypothesen:

H_{1a} : Grundschulklassen unterscheiden sich im Hinblick auf die darin wahrgenommene Zielstruktur.

H_{1b} : Grundschulklassen unterscheiden sich im Hinblick auf die individuelle Zielorientierung der Schüler(inne)n.

H_{1c} : Grundschulklassen unterscheiden sich im Ausmaß, in dem Schüler(inne)n Leistungssangst, Hilflosigkeit und schulisches Wohlbefinden erleben.

H_{2a} : Je höher eine Lernzielstruktur wahrgenommen wird, desto höher ist die Ausprägung der individuellen Lernzielorientierung bei den Grundschüler(inne)n.

H_{2b} : Je höher eine Performanzzielstruktur wahrgenommen wird, desto höher sind die Ausprägungen der individuellen Performanzzielorientierungen bei den Grundschüler(inne)n.²

H_{3a} : Je höher eine individuelle Lernzielorientierung ausgeprägt ist und je stärker eine Lernzielstruktur in der Klasse wahrgenommen wird, desto weniger berichten die Grundschüler(inne)n von Leistungssangst und Hilflosigkeitserleben und desto höher ist ihr schulisches Wohlbefinden.

H_{3b} : Je höher die individuellen Performanzzielorientierungen ausgeprägt sind und je stärker eine Performanzzielstruktur in der Klasse wahrgenommen wird, desto mehr berichten die Grundschüler(inne)n von Leistungs-

angst und Hilflosigkeitserleben und desto niedriger ist ihr schulisches Wohlbefinden.

Methode

Prozedur und Stichprobe

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Schüler(innen) der 4. Jahrgangsstufe befragt. Zur Stichprobengewinnung wurde Kontakt mit 15 zufällig ausgewählten Grundschulen in Frankfurt am Main aufgenommen (von insgesamt 66). 10 dieser Schulen nahmen mit 2 bis 4 Klassen der 4. Jahrgangsstufe an der Studie teil. Die Fragebogenerhebung fand während des regulären Unterrichts statt. Die Teilnahme war freiwillig, für alle Schüler(innen) lag eine Einverständniserklärung der Eltern vor. In den einzelnen Klassen nahmen zwischen 12 und 28 Schüler(innen) teil ($M = 18.6$; $s = 4.01$; Teilnahmequote zwischen 70% und 100% pro Klasse).

Die Stichprobe umfasst 501 Schüler(innen) aus 27 Klassen. Die Schüler(innen) waren zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich 10.6 Jahre alt ($s = 0.65$); der Mädchenanteil beträgt 50.9%.

Messinstrumente

Zur Erfassung aller Konstrukte kamen Items mit sechsstufigen Antwortskalen von 1 („stimme ich gar nicht zu“) bis 6 („stimme ich voll zu“) zum Einsatz. Alle Items wurden so kodiert, dass ein hoher Wert einer hohen Ausprägung des jeweiligen Konstrukt entspricht.

Individuelle Zielorientierung

Zur Erfassung der individuellen Zielorientierung wurden die entsprechenden Skalen des im englischsprachigen Raum bereits mehrfach validierten Instruments „Patterns of Adaptive Learning Scales“ (PALS) von Midgley et. al. (2000) ins Deutsche übertragen. Die Orientierung an Lernzielen wurde mit fünf Items erfasst (Beispielitem: „Es ist mir wichtig, dass ich viele neue Dinge in der Schule lerne“; Cronbachs $\alpha = .77$), jene an Annäherungsperformanzzielen ebenfalls mit fünf Items („Es ist mir wichtig, dass ich besser bin als die anderen in meiner Klasse“; $\alpha = .74$) und jene an Vermeidungsperformanzzielen mit vier Items („Es ist mir wichtig, dass ich in meiner Klasse nicht als dumm gelte“; $\alpha = .59$). Aufgrund der unzureichenden internen Konsistenz der Skala zur Vermeidungsperformanzzielorientierung sowie Validitätsbedenken, die sich aus einer erwartungswidrig positiven Korrelation mit der Lernzielorientierung ergeben ($r = .23$; $p < .001$), wurde sie aus den Analysen ausgeschlossen.

Wahrnehmung der Klassenzielstruktur

Zur Operationalisierung der wahrgenommenen Zielstruktur in Grundschulklassen fanden ebenfalls Skalen aus dem

² Die jeweils nicht korrespondierende Klassenzielstruktur mit der individuellen Zielorientierung wird unter explorativen Gesichtspunkten einbezogen und ungerichtet getestet.

PALS Verwendung. Mit diesen wird erfasst, zu welchem Grad Schüler(innen) verschiedene Ziele als im Klassenkontext bedeutsam wahrnehmen. Operationalisiert wurden eine wahrgenommene Lernzielstruktur (drei Items; „In unserer Klasse wird Wert darauf gelegt, dass man den Unterrichtsstoff wirklich gut versteht“; $\alpha = .65$) und eine wahrgenommene Performanzzielstruktur (fünf Items; „In unserer Klasse ist es sehr wichtig, den anderen zu zeigen, dass man in der Schule gut ist“; $\alpha = .80$). Um Schätzwerte für die „wahren Klassenzielstrukturen“ zu erhalten, wurden die Schüler(innen)wahrnehmungen jeweils klassenweise aggregiert.

Leistungsangst

Zur Operationalisierung der leistungsbezogenen Angst der Schüler(innen) fanden fünf Items Verwendung, die in Anlehnung an die Subskala „Prüfungsangst“ des Angstfragebogens für Schüler (AFS; Wieczkowski, Nickel, Janowski, Fittkai & Rauer, 1981) formuliert wurden („Wenn ich aufgerufen werde, habe ich immer Angst, etwas Falsches zu sagen“; $\alpha = .78$).

Hilflosigkeitserleben

Das Ausmaß des Erlebens von Hilflosigkeitssymptomen wurde mit einer neu entwickelten Skala erfasst, die drei Items umfasst („Auch wenn ich viel lerne, werde ich in der Schule nicht gut sein“; $\alpha = .70$). Hilflosigkeit wurde damit primär im Sinne eines erlebten Kontrollverlusts in Bezug auf schulischen Erfolg operationalisiert.

Schulisches Wohlbefinden

Das subjektive Wohlbefinden der Schüler(innen) im schulischen Umfeld wurde mittels einer neu entwickelten Drei-Item-Skala erhoben und deckt das Wohlbefinden in der Schule, in der Klasse und im Unterricht ab („In meiner Klasse fühle ich mich wohl“; $\alpha = .68$).

Analysemethodik

Mit *HLM5* (Raudenbusch, Bryk, Cheong & Congdon, 2001) wurden hierarchisch lineare Modelle mit zwei Ebenen analysiert (Individual- und Klassenebene). Um Schätzungen darüber zu erhalten, in welchem Ausmaß bei den untersuchten Variablen Unterschiede zwischen Grundschulklassen vorliegen (Hypothesen $H_{1a,b,c}$), wurde das Nullmodell (Modell 1) spezifiziert, das durch die Regressionsgleichungen $Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$ (Individualebene) und $\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$ (Klassenebene) definiert ist. Dadurch wird die abhängige Variable Y_{ij} des/der i -ten Schülers/Schülerin in der j -ten Klasse durch Achsenabschnittsparameter und Residuen auf beiden Ebenen ausgedrückt, womit ermöglicht wird, die Gesamtvarianz auf die beiden Ebenen zu dekomponieren. Getestet wurde damit zunächst, ob die Varianz $Var(u_{0j})$ auf Klassenebene größer als Null ist, ob

also signifikante Unterschiede zwischen Grundschulklassen bestehen. Der Anteil der Varianz auf Klassenebene an der Gesamtvarianz wird als Intraklassenkorrelation $ICC = Var(u_{0j})/(Var(r_{ij}) + Var(u_{0j}))$ quantifiziert, wobei $ICC = .05$ als kleiner und $ICC = .20$ als großer Effekt gewertet werden (Snijders & Bosker, 1999).

Zur Prüfung von Hypothese $H_{2a,b}$ wurde ein Modell formuliert, in das als abhängige Variable jeweils eine Komponente der individuellen Zielorientierung eingesetzt wurde und als Prädiktoren auf Klassenebene die aggregierten Wahrnehmungen der Klassenzielstruktur (KLZ und KPZ). Das Modell ist durch die Gleichungen $Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$ und $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \times KLZ + \gamma_{02} \times KPZ + u_{0j}$ bestimmt.

Zur Prüfung von Hypothese $H_{3a,b}$ wurde ein weiteres Modell für die Leistungsangst, die Hilflosigkeit bzw. das schulische Wohlbefinden als abhängige Variable spezifiziert (Modell 3). Als Prädiktoren auf Klassenebene wurden wiederum die zwei Komponenten der wahrgenommenen Klassenzielstruktur eingesetzt. Auf Individualebene wurden die Lernziel- und Annäherungsperformanzzielorientierung als Prädiktoren spezifiziert (LZ, APZ). Die Modellgleichungen lauten $Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 \times LZ + \beta_2 \times APZ + r_{ij}$ und $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \times KLZ + \gamma_{02} \times KPZ + u_{0j}$.

Um die Interpretation der Regressionskoeffizienten zu erleichtern, wurden alle Variablen für die Mehrebenenanalysen z -standardisiert. Auf diese Weise können die Koeffizienten wie die standardisierten Koeffizienten β einer herkömmlichen Regressionsanalyse interpretiert werden.

Ergebnisse

Deskriptive Statistiken

Tabelle 1 liefert Mittelwerte, Standardabweichungen und bivariate Korrelationen für alle erfassten Merkmale. Erwähnenswert ist, dass auf Ebene der Mittelwerte für die individuelle Lernzielorientierung ein deutlich höherer Wert resultierte als für die individuelle Annäherungsperformanzzielorientierung. Auch wenn die absolute Höhe der Mittelwerte aufgrund möglicher Unterschiede in den Itemschwierigkeiten eher vorsichtig gewertet werden sollte, ist dies ein mit früheren Studien im Einklang stehendes Indiz dafür, dass sich Grundschüler(innen) durchschnittlich sehr stark an Lernzielen orientierten und dies für viele von ihnen die vorherrschende individuelle Zielorientierung darstellte (Schwinger & Wild, 2006).

Varianzaufteilung auf Individual- und Klassenebene

Ergebnisse zur Aufteilung der Merkmalsvarianzen auf Individual- und Klassenebene, die aus der Schätzung von Modell 1 resultieren, sind ebenfalls in Tabelle 1 auf-

Tabelle 1. Deskriptive Statistiken, Varianzaufteilung auf Individual- und Klassenebene (Modell 1) sowie bivariate Korrelationen (Pearson)

Variable	M	s	ICC	Bivariate Korrelationen r					
				(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Individuelle Zielorientierung									
(1) Lernziel	5.46	0.57	.14***						
(2) Annäherungsperformanzziel	3.94	1.02	.12***	.32					
Wahrgenommene Klassenzielstruktur									
(3) Lernziel	4.79	0.90	.13***	.40	.38				
(4) Performanzziel	3.95	1.10	.24***	.24	.54	.50			
(5) Leistungsangst	3.33	1.15	.08***	.00	.14	.16	.33		
(6) Hilflosigkeitserleben	2.33	1.17	.02	-.25	.01	.01	.17	.48	
(7) Schulisches Wohlbefinden	5.07	0.81	.18***	.48	.13	.20	.01	-.20	-.22

Anmerkungen: $n = 501$ Schüler(innen) in $m = 27$ Klassen. ICC = Intraklassenkorrelation, gibt den Anteil der Varianz zwischen Schulklassen an der Gesamtvarianz an. Bei den ICCs ist das Signifikanzniveau des Tests dahingehend angegeben, ob die Varianz zwischen Klassen größer Null ist, also systematische Unterschiede zwischen Klassen bestehen ($df = 26$). $|r| \geq .09$: $p < .05$. $|r| \geq .12$: $p < .01$. $|r| \geq .15$: $p < .001$. *** $p < .001$.

geführt. Bei nahezu allen erfassten Merkmalen waren hochsignifikant von Null verschiedene Varianzen zwischen Grundschulklassen zu beobachten, die auf systematische Klassenunterschiede schließen lassen (Hypothesen H_{1a} bis H_{1c}). Die Klassenunterschiede bei den Komponenten der individuellen Zielorientierung erwiesen sich als moderat, ebenso die Klassenunterschiede, die sich bei der wahrgenommenen Klassenzielstruktur in Bezug auf Lernziele zeigten. Mit $ICC = .24$ bestanden deutlich größere Unterschiede zwischen Grundschulklassen bei der Wahrnehmung einer Performanzzielstruktur. Bei zwei der drei einbezogenen Aspekte des Erlebens schulischer Lern- und Leistungssituationen, dem schulischen Wohlbefinden und der Leistungsangst, zeigten sich ebenfalls substanzielle Klasseneffekte, wobei die Unterschiede zwischen den Klassen bei erstgenanntem Aspekt recht groß und beim zweiten Aspekt eher klein waren. Beim dritten Aspekt, dem Hilflosigkeitserleben, waren keine signifikanten Klassenunterschiede zu beobachten.

Prädiktion der individuellen Zielorientierung

Die Ergebnisse der Zwei-Ebenen-Regression der individuellen Zielorientierung auf die wahrgenommenen Klassenzielstrukturen (Aggregate der wahrgenommenen Lern- bzw. Annäherungsperformanzzielstrukturen) sind in Tabelle 2 aufgeführt (Hypothese $H_{2a,b}$).

Im Hinblick auf die individuelle Lernzielorientierung der Grundschüler(innen) zeigte sich, dass diese moderat positiv durch die wahrgenommene Lernzielstruktur prädiert wird. Die Grundschüler(innen) orientierten sich also dann besonders stark an Lernzielen, wenn sie diese im Unterricht als besonders wichtig erlebten. Die individuelle Annäherungsperformanzzielorientierung konnte ebenfalls aus der korrespondierenden Komponente der wahrgenommenen Klassenzielstruktur moderat positiv prädiert werden. D.h. wenn in der Klasse Performanzziele als besonders bedeutsam erlebt wurden, orientierten

Tabelle 2. Regression der individuellen Zielorientierung auf die wahrgenommene Klassenzielstruktur (Modell 2)

	Lernziel	Annäherungs- performanzziel
Regressionskoeffizienten		
Achsenabschnitt (γ_{00}) ^a	-0.01	0.01
Wahrgenommene Klassenzielstruktur (Klassenebene)		
Lernziel ^a (γ_{01})	0.36***	0.07
Performanzziel ^a (γ_{02})	-0.09	0.27***
Residualvarianzen		
Innerhalb von Klassen ($Var(r_{ij})$)	0.87	0.89
Zwischen Klassen ^a ($Var(u_{0j})$)	0.05**	0.03*

Anmerkungen: $n = 501$ Schüler(innen) in $m = 27$ Klassen. Alle Variablen wurden vor der Analyse z -standardisiert und damit am Stichprobenmittelwert zentriert. ^a $df = 23$. *** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. + $p < .10$.

sich die Grundschüler(innen) auch individuell stärker an Annäherungsperformanzzielen.

Mit Modell 2 konnten die Klassenunterschiede bei der individuellen Zielorientierung zu einem substanziellen Anteil aufgeklärt werden, was durch eine Reduktion von $ICC = .14$ auf $ICC = .05$ für Lernziele bzw. von $ICC = .12$ auf $ICC = .03$ für Annäherungsperformanzziele angezeigt wird (entspricht 64% bzw. 75% Varianzaufklärung).

Prädiktion von Leistungsangst, Hilflosigkeitserleben und schulischem Wohlbefinden

Anhand von Modell 3 wurde die Hypothese überprüft, ob Leistungsangst, Hilflosigkeit und schulisches Wohlbefinden der Grundschüler(innen) sowohl durch deren individuelle Zielorientierung als auch durch die wahrgenommene Klassenzielstruktur prädiziert werden können (Hypothese $H_{3a,b}$). Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 3.

Hinsichtlich der individuellen Zielorientierung ergab die Analyse, dass die Leistungsangst durch eine Orientierung an Annäherungsperformanzzielen vorhergesagt wird. Weiterhin zeigte sich, dass die Grundschüler(innen) umso mehr Hilflosigkeit erlebten, je weniger sie sich an Lernzielen und je mehr sie sich an Annäherungsperformanzzielen orientierten. In Bezug auf schulisches Wohlbefinden indizierten die Ergebnisse schließlich, dass dieses umso positiver war, je stärker die Schüler(innen) Lernziele verfolgten.

Für zwei der drei untersuchten Facetten des Erlebens von schulischen Lern- und Leistungssituationen erwies sich neben der individuellen Zielorientierung auch die wahrgenommene Klassenzielstruktur als statistisch bedeutsam. Die Analyse zeigte, dass die Leistungsangst der Grundschüler(innen) umso stärker und ihr schulisches Wohlbefinden umso geringer sind, je stärker in der Klasse eine Zielstruktur wahrgenommen wird, die Annäherungsperformanzziele fokussiert. Das Ausmaß, in dem im Klassenkontext Lernziele als bedeutsam erlebt wurden, stand zudem in einem positiven Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden ($p = .06$). Für das Hilflosigkeitserleben, zeigten sich keine Effekte der Klassenzielstruktur – aufgrund der dabei statistisch nicht absicherbaren Klassenunterschiede wäre dies auch nicht zu erwarten (vgl. Tabelle 1).

Die bei Leistungsangst bzw. schulischem Wohlbefinden signifikanten Klassenunterschiede konnten mit dem Modell von $ICC = .08$ auf $ICC = .05$ bzw. von $ICC = .18$ auf $ICC = .08$ reduziert werden (entspricht 38% bzw. 56% Varianzaufklärung).

Diskussion

Anliegen der vorliegenden Studie war es, zur Aufklärung des Zusammenspiels von individueller Zielorientierung, wahrgenommener Klassenzielstruktur und wichtigen Facetten des Erlebens von Lern- und Leistungssituationen im Grundschulbereich beizutragen.

Im Hinblick auf die mit Hypothese H_{1a} erwartete Variabilität der in Schulklassen als salient wahrgenommenen

Tabelle 3. Regression von Leistungsangst, Hilflosigkeitserleben und schulischem Wohlbefinden auf wahrgenommene Klassenzielstruktur und individuelle Zielorientierung (Modell 3)

	Leistungsangst	Hilflosigkeitserleben	Schulisches Wohlbefinden
Regressionskoeffizienten			
Achsenabschnitt (γ_{00})	0.00	0.01	0.00
Wahrgenommene Klassenzielstruktur (Klassenebene)			
Lernziel ^a (γ_{01})	-0.07	-0.01	0.15 ⁺
Performanzziel ^a (γ_{02})	0.20**	0.01	-0.11*
Individuelle Zielorientierung (Individualebene)			
Lernziel ^b (γ_{10})	-0.02	-0.28***	0.41***
Annäherungsperformanzziel ^b (γ_{20})	0.11*	0.10*	0.02
Residualvarianzen			
Innerhalb von Klassen ($Var(r_{ij})$)	0.91	0.92	0.69
Zwischen Klassen ^a ($Var(u_{0j})$)	0.05**	0.02	0.08***

Anmerkungen: $n = 501$ Schüler(innen) in $m = 27$ Klassen. Alle Variablen wurden vor der Analyse z -standardisiert und damit am Stichprobenmittelwert zentriert. Der Einfluss der Prädiktoren auf Individualebene wurde fixiert. ^a $df = 23$. ^b $df = 496$. *** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. $p < .10$.

Zielstruktur erbrachten unsere Analysen, dass sich Grundschulklassen bedeutend in Bezug auf die wahrgenommenen Klassenzielstrukturen unterscheiden, insbesondere in Bezug auf eine Performanzzielstruktur. Die Stärke der Klasseneffekte entspricht in der Größenordnung jenen, die aus US-amerikanischen Studien im Sekundar- und Tertiärbereich bekannt sind (Kaplan et al., 2002; Urdan, 2004). Auch in Bezug auf die individuelle Zielorientierung zeigten sich übereinstimmend mit Studien aus anderen Kontexten (z. B. Wolters, 2004) substanzelle Unterschiede zwischen Grundschulklassen (Hypothese H_{1b}). Dies deutet darauf hin, dass die Ausprägung der individuellen Zielorientierung nicht nur durch personinterne Faktoren bestimmt ist, sondern auch durch Merkmale des Klassenkontexts. Schließlich unterschieden sich die einzogenen Grundschulklassen signifikant darin, in welchem Ausmaß ihre Schüler(innen) Leistungsangst und schulisches Wohlbefinden erleben (Hypothese H_{1c}).

Die hierarchisch-lineare Regression der individuellen Zielorientierung auf die wahrgenommene Klassenzielstruktur (Hypothese H_{2a,b}) erbrachte, dass die beiden individuellen Zielorientierungen moderat stark durch die jeweils korrespondierende wahrgenommene Klassenzielstruktur prädiziert werden. Grundschüler(innen) orientieren sich also beispielsweise dann besonders stark an Performanzzielen (etwa an dem Ziel, eigene Leistungen zu demonstrieren), wenn sie in ihrer Grundschulkasse Performanzziele als besonders salient wahrnehmen. Dieses Befundmuster ist aus drei Gründen nicht trivial: (1) Zu betonen ist zunächst, dass die individuelle Zielorientierung nicht (wie in anderen Studien) aus der individuellen Wahrnehmung der Klassenzielstruktur prädiziert wurde, sondern mehrerenanalytisch aus den aggregierten Wahrnehmungen aller Schüler(innen), also aus einem Schätzwert für ein Klassenmerkmal. Damit beziehen sich die Befunde auf ebenenübergreifende Effekte, die weit weniger nahe liegen als Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen. (2) Die bislang dominierende individuumszentrierte Perspektive betrachtet Zielorientierung als primär von anderen personinternen Faktoren wie z. B. dem Fähigkeitsselbstkonzept abhängig (z. B. Elliot & Mapes, 2005). Aus theoretischer Sicht unterstreichen die vorliegenden Befunde die Fruchtbarkeit einer – zumindest zusätzlich – kontextzentrierten Perspektive im Zusammenhang der Motivationsentwicklung im Grundschulalter. Selbstverständlich sind in diesem Zusammenhang neben der wahrgenommenen Klassenzielstruktur auch andere Merkmale des Klassenkontexts betrachtenswert. (3) Die Zielorientierung wird häufig als habituelle, also relativ überdauernde Zielpräferenz konzipiert (vgl. Schunk et al., 2008) und wurde so auch in der vorliegenden Studie operationalisiert. Die Befunde geben einen ersten Hinweis darauf, dass die wahrgenommene Klassenzielstruktur die individuelle Zielorientierung prädiziert, auch wenn die vorliegenden querschnittlichen Befunde sicherlich noch längsschnittlich qualifiziert werden müssen und es für künftige Studien interessant wäre, zusätzlich noch andere Merkmale des Klassenkontexts einzubeziehen (z. B. durchschnittliche Bildungsorientierung der Eltern, Migrationsquote, Leistungsniveau der Klasse; vgl. Tiedemann & Billman-Mahecha, 2004).

Da Grundschüler(innen) eine noch eher instabile Zielorientierung aufweisen (vgl. Swinger & Wild, 2006) und deshalb besonders sensitiv für zielbezogene Hinweise im Lernkontext sein dürften, hat das vorliegende Befundmuster Implikationen für die pädagogische Praxis in der Grundschule. Es indiziert, dass die aktuelle Ausprägung und Entwicklung der für das Lern- und Leistungs-handeln einflussreichen Zielorientierung in Verbindung mit der Wahrnehmung des instruktionalen Handelns der Lehrkräfte steht (vgl. Patrick et al., 2001). Die Befähigung zur Herstellung einer günstigen Klassenzielstruktur erscheint vor diesem Hintergrund als wichtige Aufgabe der Lehrer(innen)bildung.

Im Rahmen unserer dritten Hypothese (H_{3a,b}) überprüften wir die Bedeutung der individuellen Zielorientierung und der wahrgenommenen Klassenzielstruktur für drei Aspekte des Erlebens schulischer Lern- und Leistungssituationen. Dabei bestätigte sich nun auch für den Grundschulbereich das aus dem Sekundar- und Tertiärbereich bekannte Befundmuster für die individuelle Lernzielorientierung (Überblick bei Schunk et al., 2008): Diese geht positiv einher mit einer adaptiven Ausprägung des Erlebens schulischer Lern- und Leistungssituationen, dem schulischen Wohlbefinden, und negativ mit einer maladaptive Ausprägung, dem Hilflosigkeitserleben. Für die Annäherungsperformanzzielorientierung, für die bei älteren Schüler(inne)n keine oder schwach positive Zusammenhänge mit adaptiven Ausprägungen belegt sind, zeigte sich, dass sie bei Grundschüler(inne)n positiv mit dem Erleben von Leistungsangst und Hilflosigkeit im Zusammenhang steht (nach Kontrolle der Lernzielorientierung). Dies ist ein mit Vorsicht zu bewertender Hinweis darauf, dass eine individuelle Präferenz für Annäherungsperformanzziele, die schon in höheren Jahrgangsstufen nur unter bestimmten Bedingungen günstig ist (vgl. Midgley et al., 2001), im Grundschulalter ungünstig ist.

Auch auf Ebene der wahrgenommenen Klassenzielstruktur erwiesen sich Lernziele als günstig und Performanzziele als ungünstig: Je stärker eine Annäherungsperformanzzielstruktur in Grundschulklassen wahrgenommen wurde, desto mehr Leistungsangst und desto weniger schulisches Wohlbefinden erlebten die Schüler(innen). Schulisches Wohlbefinden steht zudem tendenziell in Zusammenhang mit einer hohen wahrgenommenen Lernzielstruktur. Das Erleben von Lern- und Leistungssituationen kann also durch die wahrgenommene Klassenzielstruktur prädiziert werden und liefert dabei einen eigenständigen Beitrag zur Varianzaufklärung, nicht nur einen durch die individuelle Zielorientierung der Schüler(innen) vermittelten. Dies konvergiert mit Studien, die in höheren Jahrgangsstufen angesiedelt waren (Fischer & Rustemeyer, 2007; Kaplan et al., 2002; Wolters, 2004) und unterstreicht die Bedeutsamkeit des Konzepts der wahrgenommenen Klassenzielstruktur.

Selbstverständlich weist die vorliegende Studie einige Limitationen auf, die durch zukünftige Forschungen überwunden werden sollten. Anzuführen ist zunächst, dass es sich um eine Querschnittsstudie handelt, aus der sich Aussagen zu individuellen Entwicklungsprozessen nur

bedingt ableiten lassen – auch wenn durch die ausschließliche Verwendung von Klassenmittelwerten der wahrgekommenen Zielstruktur Verzerrungen durch Wahrnehmungsabhängigkeiten von individuellen Zielpräferenzen minimiert wurden. Zudem ist zu beachten, dass die individuelle Vermeidungsperformanzzielorientierung aus messmethodischen Gründen nicht berücksichtigt werden konnte – gerade diese Zielorientierung erwies sich in Studien mit älteren Schüler(inne)n aber als besonders prädiktiv für maladaptives Erleben und Verhalten in Lern- und Leistungssituationen (vgl. Elliot, 2005). In Folgestudien sollte das Konstrukt der Vermeidungszielorientierung im Grundschulalter genauer analysiert werden. Schließlich ist anzuführen, dass mit dem hier eingenommenen Fokus auf die subjektive Wahrnehmung der Klassenzielstruktur der Schluss auf objektive Merkmale der Lernumwelt, die eine bestimmte Zielstruktur salient werden lassen, nicht möglich ist. Es gibt aber erste Indizien dafür, dass die Wahrnehmung der Klassenzielstruktur mit instruktionalen Praktiken von Lehrpersonen in theoretisch erwarteter Weise kovariiert (z. B. Patrick et al., 2001). Die weitere Aufklärung dieser Fragen stellt eine interessante und hoch praxisrelevante Aufgabe für zukünftige Forschungen dar.

Literatur

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In J. L. Meece & D. H. Schunk (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L. & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131–147.
- Butler, R. (2006). Are mastery and ability goals both adaptive? Evaluation, initial goal construction and the quality of task engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 595–611.
- Cortina, K. (2008). Leistungsängstlichkeit. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Pädagogische Psychologie* (S. 50–61). Göttingen: Hogrefe.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliott & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52–72). New York: Guilford.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5–12.
- Elliot, A. J. & Mapes, R. R. (2005). Approach-avoidance motivation and self-concept evaluation. In D. Stapel, A. Tesser & J. V. Wood (Eds.), *On Building, Defending and Regulating the Self* (pp. 171–196). New York: Psychology Press.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 501–519.
- Finsterwald, M. (2006). *Motivation und Schulübergang*. Berlin: Logos.
- Fischer, N. & Rustemeyer, R. (2007). Motivationsentwicklung und schülerperzipiertes Lehrkraftverhalten im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 135–144.
- Kaplan, A. & Bos, N. (1995, April). *Patterns of achievement goals and psychological well-being in adolescence*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA).
- Kaplan, A., Gheen, M. & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191–212.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569–581.
- Lau, S. & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person–context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 15–29.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.
- Meece, J. L., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503.
- Middleton, M. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86.
- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In J. Jr. Kolligian & R. J. Sternberg (Eds.), *Competence Considered* (pp. 11–40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 102, 35–58.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F. & Congdon, R. T. (2001). *HLM 5* [Computer Software, Version 5.04]. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 93–99.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Application* (3rd ed., pp. 168–207). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Schwinger, M. & Wild, E. (2006). Die Entwicklung von Zielorientierungen im Fach Mathematik von der 3. bis 5. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 269–278.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71–8.
- Snijders, T. A. B. & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London: Sage.
- Spinath, B. & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87–102.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. Ergebnisse der Hannoverschen Grundschulstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 113–124.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88–106.

- Urdan, T. (2004). Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures. *European Psychologist*, 9, 222–231.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524–551.
- Wieczkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkai, B. & Rauer, W. (1981). *Angstfragebogen für Schüler (AFS)*. Braunschweig: Westermann.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250.

Dr. Monika Finsterwald

Abt. Bildungspsychologie und Evaluation
Universität Wien
Universitätsstraße 7
1010 Wien
Österreich
E-Mail: monika.finsterwald@univie.ac.at