

## **Schriftenreihe: Mannheimer sozialwissenschaftliche Abschlussarbeiten**

### **Vorwort**

Die Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim bildet in den Fächern Politikwissenschaft, Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft qualifizierten Forschungs- und Führungsnachwuchs aus. Viele Abschlussarbeiten der Studierenden zeugen von dem hohen wissenschaftlichen Niveau der Mannheimer Ausbildungsinhalte, die insbesondere gekennzeichnet sind von der empirisch-analytischen Ausrichtung unter Betonung quantitativer Methoden.

Die Ergebnisse und Inhalte vieler dieser Arbeiten sind publikationswürdig. Aus diesem Grund bietet die Fakultät für Sozialwissenschaften ihren besten Absolventen die Möglichkeit, ihre Arbeiten einem breiteren Publikum zu präsentieren und hat hierfür diese Schriftenreihe ins Leben gerufen. Diese Schriftenreihe soll dazu beitragen, die wissenschaftlichen Ergebnisse der besten Abschlussarbeiten dem Fachpublikum zugänglich zu machen. Damit sind sie für weitere Untersuchungen verfügbar und können eventuell eine Grundlage für weitere Forschungen bieten.

In dieser Reihe werden nur Abschlussarbeiten veröffentlicht, die von beiden Gutachtern mit „sehr gut“ bewertet und für veröffentlichungswürdig befunden wurden.

Prof. Dr. Josef Brüderl  
Dekan der Fakultät für Sozialwissenschaften

# **Zieleffektivität trotz Zielkonflikt**

## **Eine Trainingsstudie**

LEHRSTUHL ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN II  
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

Diplomarbeit

vorgelegt von

Christina Spaniol

geboren am 01.08.1981

in Frankenthal

Betreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Fries

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hofer

Mannheim, 15.11.2007

## Zusammenfassung

Der Ausgangspunkt dieser Arbeit sind Zielkonflikte zwischen Anliegen aus dem Leistungsbereich und dem Freizeitbereich von Menschen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den negativen Auswirkungen dieser Zielkonflikte auf die Zielerreichung und das subjektive Wohlbefinden. Als Reaktion darauf wird ein Lösungsvorschlag zum Umgang mit dieser Art von Konflikten entwickelt und in der Konzeption eines Trainingsmoduls realisiert, das sich auf das Setzen von Prioritäten zwischen Zielen bezieht. Dieses neue Modul wird in ein bereits etabliertes Training integriert, das in seiner ursprünglichen Form über eine Erhöhung der Zielbindung und der wahrgenommenen Realisierbarkeit von Zielen eine Steigerung der Zieleffektivität und des subjektiven Wohlbefindens bewirkt. In einer nachfolgend durchgeführten Studie erhielten in einem randomisierten Kontrollgruppendesign mit zwei Messzeitpunkten 30 Studenten das neue Interventionsprogramm, 29 nahmen an dem ursprünglichen Training teil und 26 Teilnehmer dienten als Kontrollgruppe. Diese Evaluation zeigte, dass durch das neue Zielerreichungstraining vorliegende Zielkonflikte signifikant reduziert werden können. Befunde aus bisherigen Evaluationsstudien bzgl. der Effektivität des bereits etablierten Interventionsprogramms konnten allerdings nicht repliziert werden. Die Zieleffektivität und das subjektive Wohlbefinden konnten weder durch die neue noch durch die ursprüngliche Form der Interventionsmaßnahme wie intendiert gesteigert werden. Mögliche Gründe für die Ineffektivität der Trainings in Bezug auf diese beiden Kriterien werden diskutiert. Weiterhin wird die praktische Bedeutsamkeit von Interventionen zum Umgang mit Zielkonflikten herausgestellt sowie Implikationen für die weitere Forschung in diesem Bereich gegeben.

*Schlagerwörter:* Zielkonflikt, Handlungskonflikt, motivationale Interferenz, persönliche Ziele, subjektives Wohlbefinden, Zielerreichung, Priorisierung, Prioritäten, Zielbindung, Realisierbarkeit, Intervention, Training.

---

### Abstract

Conflicts between achievement goals and leisure goals have been occurring frequently. This work addresses the negative consequences of these goal conflicts on goal attainment and subjective well-being. A solution based on setting priorities is proposed to resolve these conflicts and is implemented in a training module. This newly developed component is integrated into an already established training that attempted to achieve goal attainment and subjective well-being by increasing goal commitment and attainability. In a subsequent study with a randomized control design 30 students received the new intervention, 29 received the original training, and 26 served as a control group. This evaluation shows that existing goal conflicts can be reduced significantly. However, positive results concerning the effectiveness of the original intervention program obtained by evaluation studies could not be replicated. Both the modified and the original training weren't able to increase goal effectiveness and subject well-being. Possible reasons for the ineffectiveness of the trainings regarding these two criteria are discussed. Furthermore, the practical importance of interventions for dealing with goal conflicts is pointed out. Implications of future research in the field are also given.

*Key words:* Goal conflict, action conflict, motivational interference, personal goals, subjective well-being, goal attainment, prioritization, priorities, goal commitment, attainability, intervention, training.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>III</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>VII</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>X</b>
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>THEORETISCHER TEIL .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Persönliche Ziele, Zielkonflikte und subjektives Wohlbefinden.....</b>	<b>4</b>
2.1 Persönliche Ziele .....	4
2.2 Zielkonflikte .....	6
2.3 Subjektives Wohlbefinden (SWB) .....	7
2.4 Persönliche Ziele und subjektives Wohlbefinden .....	7
2.5 Zielkonflikte und subjektives Wohlbefinden .....	10
<b>3 Interventionsansätze zur Steigerung der Zieleffektivität und des SWB .....</b>	<b>12</b>
3.1 Zielerreichungstraining von Sheldon und Kollegen (2002) .....	12
3.2 Interventionsprogramm von Dargel (2005).....	13
3.2.1 Theoretische Grundlagen des Interventionsprogramms.....	14
3.2.2 Aufbau des Interventionsprogramms .....	15
3.2.2.1 Zielbindungsmodul .....	16
3.2.2.2 Zielplanungsmodul.....	18
3.2.3 Studien zur empirischen Validierung .....	20
3.2.4 Schlussfolgerungen.....	22
<b>4 Theoretische Grundlagen zur Entwicklung eines neuen Zielerreichungstrainings .....</b>	<b>24</b>
4.1 Lösung von Zielkonflikten (1. Modifikation) .....	24
4.1.1 Strategien nach Cantor und Blanton.....	25
4.1.2 Theorie der motivationalen Handlungskonflikte von Hofer .....	26

---

4.1.3	Vergleich der beiden Konzepte: ein Zwischenfazit.....	28
4.1.4	Priorisierung von Zielen .....	29
4.1.4.1	Ein rationales Motivationsmodell von Kernan und Lord.....	30
4.1.4.2	Das Selbst-Management-Training (SMT) von Kehr (2004).....	30
4.1.5	Lösung von Zielkonflikten: ein Fazit .....	31
4.2	Entscheidungsfindung beim Prioritäten setzen .....	32
4.2.1	Das additive multiattributive Nutzen-Modell (MAU).....	33
4.2.2	Erwartungs-mal-Wert-Modelle .....	34
4.2.2.1	Erwartung und Wert im Modell von Wigfield und Eccles (2000)	34
4.2.2.2	Erwartungen im erweiterten Motivationsmodell von Heckhausen und Rheinberg (1980).....	35
4.2.3	Synthese: Ein heuristisches Entscheidungsmodell zur Lösung von Zielkonflikten .....	36
4.3	Verbesserte Zielplanung (2. Modifikation) .....	37
4.3.1	Selbstregulation .....	37
4.3.2	Visuelle Informationsverarbeitung.....	38
4.3.3	Gantt-Diagramme .....	39
<b>5</b>	<b>Ableitung spezifischer Maßnahmen: Ein neues Zielerreichungstraining.....</b>	<b>39</b>
5.1	Zielbindungsmodul.....	40
5.2	Priorisierungsmodul .....	41
5.3	Zielplanungsmodul .....	42
5.4	Komponenten des neuen Trainings im Überblick .....	44
<b>6</b>	<b>Globalhypothese und Forschungsfragen.....</b>	<b>46</b>
	<b>EMPIRISCHER TEIL.....</b>	<b>48</b>
<b>7</b>	<b>Methode .....</b>	<b>48</b>
7.1	Design.....	48
7.2	Unabhängige und abhängige Variablen.....	49
7.3	Stichprobe.....	50
7.4	Erhebungsinstrumente .....	52
7.4.1	Persönliche Ziele .....	52

---

7.4.2	Zielkonflikte .....	55
7.4.3	Zielbindung.....	56
7.4.4	Wahrgenommene Realisierbarkeit .....	56
7.4.5	Zieleffektivität .....	57
7.4.6	Subjektives Wohlbefinden.....	57
7.4.7	Einschätzung des Trainings .....	58
7.5	Datenerhebung.....	59
7.5.1	Schriftliche Erhebung (1. Erhebungszeitpunkt) .....	59
7.5.2	Untersuchungsbedingungen .....	60
7.5.2.1	Experimentalgruppe .....	60
7.5.2.2	Dargel-Gruppe.....	61
7.5.2.3	Placebo-Gruppe.....	61
7.5.3	Online-Erhebung (2. Erhebungszeitpunkt).....	61
7.6	Hypothesenkonkretisierung .....	63
<b>8</b>	<b>Datenanalyse und Ergebnisse.....</b>	<b>70</b>
8.1	Voranalysen .....	70
8.1.1	Interkorrelationen .....	70
8.1.2	Reliabilitätsanalysen.....	73
8.1.3	Geschlechtsunterschiede.....	74
8.1.4	Gruppenunterschiede zum ersten Erhebungszeitpunkt .....	75
8.2	Statistische Datenauswertung .....	75
8.2.1	Angewendete Verfahren .....	75
8.2.2	Überprüfung der Voraussetzungen.....	77
8.2.3	Befunde zu den Evaluationskriterien.....	78
8.2.3.1	Zielkonflikte .....	78
8.2.3.2	Zielbindung .....	83
8.2.3.3	Wahrgenommene Realisierbarkeit .....	85
8.2.3.4	Zieleffektivität .....	88
8.2.3.5	Subjektives Wohlbefinden .....	90
8.2.3.6	Überprüfung der Globalhypothese .....	92
8.2.4	Zusammenfassung der Befunde .....	92
8.3	Zusatzanalysen innerhalb der Experimentalgruppe.....	94

<b>9</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>97</b>
9.1	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse .....	97
9.1.1	Verminderung der Zielkonflikte.....	98
9.1.2	Erhöhung der Zielbindung.....	99
9.1.3	Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit .....	100
9.1.4	Erhöhung der Zieleffektivität .....	102
9.1.5	Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens .....	104
9.2	Kritische Betrachtung der methodischen Vorgehensweise .....	104
9.3	Implikationen für weitere Forschungsarbeiten.....	107
9.4	Anwendbarkeit in der Praxis .....	112
<b>10</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>116</b>
<b>11</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>125</b>
	Anhang A: Instruktionsmaterial zur Reflexion innerhalb der Experimentalgruppe. 125	
	Anhang B: Skalen zur Erhebung der abhängigen Variablen.....	159
	Anhang C: Instruktionsmaterial zur Datenerhebung.....	162
	Anhang D: Ziele der Teilnehmer dieser Studie.....	171
	Anhang E: Instruktionsmaterial zur Reflexion innerhalb der Placebo-Gruppe.....	180
	Anhang F: Screen Shots der Online-Erhebung in SurveyMonkey .....	186
	Anhang G: Einladung zur Online-Erhebung (email).....	198
	Anhang H: Email zum Verweis auf den Spam-Ordner .....	199
	Anhang I: Erinnerungsemail.....	200
	Anhang J: Test auf Gruppenunterschiede zu T1 .....	201
	Anhang K: Statistische Prüfung der Normalverteilungsannahme.....	202
	Anhang L: Graphische Prüfung der Normalverteilung .....	203
	Anhang M: Statistischer Test auf Varianzhomogenität.....	208
	Anhang N: Liniendiagramme zur graphischen Veranschaulichung signifikanter Ergebnisse.....	209

## Abkürzungsverzeichnis

AV	Abhängige Variable
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
DG	Dargel-Gruppe
EX	Experimentalgruppe
M	Mittelwert
PG	Placebo-Gruppe
SD	Standardabweichung
SWB	Subjektives Wohlbefinden
T	Messzeitpunkt
UV	Unabhängige Variable
z. B.	zum Beispiel

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale der erfolgreichen Selbstregulation nach Zimmerman (1998), ins Deutsche übersetzt von Dargel (2005, S. 40) .....	15
Tabelle 2: Überblick über die Variablen der Evaluation .....	50
Tabelle 3: Demographische Variablen der gesamten Stichprobe und der einzelnen Interventionsgruppen .....	51
Tabelle 4: Beispiele genannter Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ .....	54
Tabelle 5: Beispiele genannter Anliegen aus dem Bereich „Soziale Kontakte und Aktivitäten“ .....	54
Tabelle 6: Hypothesen im Überblick .....	69
Tabelle 7: Interkorrelationen der Variablen der Evaluation zu T1 .....	71
Tabelle 8: Interkorrelationen der Variablen der Evaluation zu T2 .....	72
Tabelle 9: Reliabilitäten der Skalen zur Erfassung der abhängigen Variablen .....	74
Tabelle 10: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl. <i>Zielkonflikten</i> mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“ .....	79
Tabelle 11: Kennwerte der hierarchischen Regressionsanalyse (schrittweise) des betrachteten Zielkonfliktes zum zweiten Erhebungszeitpunkt .....	82
Tabelle 12: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl. <i>Zielbindung</i> mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“ .....	84
Tabelle 13: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl. <i>wahrgenommener Realisierbarkeit</i> mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“ .....	86
Tabelle 14: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl. <i>Zieleffektivität</i> mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“ .....	89
Tabelle 15: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl.	

---

des <i>subjektiven Wohlbefindens</i> mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“ .....	91
Tabelle 16: Überblick über alle Mittelwertsveränderungen der Evaluationskriterien (abhängige Variablen) vom ersten (T1) zum zweiten Messzeitpunkt (T2).....	94

### **Tabellen im Anhang**

Tabelle 17: Genannte Anliegen getrennt nach den beiden Zielbereichen .....	171
Tabelle 18: Test auf Gruppenunterschiede zum ersten Erhebungszeitpunkt .....	201
Tabelle 19: Irrtumswahrscheinlichkeiten $p$ der Tests auf Normalverteilung .....	202
Tabelle 20: Irrtumswahrscheinlichkeiten $p$ des Tests auf Varianzhomogenität.....	208

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens in Anlehnung an Brunstein und Maier (2002) .....	9
Abbildung 2: Intendierte Wirkweise der Interventionsmodule (Dargel, 2005, S. 87) .....	16
Abbildung 3: Interventionselemente des Moduls Zielbindung (Dargel, 2005, S.91) .....	18
Abbildung 4: Interventionselemente des Moduls Zielplanung (Dargel, 2005, S. 92).....	19
Abbildung 5: Erweitertes Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens.....	23
Abbildung 6: Intendierte Wirkung des neuen Zielerreichungstrainings .....	40
Abbildung 7: Beispiel eines Gantt-Diagramms für die Strategie (2) die Ziele „nacheinander“ zu verfolgen .....	43
Abbildung 8: Aufbau des neuen Zielerreichungstrainings.....	45
Abbildung 9: Abfrage des vierstelligen Codes innerhalb der Online-Befragung am Beispiel einer Gruppe von 15 Personen. ....	63

### Abbildungen im Anhang

Abbildung 10: Q-Q-Diagramm der Variable <i>Zielkonflikt</i> zu T1 .....	203
Abbildung 11: Q-Q-Diagramm der Variable <i>Zielbindung</i> „soziale Aktivitäten“ zu T1/203	
Abbildung 12: Q-Q-Diagramm der Variable <i>Zielkonflikt im Studium</i> zu T2.....	204
Abbildung 13: Q-Q-Diagramm der Variable <i>Zielbindung</i> zu T2.....	204
Abbildung 14: Q-Q-Diagramm der Variable <i>Zielbindung</i> „Leistung“ zu T2.....	205
Abbildung 15: Q-Q-Diagramm der Variable <i>Zielbindung</i> „soziale Aktivitäten“ zu T2	205
Abbildung 16: Q-Q-Diagramm der Variable <i>Realisierbarkeit</i> „Leistung“ zu T2 .....	206
Abbildung 17: Q-Q-Diagramm der Variable <i>Zieleffektivität</i> „Leistung“ zu T2.....	206
Abbildung 18: Q-Q-Diagramm der Variable <i>Zieleffektivität</i> „soziale Aktivitäten“ zu T2.....	207
Abbildung 19: Veränderung der Zielkonflikte im Studium vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, DG, PG).....	209
Abbildung 20: Veränderung der Zielkonflikte im Studium vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, KGn).....	209
Abbildung 21: Veränderung des betrachteten Zielkonflikts vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, DG, PG).....	210
Abbildung 22: Veränderung des betrachteten Zielkonflikts vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, KGn).....	210

---

Abbildung 23: Veränderung der wahrgenommenen Realisierbarkeit im Bereich „Lernen und Leisten“ vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, DG, PG).....	211
--	-----

# 1 Einleitung

## Problemstellung und Zielsetzung

„Es ist Hochsommer, ich sitze am Computer und schreibe meine Diplomarbeit. In vier Wochen ist der Abgabetermin, die Zeit rennt. Das Telefon klingelt und meine Freundin möchte mit mir zum Badesee fahren. Das schöne Wetter könnte bald zu Ende sein, denke ich. Außerdem verlässt meine Freundin bald unseren gemeinsamen Wohnort und ich möchte unsere letzten vier Wochen mit ihr genießen. Gleichmaßen ist es mir wichtig, eine sehr gute Diplomarbeit abzugeben. Was soll ich tun?“ (*Gedanken einer Studentin*)

Die Situation dieser Studentin beschreibt einen typischen Zielkonflikt, indem ein akademisches Ziel (Diplomarbeit) mit einem sozialen Ziel/Freizeitziel (Baden/Freundin) interferiert. Da Menschen in der Regel mehrere Ziele verfolgen, sind Zielkonflikte unvermeidbar (Emmons, 1986; Riediger & Freund, 2004). Konfligierende Ziele kann es innerhalb eines Lebensbereiches, z. B. im Berufsleben, Studium oder in der Freizeit geben (Dietz, Schmid & Fries, 2005; Fries, Schmid, Dietz & Hofer, 2005). Zielkonflikte treten jedoch auch zwischen unterschiedlichen Bereichen auf. So können, wie in dem Beispiel, Leistungsziele mit Freizeitzielen interferieren (Dietz et al., 2005; Fries et al., 2005). Die Frage, welche Auswirkungen Zielkonflikte im Leben von Menschen haben, ist gut erforscht. Sie wirken sich insbesondere negativ auf das subjektive Wohlbefinden aus und können sogar körperliche Erkrankungen hervorrufen (Emmons, 1986; Emmons & King, 1988; Riediger & Freund, 2004). Konfligierende Ziele hemmen außerdem die Zielverfolgung und behindern dadurch die Zielerreichung (Emmons & King, 1988). Obwohl bereits Interventionsprogramme zur Zielerreichung oder Steigerung der Zieleffektivität durchgeführt wurden (vgl. Dargel, 2005; Sheldon, Kasser, Smith & Share, 2002), blieben Zielkonflikte bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Kehr & Rosenstiel, 2006) unberücksichtigt. Die bisher gewonnenen Erkenntnisse bzgl. Zielkonflikten werden bisher kaum für Interventionen bzw. unterstützende Maßnahmen genutzt. Hier setzt die vorliegende Arbeit an, die versucht, diese Lücke zu schließen.

Die Zielsetzung dieser Arbeit besteht darin, auf Basis theoretischer Überlegungen ein Training zu konzipieren, welches es Personen trotz Zielkonflikten und deren negativen Folgen ermöglicht, ihre Ziele aus dem Leistungs- und Freizeitbereich zu

erreichen. Die Trainingsinhalte sollen sich dabei auf die Erhöhung der Zielbindung, die Priorisierung der persönlichen Ziele und die Zielplanung beziehen. Darüber hinaus soll durch das Training das subjektive Wohlbefinden erhöht werden. Es wird vermutet, dass Zielkonflikte besonders dann zum Problem werden, wenn das nötige Selbstmanagement zum Umgang mit Konflikten fehlt. Viele Personen verfügen zwar über ein Strategienrepertoire, setzen es jedoch nicht häufig und effektiv genug ein (Winter & Hofer, 2006). Daher sollen mit Hilfe der Intervention neben der Vermittlung von Strategien, die im Sinne eines Trainingstransfers in zukünftigen Situationen zur Anwendung kommen sollen, die Strategien auch direkt auf einen vorliegenden Zielkonflikt angewendet werden.

Des Weiteren soll dieses neue Zielerreichungstraining im Vergleich zu einem etablierten Interventionsprogramm auf seine Effektivität hin getestet werden. Hierzu wird eine Trainingsstudie mit einem randomisierten Kontrollgruppen-Design und zwei Messzeitpunkten an einer studentischen Stichprobe durchgeführt. Studenten stellen eine adäquate Stichprobe dar, da sie permanent mit Leistungszielen konfrontiert werden, die mit ihren Freizeitzielen in Konflikt geraten können.

### **Aufbau der Arbeit**

Für die Konzeption eines Trainings zur Zielerreichung und Steigerung des subjektiven Wohlbefindens unter Berücksichtigung von Zielkonflikten ist es zunächst wichtig, die Konstrukte näher zu definieren. So wird in Kapitel 2 der Forschungsstand zu persönlichen Zielen, Zielkonflikten und dem subjektiven Wohlbefinden sowie deren Zusammenhängen dargelegt. Es wird aufgezeigt, dass für eine effektive Zielerreichung eine hohe Zielbindung, eine hohe wahrgenommene Realisierbarkeit und wenig Zielkonflikte wichtig sind.

In Kapitel 3 wird der aktuelle Stand von Interventionsansätzen zur Steigerung der Zieleffektivität und des SWB berichtet. Da es in diesem Feld bisher wenige etablierte Maßnahmen gibt, werden in der vorliegenden Arbeit nur zwei Interventionsprogramme vorgestellt. Das Zielerreichungstraining von Sheldon und Kollegen (Sheldon et al., 2002) hilft den Teilnehmer ihre Ziele zu reflektieren und vermittelt ihnen Zielerreichungsstrategien. Das Interventionsprogramm von Dargel (2005) greift zwei der oben genannten Kriterien, die Zielbindung und die Realisierbarkeit, auf und zielt darauf ab, durch eine Steigerung dieser beiden Faktoren die Zieleffektivität zu erhöhen. Die bisherigen Trainingsprogramme werden

im Hinblick auf ihre Möglichkeit zur Steigerung der Zielerreichung verglichen und kritisch beleuchtet.

Da das Training von Dargel in seiner bisherigen Form stellenweise verbesserungswürdig scheint und Zielkonflikten trotz ihrer Wichtigkeit keine Beachtung geschenkt wird, wird dieses Training weiterentwickelt, indem es modifiziert und ergänzt wird. Kapitel 4 stellt hierzu die theoretischen Grundlagen dar, indem sukzessive hergeleitet wird, wie mit Zielkonflikten umgegangen werden kann, was in einer Synthese in Form eines heuristischen Entscheidungsmodells mündet. Weiterhin werden Überlegungen angestellt, wie das bestehende Training verbessert werden kann, um die Realisierbarkeit weiter zu erhöhen. Aus diesen theoretischen Grundlagen werden in Kapitel 5 konkrete Maßnahmen abgeleitet und die Komponenten des neuen Zielerreichungstrainings vorgestellt. Die intendierte Wirkweise dieses Trainings wird in Kapitel 6 in Form einer Globalhypothese zusammengefasst. Weiterhin werden an dieser Stelle Forschungsfragen formuliert.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird das neue Training evaluiert, indem es mittels statistischer Vergleiche dem Interventionsprogramm von Dargel (2005) und einer nicht-theoriegeleiteten Intervention gegenübergestellt wird. In Kapitel 7 wird das methodische Vorgehen der Evaluationsstudie inklusive des experimentellen Designs, der verwendeten Maße zur Effektivitätsprüfung, der Datenerhebung und der Hypothesenkonkretisierung vorgestellt. Kapitel 8 beschäftigt sich mit den statistischen Details der Datenanalyse und stellt die Ergebnisse der Evaluation vor.

Diese Befunde werden in Kapitel 9 auf ihren Beitrag zur bisherigen Forschung differenziert diskutiert und das methodische Vorgehen wird kritisch beleuchtet. Zum Schluss werden sowohl Implikationen für die weitere Forschung als auch Anregungen für die Umsetzung in der Praxis geben.

## **THEORETISCHER TEIL**

Der theoretische Teil dieser Arbeit stellt zu Beginn (Kapitel 2) generelle theoretische Grundlagen dar, die sowohl zum Verständnis der bisherigen Interventionsansätze (Kapitel 3) als auch der nachfolgenden Konzeption eines neuen Zielerreichungstrainings (Kapitel 5) notwendig sind. In Kapitel 4 werden weitere theoretische Überlegungen vorgestellt, die sich bereits konkret auf die Entwicklung einer neuen Intervention beziehen. Daraus werden in Kapitel 5 spezifische Maßnahmen zur Modifikation eines bereits etablierten Trainings abgeleitet. Der erste Teil dieser Arbeit mündet in Forschungsfragen (Kapitel 6).

## **2 Persönliche Ziele, Zielkonflikte und subjektives Wohlbefinden**

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Entwicklung eines Trainings, das Personen helfen soll, ihre persönlichen Ziele trotz Zielkonflikten effektiv zu realisieren und somit ihr subjektives Wohlbefinden zu erhöhen. Aus diesem Grund werden am Anfang dieser Arbeit Definitionen und Forschungsergebnisse zu *persönlichen Zielen*, *Zielkonflikten* und *subjektivem Wohlbefinden* sowie deren Zusammenhängen dargestellt.

### **2.1 Persönliche Ziele**

Persönliche Ziele sind nach Brunstein und Maier (1996; 2002) Anliegen, Projekte und Bestrebungen mit individueller Bedeutung, die im Alltag verfolgt werden, um zukünftig erreicht oder vermieden zu werden. Hierbei kann es sich um angestrebte Veränderungen, um zu meisternde Anforderungen oder um zu erwerbende Fähigkeiten handeln.

Innerhalb der letzten 30 Jahre haben sich verschiedene Zielkonzepte entwickelt, die in diesem Kapitel kurz definiert werden. Für eine detaillierte Beschreibungen der Konzepte sei jedoch auf die Originalarbeiten verwiesen (vgl. hierzu Cantor & Langston, 1989; Emmons, 1986; 1989; Klinger, 1977; Little, 1983, 1989). Einen Überblick über die verschiedenen Zielkonzepte, sowie eine Zusammenstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden geben Brunstein und Maier (1996) und Dargel (2005).

Für Klinger (1977) sind *current concerns* (persönliche Anliegen) Zustände der Zielorientierung, die mit der Festlegung eines Ziels (*goal commitment*) beginnen und mit der Zielerreichung oder Zielablösung enden (*disengagement*). Alle Gedanken, Gefühle und Handlungen werden auf die Realisierung des Zielzustandes ausgerichtet. Little (1989; 1983) bezeichnet *personal projects* (persönliche Projekte) als ausgedehnte Handlungspläne, die schrittweise umgesetzt werden, um bedeutungsvolle Zielzustände zu erreichen. Hierbei werden verschiedene Phasen durchlaufen, die von der Projektbildung über die Planung und Realisierung des Projekts bis zur Bewertung des Erfolgs reichen.

Bei Emmons (1986; 1989) wiederum geht es um langfristige Ziele, die einen Menschen charakterisieren. Diese überdauernden Bestrebungen sind mit einer Vielzahl konkreter Pläne für das tägliche Verhalten verknüpft. Er bezeichnet diese Ziele als *personal strivings* (persönliche Bestrebungen), die zum Ausdruck bringen, was eine Person typischerweise erreichen will.

Als letztes sollen die *life tasks* (Lebensaufgaben) nach Cantor und Langston (1989) genannt werden, die ausdrücken, wie eine Person altersspezifische Anforderungen interpretiert und welche Problemlösungsstrategien sie zur Erreichung des Zielzustands nutzt. Hierbei wirken die Bedürfnisse und Wünsche der Person mit den Anforderungen und Anregungsgehalten der Lebenssituation zusammen.

Diese Zielkonzepte verbindet die Annahme, dass Menschen zukunftsorientiert handeln und dass Ziele ihrem alltäglichen Verhalten Sinn und Struktur verleihen. Der Unterschied dieser Zielkonzepte liegt vor allem im Abstraktionsniveau, welches von konkreten Vorhaben bis zu übergeordneten Zielen reicht (Brunstein & Maier, 1996).

Der vorliegenden Arbeit liegt die anfangs gegebene Definition von Brunstein und Maier (1996) zu Grunde, die vor allem durch die Subjektivität, die Alltagsnähe, den mittelfristigen Charakter und die persönliche Bedeutsamkeit von persönlichen Zielen charakterisiert ist.

Zielstrebiges und zukunftsorientiertes Handeln hat eine zentrale Bedeutung für das subjektive Wohlbefinden (SWB) von Menschen (Dargel, 2005), weshalb sowohl auf das SWB (Kapitel 2.3) als auch auf den Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und SWB (Kapitel 2.4) im weiteren Verlauf der Arbeit näher eingegangen wird. Zuvor soll jedoch berücksichtigt werden, dass oftmals unterschiedliche Ziele zur selben Zeit verfolgt werden, die miteinander interferieren können (Riediger &

Freund, 2004). Diese sogenannten Zielkonflikte werden im nächsten Kapitel beschrieben.

## ***2.2 Zielkonflikte***

Menschen verfolgen in der Regel mehrere Ziele gleichzeitig, welche sich sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können. Zum Beispiel kann eine Person die Ziele haben, ein exzellenter Student zu sein, das Leben zu genießen, mehr Zeit mit der Familie zu verbringen und regelmäßig Sport zu treiben. Die Ziele, regelmäßig Sport zu treiben und das Leben zu genießen, könnten sich gegenseitig fördern, indem Sport hilft sich zu entspannen und man dadurch das Leben besser genießen kann. Ein ausgezeichneter Student zu sein und mehr Zeit mit der Familie zu verbringen, könnte sich allerdings gegenseitig behindern, da beide Ziele die gleiche begrenzte Ressource, nämlich Zeit, benötigen (Riediger & Freund, 2004). Solche intrapsychischen Zielkonflikte sind ein unvermeidliches Nebenprodukt motivgeleiteten Lebens. Menschen begehren viele verschiedene Dinge, aber oft halten andere Wünsche sie davon ab, alles zu erreichen, was sie wollen. Dabei können Konflikte so trivial sein wie die Entscheidung italienisch oder chinesisch zu essen oder so monumental, wie die Entscheidung als Präsident zu kandidieren oder nicht (Emmons, 1996). Konflikte werden um so intensiver erlebt, je stärker diese gegensätzlichen Motive sind (Bidlingmaier, 1986), und es kommt vor allem dann zu einem Konflikt, wenn den verschiedenen Alternativen vergleichbar hohe Werte zugeschrieben werden (Hofer, 2003; 2004).

Um diese Art von gegensätzlichen Tendenzen zu beschreiben, werden je nach theoretischer Perspektive, von der psychodynamischen bis zur kognitiv-behavioralen, viele verschiedene Ausdrücke verwendet, wie beispielsweise Diskrepanzen, Widersprüche oder Inkompatibilitäten (Emmons, 1996). Der Begriff „Zielkonflikt“ bezieht sich nach Emmons (1996) auf zwei verschiedene Prozesse. Einerseits kann damit ein so genannter Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt gemeint sein, bei dem sich eine Person zwischen den positiven und negativen Aspekten eines Ziels hin und her gerissen fühlt. Andererseits wird dieser Begriff benutzt, um Situationen zu beschreiben, in denen ein von einer Person angestrebtes Ziel mit der gleichzeitigen Erreichung mindestens eines anderen Ziels interferiert (Emmons, 1996; Klinger & Cox, 2003). Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus auf Konflikten zwischen Zielen, weshalb für das weitere Verständnis dieser Arbeit die

Definition zu Grunde gelegt wird, dass ein Zielkonflikt dann vorliegt, wenn zwei oder mehrere Ziele inkompatibel sind.

### ***2.3 Subjektives Wohlbefinden (SWB)***

Um die bereits angedeuteten Zusammenhänge zwischen persönlichen Zielen und Wohlbefinden sowie die negativen Auswirkungen von Zielkonflikten auf das Wohlbefinden besser verstehen zu können, wird in diesem Kapitel zuerst der Begriff *subjektives Wohlbefinden* (SWB) erläutert. Die wissenschaftliche Forschung zu SWB entwickelte sich teilweise als Reaktion darauf, dass die Psychologie sich vor allem mit der Untersuchung negativer Zustände beschäftigte (Myers & Diener, 1995). Es ist allerdings davon auszugehen, dass Menschen nicht nur nach positiven Anreizen streben und nicht nur versuchen Misere zu vermeiden, weshalb die gesamte Bandbreite des Wohlbefindens von Elend bis Hochgefühl erforscht werden soll (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Einer der verbreitetsten Befunde in der Literatur zu SWB ist der, dass SWB aus den drei Komponenten gehobene und deprimierte Stimmung sowie der Lebenszufriedenheit zusammengesetzt ist (Brunstein & Maier, 1996; Diener, 1984; Diener et al., 1999; Emmons, 1986; Myers & Diener, 1995). Gehobene bzw. positive Stimmung besteht aus angenehmen Emotionen oder Gefühlen wie Freude und Glückseligkeit. Im Gegensatz dazu sind mit deprimierter bzw. negativer Stimmung unangenehme Gefühle und Emotionen wie Traurigkeit und Angst gemeint. Unter Lebenszufriedenheit kann man einen kognitiven Beurteilungsprozess verstehen, der sich entweder auf das Leben als Ganzes oder auf spezifische Bereiche (z. B. Arbeitszufriedenheit) bezieht (Diener, 1984). Obwohl diese Konstrukte oft miteinander korrelieren, sind sie doch als eigenständige Konstrukte zu verstehen (Stones & Kozma, 1985). Diener und Kollegen (1999) bezeichnen SWB daher eher als ein allgemeines Forschungsinteresse als ein einzelnes spezifisches Konstrukt.

In den nächsten beiden Kapiteln (2.4 und 2.5) werden nun die vielfältigen Ursachen von hohem und niedrigem SWB dargelegt.

### ***2.4 Persönliche Ziele und subjektives Wohlbefinden***

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und dem subjektiven Wohlbefinden gab den Anstoß zu einer Vielzahl von Forschungsarbeiten, die im Grunde alle davon ausgehen, dass zielstrebiges und zukunftsorientiertes

Handeln eine zentrale Bedeutung für emotionales Befinden, psychische Stabilität und Lebenszufriedenheit haben (Dargel, 2005). Ein häufig bestätigter Befund ist beispielsweise der, dass das Streben nach intrinsischen Zielen, wie z. B. nach Selbstakzeptanz oder Zugehörigkeit, das subjektive Wohlbefinden fördert und das Streben nach extrinsischen Zielen, wie beispielsweise nach Image oder Geld, das SWB eher beeinträchtigt (Kasser & Ryan, 1993; Schmuck, Kasser & Ryan, 2000; Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004). Weiterhin wird zwischen Annäherungs- und Vermeidungszielen unterschieden, bei denen es bei ersteren um das Erreichen eines positiven Anreizes geht und bei den Vermeidungszielen um das Vermeiden unerwünschter Zustände. Menschen, die nur Vermeidungsziele verfolgen, haben eher negative Gedanken, die zielorientiertes Verhalten behindern und dadurch die Verwirklichung ihrer Ziele beeinträchtigen, was sich wiederum negativ auf das Wohlbefinden auswirkt (Elliot & Sheldon, 1997).

Weitere positive Einflussgrößen auf das SWB stellen das erfolgreiche Streben nach persönlichen Zielen, konkrete Pläne zur Zielerreichung und deren Umsetzung dar. Außerdem spielt die Bedeutsamkeit, die Zielen beigemessen wird und, ob sie als Herausforderung betrachtet werden, eine Rolle. Optimismus hinsichtlich der erfolgreichen Verwirklichung der Ziele ist ebenso bedeutsam. Weiterhin hat es einen positiven Effekt, wenn Ziele mit positiven Anreizen verknüpft sind und wenn es wenig Konflikte innerhalb und zwischen Zielen gibt (Brunstein & Maier, 1996). Diese Zielattribute untersuchte Brunstein (1993) in einer viermonatigen Längsschnittstudie und konnte sie faktorenanalytisch auf die drei Dimensionen Entschlossenheit, Realisierbarkeit und Fortschritte bei der Verwirklichung von Zielen reduzieren. Die Befunde legen weiterhin nahe, dass Fortschritte bei der Verwirklichung teilweise den gemeinsamen Einfluss von Entschlossenheit und Realisierbarkeit auf das subjektive Wohlbefinden mediiieren. Diese Ergebnisse dienten als Grundlage für das *Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens* von Brunstein und Maier (2002), welches den Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und dem Wohlbefinden über die drei Faktoren Entschlossenheit persönliche Ziele zu verfolgen, die Realisierbarkeit von persönlichen Zielen und die Bedürfniskongruenz persönlicher Ziele beschreibt.

Der Faktor „Entschlossenheit“ ist definiert als das Ausmaß, in dem sich Personen mit ihren Zielen identifizieren, sich ihnen verpflichtet fühlen und auch bei Schwierigkeiten weitere Anstrengung und Zeit aufbringen, um diese Ziele zu

erreichen (Brunstein & Maier, 2002). Die „Realisierbarkeit“ beschreibt, wie günstig oder ungünstig sich die Lebensbedingungen auf die Zielerreichung auswirken, ob eine Person z. B. Zeit und Gelegenheiten hat, etwas für ihr Ziel zu tun, ob sie Kontrolle über den Prozess der Zielerreichung hat oder ob sie zielbezogene soziale Unterstützung erfährt (Brunstein & Maier, 2002). Das Modell postuliert, dass einerseits die Höhe der Entschlossenheit bestimmt, wie stark das Wohlbefinden vom Streben nach persönlichen Zielen abhängt und dass andererseits das Ausmaß der Realisierbarkeit von Zielen Einfluss auf die Richtung (Zunahme vs. Abnahme) des Wohlbefindens hat. Entschlossenheit und Realisierbarkeit wirken jedoch nicht direkt auf das subjektive Wohlbefinden, sondern beide zusammen wirken interaktiv auf die Fortschritte bei der Verwirklichung der persönlichen Ziele, welche unmittelbare Ursache für das Wohlbefinden sind.

Als dritten Faktor nennen die Autoren die „Bedürfniskongruenz persönlicher Ziele“, womit die Übereinstimmung der jeweiligen Ziele mit den inneren Bedürfnissen einer Person, wie z. B. das Streben nach Macht oder zwischenmenschlicher Nähe, gemeint ist. Diese Kongruenz wirkt auf die Beziehung von Fortschritten bei der Verwirklichung persönlicher Ziele und dem subjektiven Wohlbefinden. Fortschritte führen nur dann zu einer Zunahme des Wohlbefindens, wenn Bedürfniskongruenz vorliegt. Die beschriebenen Zusammenhänge des Modell werden in Abbildung 1 verdeutlicht.

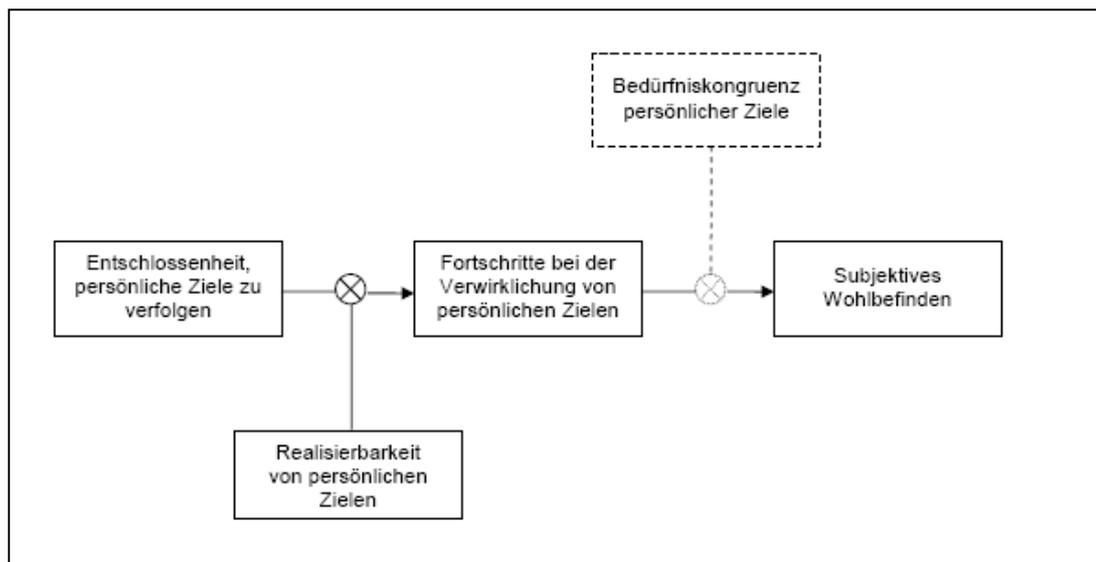


Abbildung 1: Das Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens in Anlehnung an Brunstein und Maier (2002)

Empirische Nachweise untermauern die Annahmen des Modells von Brunstein und Maier (2002). Befunde einer ersten 14-wöchigen Längsschnittstudie mit Studenten (Brunstein, 1993) stützen die Annahmen des Modells bezüglich der ersten beiden Faktoren Zielbindung und Realisierbarkeit. Auch Studien mit anderen Personengruppen wie zum Beispiel mit älteren Menschen (Brunstein, 1999) oder eine achtmonatige Studie mit Berufsanfängern (Maier & Brunstein, 2001) lieferten hierzu modellkonforme Ergebnisse. In Bezug auf die Bedürfniskongruenz konnte gezeigt werden, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Übereinstimmung von expliziten Zielen und impliziten Motiven mit der Höhe des emotionalen Wohlbefindens gibt (Brunstein, Lautenschlager, Nawroth, Pöhlmann & Schultheiß, 1995). Bestätigt wurden diese Ergebnisse in zwei weiteren Studien von Brunstein, Schultheiss und Grässmann (1998). Ein positiver Zusammenhang zwischen allen drei Faktoren des postulierten Modells konnte ebenfalls nachgewiesen werden (Brunstein, 2001).

## ***2.5 Zielkonflikte und subjektives Wohlbefinden***

Nicht zu vernachlässigen und in Forschungsarbeiten immer wieder aufgegriffen wurde der Zusammenhang zwischen dem SWB und Zielkonflikten. Personen, deren Ziele sich bei ihrer Verwirklichung gegenseitig behindern, berichten über ein niedrigeres subjektives Wohlbefinden (Emmons, 1986; Emmons & King, 1988; Riediger & Freund, 2004) oder leiden sogar unter psychosomatischen Beschwerden und körperlichen Erkrankungen (Emmons & King, 1988). Emmons und King (1988) nehmen an, dass konfligierende Ziele bei Menschen dazu führen, dass sie sich mehr grüblerische Gedanken über ihre Ziele machen anstatt an deren Umsetzung zu arbeiten, demzufolge den Zielkonflikt nicht lösen und somit ihre Ziele nicht verwirklichen können. Ein Konflikt scheint daher einen immobilisierenden Effekt auf die Handlung zu haben (Emmons & King, 1988). Allerdings muss ein konfliktfreies Zielsystem nicht zwingend zu höherem SWB führen (Emmons, 1986). Riediger und Freund (2004) zeigten, dass die gegenseitige Behinderung und die gegenseitige Förderung von Zielen keine Gegenteile sind, sondern zwei unabhängige Faktoren bzw. Zieldimensionen mit unterschiedlichen Funktionen. Die gegenseitige Behinderung von Zielen durch unvereinbare Zielerreichungsstrategien oder Beschränkung der Ressourcen hat negative Auswirkungen auf das subjektive

Wohlbefinden. Eine gegenseitige Förderung durch beispielsweise überlappende Zielerreichungsstrategien hingegen stellt keinen Prädiktor für das SWB dar, aber sie hat positive Auswirkungen auf das Streben nach den Zielen (Riediger & Freund, 2004).

Analog dazu kamen Emmons und King (1988) zu dem Ergebnis, dass positive und negative Stimmung unabhängig voneinander sind, da sie durch unterschiedliche Ursachen hervorgerufen werden. Gehobene Stimmung hängt mit dem Wert des Zieles und vergangener Zielerreichung zusammen, wohingegen deprimierte Stimmung durch Zielambivalenzen und Zielkonflikte sowie eine geringe Wahrscheinlichkeit, das Ziel zu erreichen, hervorgerufen wird.

Da in der Forschungsliteratur zu subjektivem Wohlbefinden (Ziel)Konflikte immer wieder als eine der Hauptursachen für negative Stimmung und eine herabgesetzte Lebenszufriedenheit angesehen werden, soll ihnen innerhalb dieser Arbeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

### **3 Interventionsansätze zur Steigerung der Zieleffektivität und des SWB**

Da Zielkonflikte bis zu einem gewissen Maß unvermeidbar sind, stellt sich die Frage, wie Menschen mit ihren konfligierenden Zielen umgehen (Emmons, 1986) oder umgehen sollten bzw. wie ihnen eine Hilfestellung gegeben werden kann. Sheldon, Kasser, Smith und Share (2002) stellten fest, dass es kaum Ansätze gab, um das SWB der Menschen zu erhöhen. Sie sind der Meinung, dass man die bisherigen Befunde aus dem Forschungsbereich „Persönliche Ziele und subjektives Wohlbefinden“ nutzen sollte, um Interventionsmaßnahmen abzuleiten (Sheldon et al., 2002). Auch andere Autoren (z. B. Klinger & Cox, 2003; Lent, 2004) sind der Meinung, dass man aus der bisherigen Forschung zu subjektivem Wohlbefinden praktische Implikationen ableiten könne und persönliche Ziele zum Gegenstand von Interventionen machen sollte. Im folgenden Kapitel (3.1) wird ein theoriegeleitetes Zielerreichungstraining von Sheldon und Kollegen (2002) kurz umschrieben, bevor im darauf folgenden Kapitel (3.2) ein Interventionsprogramm von Dargel (2005) vorgestellt wird, das darauf abzielt, die Zieleffektivität und das subjektive Wohlbefinden zu steigern.

#### ***3.1 Zielerreichungstraining von Sheldon und Kollegen (2002)***

Die Interventionsmaßnahme von Sheldon und seinen Kollegen (2002) ist eines der ersten Trainings zur Verbesserung der Zielerreichung. Ihre Intervention besteht aus einer 60-minütigen Gruppensitzung und einer 30-minütigen Einzelberatung. Nachdem sich die Teilnehmer dem Trainer und den anderen Gruppenmitgliedern vorgestellt haben, werden sie gebeten, über die zu Grunde liegende Motivation ihrer Ziele zu reflektieren. Sie sollen sich über die persönliche Bedeutung oder persönliche Unbedeutsamkeit ihrer Ziele Gedanken machen und überlegen, warum fremdbestimmte oder unbedeutsame Ziele überhaupt nötig sind. Ihre Gedanken und Eindrücke teilen sie daraufhin den anderen Gruppenmitgliedern mit.

Danach stellt der Trainer einige Strategien vor, die angewendet werden können, wenn eine Verunsicherung oder Überforderung bezüglich der Ziele vorliegt. Dies zielt darauf ab, dass die Teilnehmer einerseits, mehr Autonomie in der Zielverfolgung

erleben („Own the goal“-Strategie) oder andererseits die intrinsische Motivation erhöht wird („Make it fun“-Strategie). Weiterhin soll die Selbstregulation erhöht werden („Remember the big picture“-Strategie) und Burn-out vermieden werden („Keep a balance“-Strategie). Nach der Vorstellung dieser Strategien, werden die Teilnehmer gebeten in Kleingruppen zu diskutieren, wie diese Strategien auf ihre eigene Situation angewendet werden können, um die Ergebnisse anschließend im Plenum vorzustellen.

Nach einer Entspannungsphase sollen die Teilnehmer noch einmal über ein bedeutsames und ein unbedeutsames Ziel reflektieren und dem Ursprung und der Motivation dieser Ziele auf den Grund gehen. Sie werden außerdem aufgefordert die kommenden Wochen nach dem Training weiter über ihre Ziele nachzudenken und sich zu überlegen, ob sie alle bisherigen Ziele beibehalten wollen.

Eine Woche nach der Gruppensitzung treffen sich die Teilnehmer einzeln mit einem Berater. In dieser Sitzung identifizieren sie zwei fremdbestimmte und problematische Ziele. Nachdem der Berater die vier Strategien aus der Gruppensitzung wiederholt hat, hilft er den Teilnehmern, diese auf ihre Ziele anzuwenden. Auch am Ende dieser Sitzung werden die Teilnehmer aufgefordert, sich weiterhin Gedanken über ihre Ziele zu machen und bei Problemen einen Berater zu kontaktieren.

Sheldon und Kollegen (2002) führten eine Evaluationsstudie dieses Trainings mit 90 Psychologiestudenten durch, welche randomisiert einer Trainingsgruppe und einer Kontrollgruppe zugewiesen wurden. Insgesamt gab es drei Messzeitpunkten, einen zu Beginn des Semesters, einen sechs Wochen später und einen Ende des Semesters. Zwar konnte in dieser Studie gezeigt werden, dass Zielfortschritt unter anderem positive Auswirkungen auf das psychosoziale Wohlbefinden hat, jedoch führte das Training nicht bei allen Teilnehmern zu einem effektiveren Umgang mit ihren Zielen. Im Gegensatz dazu wird im folgenden Kapitel (3.2) ein Interventionsprogramm vorgestellt, das in Evaluationsstudien eine sehr hohe Effektivität erwies.

### ***3.2 Interventionsprogramm von Dargel (2005)***

Das Interventionsprogramm von Dargel (2005) ist eine relativ neu entwickelte Maßnahme, die darauf abzielt, die persönliche Zielerreichung zu verbessern und das subjektive Wohlbefinden zu steigern. In diesem Kapitel werden die theoretische Basis der Intervention, ihr genauer Ablauf und Ergebnisse bzgl. der Effektivität der Maßnahme dargestellt.

### 3.2.1 Theoretische Grundlagen des Interventionsprogramms

Bei dem Interventionsprogramm von Dargel (2005) handelt es sich um ein theoriegeleitetes Konzept, das sowohl auf dem bereits dargestellten Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens von Brunstein und Maier (2002) (siehe Kapitel 2.4) als auch auf dem Modell der Selbstregulation von Zimmerman (1998) beruht, welches im Folgenden dargestellt wird.

Innerhalb des *Modells der Selbstregulation* beschreibt Zimmerman (1998) sechs Merkmale erfolgreichen selbstgesteuerten Lernens. Selbstgesteuerte Lerner fragen nach dem „Warum?“ und setzen sich selbstmotiviert Ziele, die anspruchsvoll und realistisch sind. Außerdem verhalten sie sich planvoll und routiniert und beantworten sich dadurch selbst die Frage nach dem „Wie?“. Sie verfügen über Lernstrategien und Methoden, die sie einsetzen können, um ihr Ziel zu erreichen. Weiterhin sind sie pünktlich und effizient, haben demzufolge ein gutes Zeitmanagement („Wann?“, z. B. durch das Erstellen von Plänen). Sie sind selbstreflektiert, da sie sich selbst beobachten, bewerten und belohnen oder bestrafen („Was?“). Da sie sich ihrer Effektivität bewusst sind, können sie sich und ihr Verhalten an neue Bedingungen anpassen. Auch das „Wo?“ ist ihnen wichtig, denn sie gestalten ihre Umgebung aktiv mit oder legen innerhalb ihrer Pläne geeignete Arbeitsorte fest, die die Zielerreichung begünstigen (z. B. laute Umgebung vermeiden, Telefon ausschalten). Nicht zu vergessen ist die Frage nach „Mit wem?“, denn sie nutzen ihr soziales Umfeld, um zum Beispiel hilfreiche Informationen zu erhalten oder suchen sich Unterstützung in Form von Arbeitsgruppen. Tabelle 1 zeigt diese sechs Merkmale im Überblick (Zimmerman, 1998).

Das Modell von Zimmermann ist im Original umfassender als hier dargestellt, indem es weiterhin Phasen der Selbstregulation wie Zielsetzung und Strategieplanung, Steuerung und Überwachung beschreibt, die bei der Zielerreichung eine wichtige Rolle spielen. Dargels Interventionsprogramm basiert allerdings hauptsächlich auf den hier beschriebenen sechs Merkmalen. Für eine detaillierte Beschreibung des Modells sei der interessierte Leser auf die Originalarbeit (siehe Zimmerman, 1998) verwiesen.

Tabelle 1: Merkmale der erfolgreichen Selbstregulation nach Zimmerman (1998), ins Deutsche übersetzt von Dargel (2005, S. 40)

Wissenschaftliche Fragestellung	Psychologische Dimensionen	Merkmale der Selbstregulation	Prozesse der Selbstregulation
Warum?	Motive	Selbst-motiviert	Setzen von Zielen und Selbstwirksamkeit
Wie?	Methode	Planvoll oder routiniert	Lernstrategien, Imagination und Selbstinstruktion
Wann?	Zeit	Pünktlich und effizient	Zeitmanagement
Was?	Verhalten	Selbstreflektiert	Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbstbelohnung
Wo?	Physikalische Umgebung	Umweltorientiert und ressourcenorganisierend	Umgebungsgestaltung
Mit wem?	Soziale Umgebung	Sozial orientiert und ressourcenorganisierend	Nutzung des sozialen Umfeldes

### 3.2.2 Aufbau des Interventionsprogramms

Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Verwirklichung von persönlichen Zielen und darüber vermittelt eine Zunahme des subjektiven Wohlbefindens, muss sich eine Person einerseits mit ihrem Ziel identifizieren und entschlossen sein, es zu realisieren (Zielbindung), andererseits müssen die äußeren Lebensbedingungen für die Umsetzung des Ziels günstig sein (Realisierbarkeit) (Brunstein & Maier, 2002). Basierend auf diesen Annahmen entwickelte Dargel (2005) ein Interventionsprogramm bestehend aus einem Zielbindungsmodul und einem Zielplanungsmodul, welche durch hoch strukturierte Übungen sowohl die Zielbindung stärken als auch die Realisierbarkeit verbessern sollen. In Abbildung 2 wird die intendierte Wirkweise der beiden Module deutlich. Die Gesamtdauer dieser beiden Maßnahmen beträgt 30 Minuten für die Bearbeitung eines Ziels. Die Konzeption der beiden Module erfolgte unter Berücksichtigung der Charakteristika der Selbstregulation von Zimmermann (1998).

Zu Beginn werden die Teilnehmer gebeten, sich anspruchsvolle, herausfordernde Ziele zu vergegenwärtigen, mit denen sie sich innerhalb der nächsten vier Wochen

beschäftigen möchten. Um zwei verschiedenen Inhaltskategorien zu erfassen, sollen die Teilnehmer dabei an ein Ziel aus dem Bereich *Lernen und Leisten* und an ein Ziel aus dem Bereich *soziale Kontakte und Aktivitäten* denken und diese auf zwei verschiedenen Karteikarten in wenigen Sätzen beschreiben (Dargel, 2005). Danach durchlaufen die Teilnehmer die beiden Module, die in den nächsten Abschnitten näher beschrieben werden, nacheinander für beide Ziele.

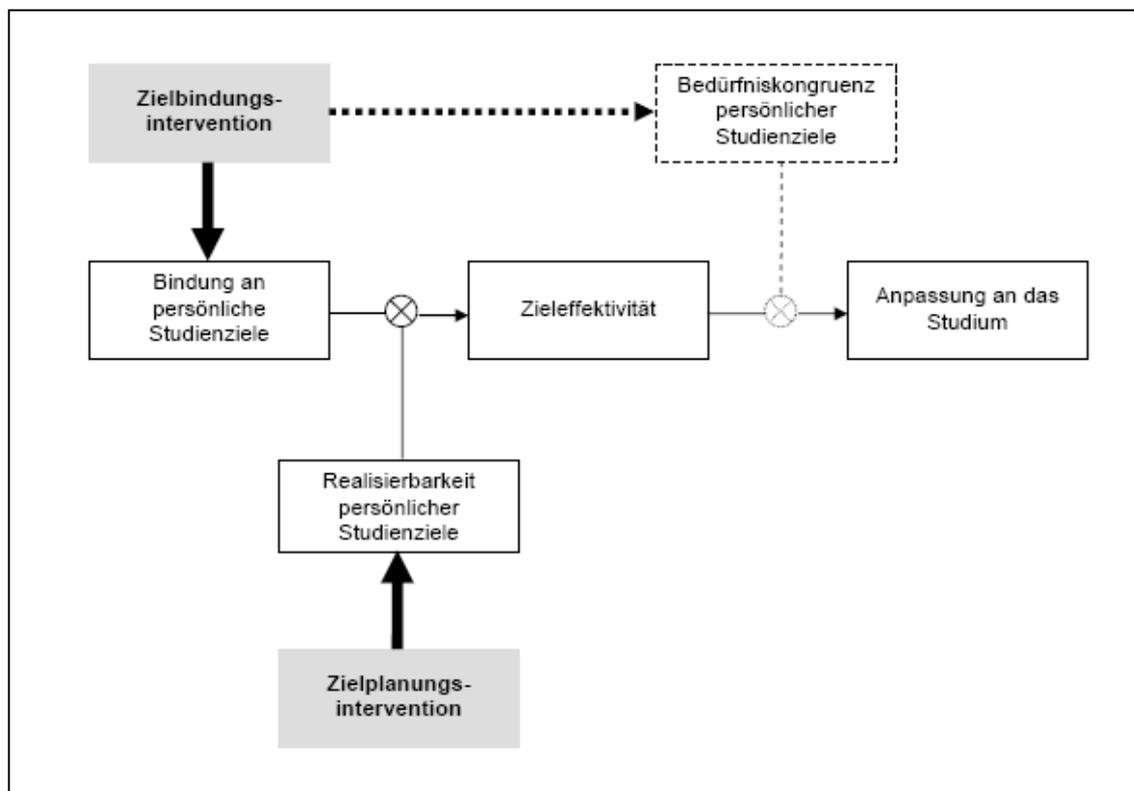


Abbildung 2: Intendierte Wirkweise der Interventionsmodule (Dargel, 2005, S. 87)

### 3.2.2.1 Zielbindungsmodul

In Anlehnung an Zimmermanns Modell der Selbstregulation (Zimmerman, 1998) soll in dem ersten Modul die Zielbindung durch die „Warum?“-Frage erhöht werden, indem die Teilnehmer ihre Ziele mit verschiedenen Anreizen verknüpfen (Dargel, 2005). Basierend auf Annahmen des erweiterten kognitiven Motivationsmodells (Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 1989) wird hierbei Bezug auf unterschiedliche Komponenten einer Handlung genommen. Das Modell von Heckhausen und Rheinberg unterteilt die idealtypische Abfolge einer Handlungsepisode in Situation, Handlung, (Handlungs-)Ergebnis und (Handlungsergebnis-)Folgen. „Gewöhnlich regt der Aufforderungsgehalt einer Situation den Motivationsprozess an. Vor allem werden mögliche Handlungen

vorweggenommen, die voraussichtlich zu einem Ergebnis führen, das bestimmte Folgen nach sich zieht oder ausschließt“ (Heckhausen & Rheinberg, 1980, S. 15). Jede dieser Stationen ist in dem Modell mit Erwartungen und Bewertungen (Anreizen) verknüpft. Die Situations-Ergebnis-Erwartung bezeichnet die Erwartung, dass eine Situation ohne das Ausführen einer Handlung zu einem Ergebnis führt. Demgegenüber steht die Erwartung, dass durch eine Handlung ein bestimmtes Ergebnis herbeigeführt werden kann (Handlungs-Ergebnis-Erwartung). Durch die Ergebnis-Folge-Erwartung wird letztendlich die Erwartung beschrieben, dass ein Ergebnis bestimmte Folgen nach sich zieht. Die Anreizwerte des Handlungsablaufs und der Handlungsfolgen werden mit den Erwartungen gewichtet und ein summierter Gesamtwert gebildet (Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 2004; Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2000; Wild, Hofer & Pekrun, 2001).

Innerhalb des Zielbindungsmoduls beschäftigen sich die Teilnehmer in Anlehnung an das erweiterte kognitive Motivationsmodell mit Anreizen, die sich auf das angestrebte Ergebnis, die dafür erforderlichen Tätigkeiten und die Folgen des jeweiligen Ergebnisses beziehen (Dargel, 2005). Die Erwartungen und Anreizwerte werden jedoch nicht explizit erhoben. Das Modul Zielbindung besteht aus 5 Elementen, die in Abbildung 3 dargestellt sind.

In der ersten Übung soll das angestrebte Ziel mit positiven Konsequenzen verknüpft werden, indem die Teilnehmer jeweils zwei handlungsbezogene und zwei ergebnisbezogene Anreize des Ziels beschreiben. Damit nicht nur positive Aspekte Berücksichtigung finden, werden in der zweiten Übung auch negative Seiten der Zielverfolgung beleuchtet (Oettingen, Pak & Schnetter, 2001). Hier werden die Teilnehmer gebeten, sich mit den Schattenseiten ihres Ziels zu beschäftigen, indem sie zwei negative Anreize auflisten und danach zwei Möglichkeiten beschreiben, diese negativen Folgen zu entschärfen, wodurch die negativen Anreize verringert werden sollen. Die dritte Übung dient dazu, dass sich die Teilnehmer bewusst werden und notieren, ob und wie die Verwirklichung des aktuellen Anliegens für längerfristige Ziele nützlich sein kann. Im nächsten Baustein beschäftigen sich die Personen, die an der Intervention teilnehmen, mit der Frage, welche ihrer Stärken sie wie bei der Verwirklichung ihres Anliegens nutzen können. Zum Abschluss dieses Moduls werden sie gebeten, sich zwei für sie charakteristische Bedürfnisse vorzustellen und zu beschreiben, wie diese Bedürfnisse durch eine Zielerreichung befriedigt werden können. Mit diesem Element soll einerseits erreicht werden, dass

die Ziele als selbstbestimmter wahrgenommen werden und andererseits wird hierdurch berücksichtigt, dass sich eine Kongruenz zwischen latenten Bedürfnissen und aktuellen Zielen positiv auf die Höhe der Zielbindung auswirkt. Dargel (2005) hält es für sinnvoll die Bedürfniskongruenz für die Erhöhung der Zielbindung zu nutzen und nicht erst die Zielbindung zu stärken, um nachträglich die Bedürfnisse und Ziele auf Übereinstimmung zu prüfen und gegebenenfalls das Ziel wieder zu verwerfen.

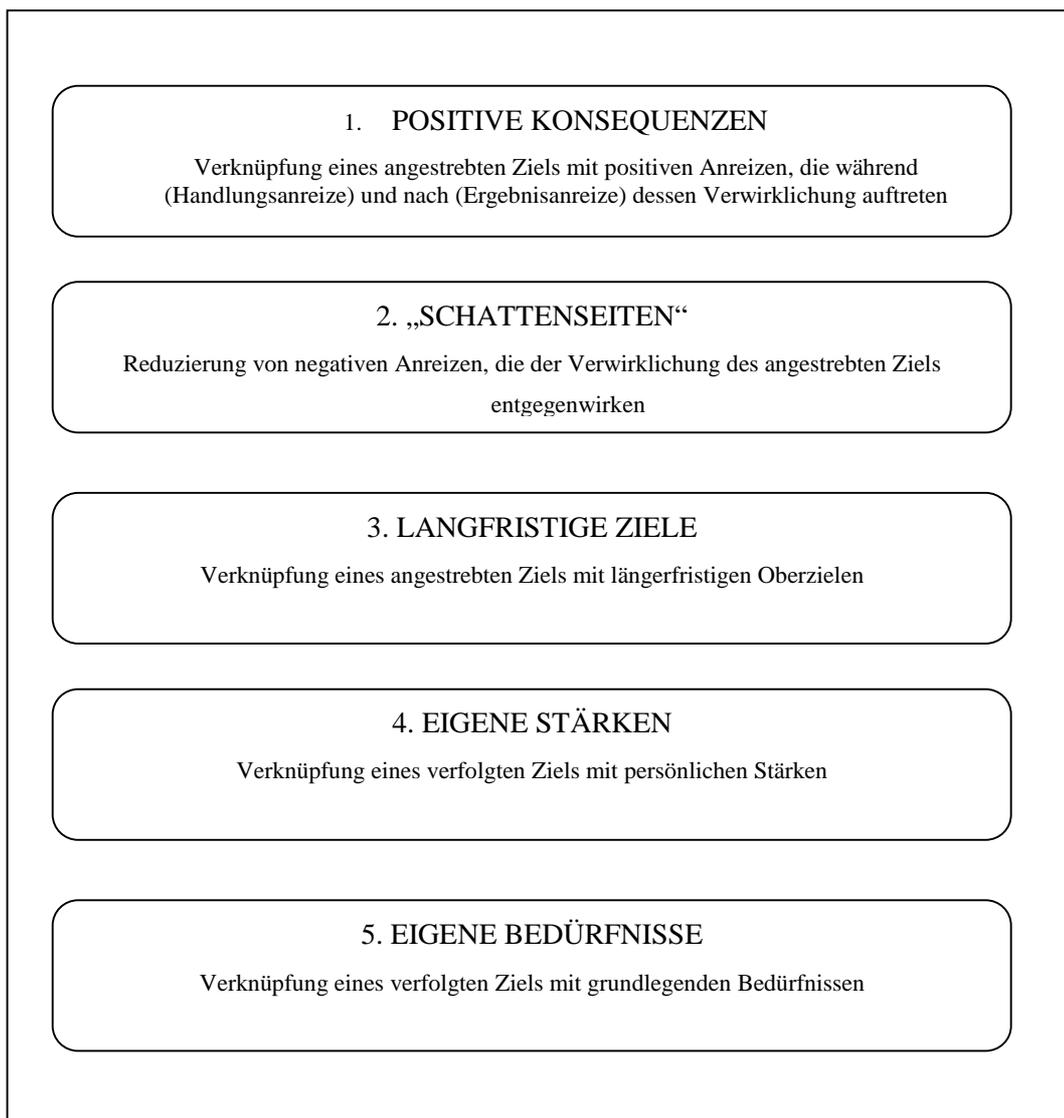


Abbildung 3: Interventionselemente des Moduls Zielbindung (Dargel, 2005, S.91)

### 3.2.2.2 Zielplanungsmodul

In Anlehnung an Zimmermann (1998) sind mit diesem zweiten Modul die Fragen nach dem „Wie?“, „Wann?“, „Wo?“ und „Mit wem?“ verknüpft. Durch diese

Spezifikation der Zielplanung soll die Realisierbarkeit der Ziele mit Hilfe von drei Elementen (vgl. Abbildung 4), basierend auf dem Konzept der Implementierungsintentionen von Gollwitzer (1999; Gollwitzer & Brandstätter, 1997), erhöht werden. Implementierungsintentionen entsprechen sogenannten Wenn-dann-Plänen, die festlegen, wann, wo und wie bestimmte Zielintentionen in Handlungen umgesetzt werden sollen. Durch diese Pläne werden antizipierte situative Stimuli mit zielgerichtetem Verhalten verbunden und die relevante Gelegenheit kognitiv leichter zugänglich gemacht, so dass die zielbezogenen Handlungen automatisch ausgeführt werden, sobald die „Wenn“-Situation eintritt (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer & Brandstätter, 1997).

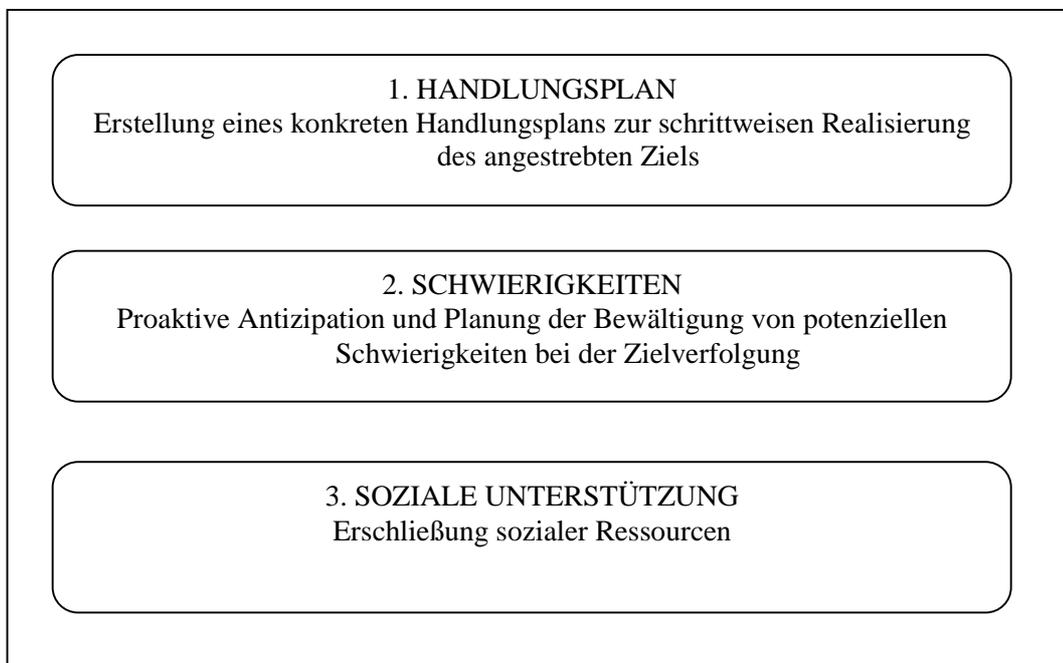


Abbildung 4: Interventionselemente des Moduls Zielplanung (Dargel, 2005, S. 92)

In der ersten Übung sollen die Teilnehmer vier aufeinander aufbauende Handlungsschritte, die für die Erreichung ihres Anliegens erforderlich sind, nennen und genau festhalten, wann sie damit beginnen, wann sie damit fertig sind und wo sie den entsprechenden Handlungsschritt ausführen werden (Dargel, 2005). Um die Kontrolle über die Ausführung zielführender Handlungen aufrechtzuerhalten, werden die Teilnehmer in der zweiten Übung gebeten, Schwierigkeiten, die bei der Zielverfolgung auftreten könnten, zu antizipieren und sich im Anschluss daran zwei Möglichkeiten zu überlegen, wie sie diese potentiellen Hindernisse bewältigen könnten. Da soziale Unterstützung für die Realisierung von Zielen wichtig ist, sollen

die Teilnehmer außerdem die Initialen zweier Personen aufschreiben, die sie bei der Verwirklichung ihres Anliegens unterstützen können, und beschreiben, welcher Art diese Unterstützung sein könnte (Dargel, 2005).

### **3.2.3 Studien zur empirischen Validierung**

Dargel (2005) führte zwei Studien zur Überprüfung der Wirksamkeit des Interventionsprogramms durch. Bei der ersten Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie mit 86 Studenten im Zeitraum eines Hochschulseesters über 6 Messzeitpunkte, die eine globale Analyse des Interventionsprogramms umfasst. Ein erster Zielzyklus von vier Wochen stellte eine Baseline-Erhebung dar und diente als intra-individueller Vergleichsmaßstab. Im zweiten Zielzyklus wurden die Studenten per Zufall der Interventionsgruppe oder zwei Kontrollgruppen zugeteilt.

Die Ergebnisse dieser Studie belegen die Wirksamkeit des Interventionsprogramms. So konnte in der Experimentalgruppe die Bindung an persönliche Studienziele effektiv gesteigert werden ( $d_{\text{kor}} = .50$ ) und die wahrgenommene Realisierbarkeit von persönlichen Studienzielen deutlich verbessert werden ( $d_{\text{kor}} = .47$ ). Weiterhin beschäftigten sich die Teilnehmer der Interventionsgruppe häufiger gedanklich und aktiv mit ihren Studienzielen. Die Ergebnisse beweisen aber nicht nur, dass die einzelnen Module ihre postulierte Wirkung zeigten, sondern auch, dass die Zieleffektivität gesteigert werden konnte. Die Teilnehmer der Interventionsgruppe wiesen am Ende des Semesters höhere Werte auf einer Zielfortschrittsskala (von Brunstein et al., 1998) auf. Auch unter Kontrolle von Dispositionen der Zielverfolgung (hartnäckige Zielverfolgung und flexible Zielanpassung) und weiteren Persönlichkeitsmerkmalen (Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit) blieb der Effekt stabil und erreichte eine bedeutsame Effektstärke ( $d_{\text{kor}} = .82$ ).

Zusätzlich wurde geprüft, inwiefern die Wirkung der einzelnen Module mit der Zieleffektivität zusammenhängt. Das Modell des subjektiven Wohlbefindens von Brunstein und Maier (2002) postuliert einen Zusammenhang zwischen der Höhe der Zielbindung sowie der Realisierbarkeit mit dem Ausmaß der Zieleffektivität. Die Ergebnisse belegen allerdings nur, dass die Teilnahme an dem Training die Zielbindung steigert, welche wiederum die Erhöhung der Zieleffektivität mediiert. Die Bestätigung einer Mediation der Zieleffektivität durch die wahrgenommene Realisierbarkeit konnte allerdings nicht erbracht werden.

Ein weiteres relevantes Ergebnis ist, dass die Studierenden vor allem in Bezug auf die akademischen Ziele von der Intervention profitierten. Dargel (2005) erklärt diese Befunde mit der Annahme, dass akademische Ziele schwieriger zu verwirklichen sind als soziale Ziele und diese daher intensiver durchdacht werden müssen (Cantor & Langston, 1989) und mit Befunden, dass zielbezogene Interventionen vor allem bei schwierigen Zielen effektiv sind (Gollwitzer & Brandstätter, 1997). Dargel (2005) zieht jedoch nicht in Betracht, dass die Ursache dieses Ergebnisses auch im Vorhandensein von Zielkonflikten liegen kann. Eine alternative Erklärung dieses Befundes könnte auch folgendermaßen lauten: Wenn Ziele und somit auch die Handlungspläne zur Erreichung dieser Ziele interferieren, können zwei getrennte Pläne nicht gleichzeitig verfolgt werden. Diese Situation zwingt die Teilnehmer vermutlich dazu, sich auf die Umsetzung eines Planes zu konzentrieren, weshalb sie nur ein Ziel erreichen.

Auf Basis dieser Annahme können auch die zuvor erwähnten Ergebnisse bezüglich der Mediation gedeutet werden. Bei der Erstellung der beiden Handlungspläne wird zwar für jedes einzelne Ziel die wahrgenommene Realisierbarkeit erhöht, der medierende Effekt auf die gesamte Zieleffektivität bleibt jedoch aus, da von den Teilnehmern nur ein Plan umgesetzt wird.

Mediiert über die Steigerung der Zieleffektivität sollte laut Modell auch das subjektive Wohlbefinden zunehmen. Die Ergebnisse konnten aber keinen förderlichen Effekt auf das allgemeine, jedoch auf das kontextspezifische Wohlbefinden nachweisen, welches durch die Anpassung an die Studiensituation erhoben wurde ( $d_{\text{kor}} = .51$ ). Gemäß der Vermutung von Lent (2004) könnte dies daran liegen, dass Indikatoren des globalen Wohlbefindens nicht besonders gut für den Nachweis der Wirksamkeit zielbezogener Maßnahmen geeignet sind und kontextspezifische Indikatoren des Wohlbefindens sensibler sind.

Die zweite Studie stellt eine Komponentenanalyse des Interventionsprogramms dar, die sich über zwei Wochen erstreckte und an drei Messzeitpunkten Daten an 86 Studenten erhob. In dieser Studie gab es eine Zielbindungsgruppe, die nur die Zielbindungsintervention bekam, eine Zielplanungsgruppe, die nur an dem Modul zur Zielplanung teilnahm, eine Kombinationsgruppe, die beide Module erhielt, und eine unbehandelte Kontrollgruppe. Auch hier führte die Zielbindungsintervention zu einer Erhöhung der Zielbindung und die Zielplanungsintervention zu einer

günstigeren Wahrnehmung der Bedingungen für die Verwirklichung ihrer Ziele. Die Zielbindungsintervention hatte außerdem Effekte auf die zielbezogene Selbstbestimmtheit und auf positive Zielemotionen. Insbesondere die Zielplanungsintervention hatte einen positiven Effekt auf die gedankliche und aktive Beschäftigungshäufigkeit mit den Zielen. Bezüglich der Zieleffektivität schneidet eine Woche nach der Intervention die Zielbindungsgruppe ( $d_{\text{kor}} = 1.32$ ) deutlich besser ab als die Zielplanungsgruppe ( $d_{\text{kor}} = .85$ ) und die Kombinationsgruppe ( $d_{\text{kor}} = .69$ ). Eine weitere Woche später zeigte allerdings die Kombinationsgruppe ihre Überlegenheit ( $d_{\text{kor}} = 1.03$ ) gegenüber der Zielbindungsgruppe ( $d_{\text{kor}} = .68$ ) und der Zielplanungsgruppe ( $d_{\text{kor}} = .72$ ), was nach Dargel (2005) darauf hindeutet, dass es erst einiger konkreter Erfahrungen bedarf, bevor das komplette Programm seine volle Wirkung entfaltet. Weiterhin konnte ein Fördereffekt der Zielbindungsintervention auf die Studienbindung und die Studienzufriedenheit nachgewiesen werden.

### **3.2.4 Schlussfolgerungen**

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der beiden Studien zu Dargels Interventionsprogramm (2005) sehr große Effekte und belegen die Wirksamkeit des Trainings in seiner bisherigen Form. Das Zielbindungsmodul war jedoch dem Zielplanungsmodul bezüglich seiner Wirkung auf die Zieleffektivität sowohl in der ersten als auch in der zweiten Studie überlegen. Dieses Ergebnis gibt Veranlassung dazu, Überlegungen im Hinblick auf eine Modifikation des Zielplanungsmoduls anzustellen.

Da Zielkonflikte einen wesentlichen Beitrag zum subjektiven Wohlbefinden leisten (vgl. Kapitel 2.5), sollte ihnen in einem Training zur Zielerreichung gesonderte Beachtung geschenkt werden. Es wird vermutet, dass ein effektiver Umgang mit Zielkonflikten sowohl die Zieleffektivität und darüber hinaus auch das subjektive Wohlbefinden erhöht.

Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, die theoretische Grundlage des Trainings von Dargel zu erweitern und Zielkonflikte in das Zielmodell von Brunstein und Maier (2002) aufzunehmen. An dieser Stelle wird daher ein erweitertes Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens postuliert, welches in Abbildung 5 dargestellt ist. Die Höhe der Zielbindung und der wahrgenommenen Realisierbarkeit beeinflussen laut Brunstein und Maier (2002) die Zieleffektivität, welche als unmittelbare Ursache für das Wohlbefinden gesehen werden. Darüber hinaus wird in dem erweiterten Modell

angenommen, dass im Kontext multipler Ziele das Ausmaß an Zielkonflikten einen weiteren Einflussfaktor auf die Zieleffektivität und das subjektive Wohlbefinden darstellt. Der positive Einfluss einer hohen wahrgenommenen Realisierbarkeit eines Ziels kann im Kontext multipler Ziele abnehmen, wenn dieses Ziel mit einem anderen Ziel interferiert. Zielkonflikte wirken somit auf den Zusammenhang zwischen der Realisierbarkeit und der Zieleffektivität.

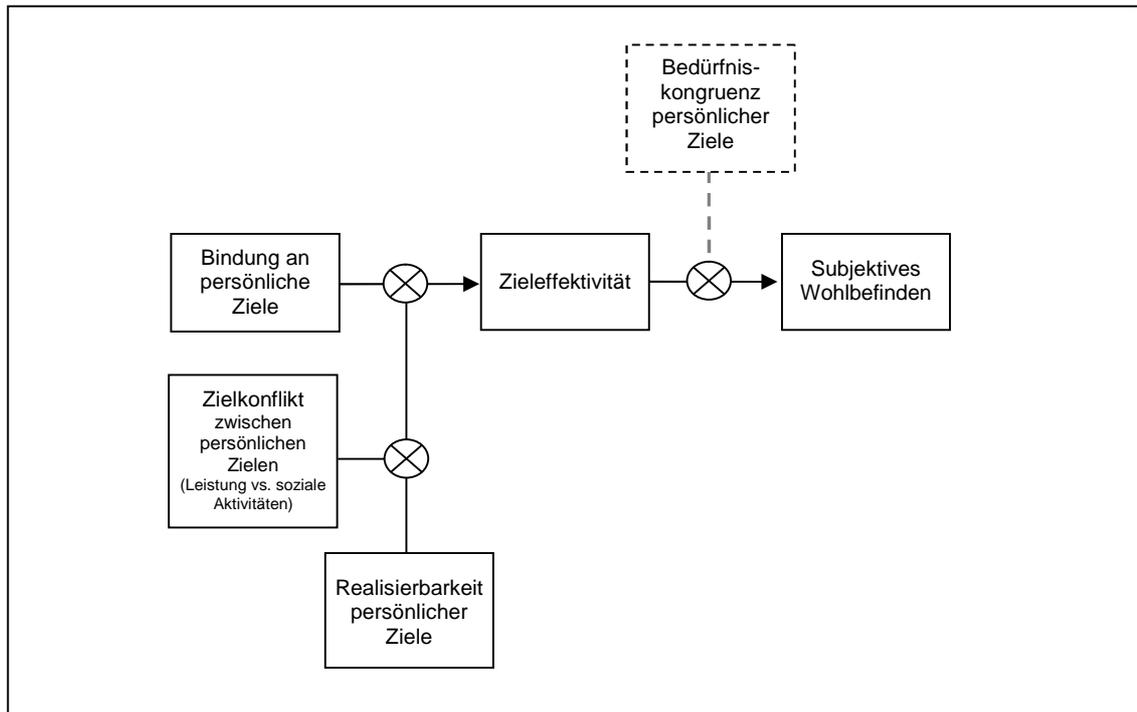


Abbildung 5: Erweitertes Zielmodell des subjektiven Wohlbefindens

Auf Grundlage des neuen erweiterten Zielmodells wird angenommen, dass das Interventionsprogramm von Dargel (2005) verbessert werden kann, indem neben einer Modifikation des Zielplanungsmoduls, ein weiteres Modul ergänzt wird, das sich ausschließlich mit der Lösung von Zielkonflikten beschäftigt.

Um dem Qualitätsstandard des bisherigen Trainings von Dargel (2005) gerecht zu werden, sollten Veränderungen und Ergänzungen auf theoretischen Überlegungen basieren. Daher widmet sich das folgende Kapitel (4) Vorschlägen zur Modifikation und deren theoretischen Grundlagen.

## **4 Theoretische Grundlagen zur Entwicklung eines neuen Zielerreichungstrainings**

In diesem Kapitel wird die theoretische Basis zur Weiterentwicklung des Trainings von Dargel (2005) dargestellt, bei der es einerseits um die Integration von Zielkonflikten und deren Lösung innerhalb des Trainings und andererseits um die Verbesserung des Zielplanungsmoduls geht. Neben zwei umfassenden Theorien zum Umgang mit Zielkonflikten (vgl. Kapitel 4.1.1 und 4.1.2), wird der weitere Fokus auf die Strategie der Priorisierung von Zielen als Konfliktlösung gelegt (vgl. Kapitel 4.1.4). Kapitel 4.1.5 beschäftigt sich schließlich mit Entscheidungsprozessen die bei der Lösung von Zielkonflikten eine Rolle spielen. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden theoretisch fundierte Verbesserungsvorschläge für das Zielplanungsmodul gegeben (vgl. Kapitel 4.3).

### ***4.1 Lösung von Zielkonflikten (1. Modifikation)***

Wie in Kapitel 2.5 dargelegt, kann die dauerhafte Hemmung persönlicher Wünsche, verursacht durch Konflikte, zu lähmenden Gedanken, psychologischem Leid und körperlichen Erkrankungen führen (Emmons & King, 1988).

Im Gegensatz zu der großen Bedeutung, die Zielen und Zielsetzung in der angewandten Forschung zugeschrieben wird, wird Zielkonflikten vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt (Kehr, 2003). Die negativen Auswirkungen von Konflikten wurden in der Literatur bisher viel beschrieben, im Verhältnis dazu aber relativ wenig Ansätze zur Lösung von Konflikten untersucht (Emmons, King & Sheldon, 1993). Vor allem in Trainingsprogrammen, sogar zur Verbesserung von Zielsetzungsfähigkeiten, wurden Zielkonflikte so gut wie vernachlässigt (Kehr, 2003). Kehr (2003) betont, dass zukünftige Interventionsbemühungen in Richtung Konfliktlösung und Vermeidung neuer Konflikte gehen sollten, um einerseits eine bessere Zielerreichung zu ermöglichen und andererseits das subjektive Wohlbefinden positiv zu beeinflussen.

Ein Ziel dieser Arbeit ist es daher, eine Intervention zu entwickeln, die den Umgang mit Zielkonflikten erleichtert. Ein Weg um mit den Konsequenzen dieser Konflikte umzugehen, ist zum Beispiel die Ablenkung. Um aber lang anhaltende Kontrolle über den Konflikt zu erhalten, sollte er gelöst werden (Emmons et al., 1993).

So schlagen einige Zieltheoretiker zum Beispiel vor, den Konflikt zu minimieren, indem man die multiplen Ziele ausbalanciert oder im Gegensatz dazu nur einem Ziel zu einer Zeit Aufmerksamkeit schenkt (Emmons & King, 1988; Little, 1989). Im Folgenden soll nun detaillierter auf Theorien und Strategien zur Lösung von Zielkonflikten eingegangen werden.

#### **4.1.1 Strategien nach Cantor und Blanton**

Cantor und Blanton (1996) gehen davon aus, dass Menschen persönliche strategische Interventionen entwickeln, um den Anforderungen von konkurrierenden Zielen gerecht zu werden. Genau diesen Strategien und deren Auswirkung auf die individuelle Koordination von multiplen Aufgaben widmete sich ihre Forschung, aus der sich drei Strategien herauskristallisierten, die im Folgenden beschrieben werden. Die einfachste Form zur Überwindung eines Konfliktes scheint „*prioritizing*“, eine Priorisierung der Anliegen, zu sein bzw. ein Schmälern der Interessen, indem die Person strategisch Aufgaben streicht, die die Leistung in dringenderen Bereichen beeinträchtigt (Cantor, Acker & Cook-Flannagan, 1992; Cantor & Blanton, 1996). Indem Studenten sich systematisch von konkurrierenden Aufgaben lösten, waren sie in der Lage an anderen, für sie anspruchsvollen, Aufgaben zu arbeiten. Wie zu erwarten war diese Strategie allerdings nicht frei von Kosten (Cantor et al., 1992). Personen, die ihre Anstrengung zur Umsetzung ihrer akademischen Ziele eines anderen Zieles zu liebe zurücknahmen, konnten zwar den Konflikt lösen, der dadurch entstand, dass Zeit eine begrenzte Ressource ist; dies geschah allerdings nur auf Kosten des anderen Ziels (Cantor & Blanton, 1996). Daher scheint diese Strategie nur eine kurzfristige Lösung, aber nicht zur permanenten Anwendung geeignet zu sein.

Eine Alternative zur Priorisierung ist „*consolidating*“, die Zusammenführung der Bestrebungen multipler Ziele. Indem Strategien verfolgt werden, die sich gleichzeitig auf zwei Ziele beziehen, kann der Konflikt reduziert werden ohne dass auf ein Ziel verzichtet werden muss. Beispielsweise können Personen, die neben ihrem akademischen Ziel im sozialen Bereich danach streben Rückversicherung zu erhalten, das gut miteinander verbinden, indem sie sich die Rückversicherung im akademischen Kontext holen (Cantor & Blanton, 1996; Harlow & Cantor, 1995).

Die Beibehaltung von multiplen Zielen verursacht aber nicht unbedingt einen größeren Konflikt, manchmal können solche herausfordernde Situationen sogar

belohnend und energetisierend wirken (Cantor & Blanton, 1996; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1990). Aus dieser Sicht beschreiben Cantor und Blanton (1996) „*differentiating*“ als eine dritte Strategie, um mit dem Stress umzugehen. Ziele sollen demnach unterschieden werden und alternative, antreibende Anliegen zu den Zielen hinzugefügt werden. Anstatt ein oder zwei Ziele bis zur Erschöpfung zu verfolgen, können Personen ihren Tag für andere bedeutungsvolle Aufgaben unterbrechen. Auf den ersten Blick scheint diese Strategie kontraproduktiv zu sein, aber Menschen erfahren oft eine Reenergetisierung nachdem sie an anderen verbindlichen Aufgaben gearbeitet haben (Csikszentmihalyi, 1990, zit. nach Cantor & Blanton, 1996).

Menschen können diesen Überlegungen zu Folge auf verschiedene Arten Zielkonflikte lösen: sie können hinsichtlich der Dringlichkeit Prioritäten setzen, gleichzeitig multiple Ziele verfolgen oder scheinbar paradoxerweise weitere Ziele hinzufügen (Cantor & Blanton, 1996).

#### **4.1.2 Theorie der motivationalen Handlungskonflikte von Hofer**

Mit der Bewältigung von Konflikten, die durch widersprüchliche Ziele entstehen, befasst sich auch die Theorie der motivationalen Handlungskonflikte von Hofer (2003). Die Theorie geht davon aus, dass es drei Konstellationen von Leistungszielen (z. B. schulische bzw. akademischen Leistungen) und Wohlbefindenszielen (z. B. Freizeitziele oder soziale Ziele) gibt, von denen eine zum Konflikt führt. In der ersten Konstellation können mit einer Handlung mehrere Ziele gleichzeitig erreicht werden. Im zweiten Fall kann mit einer Handlung jeweils nur ein Ziel verbunden sein. In dieser Situation sind die Ziele voneinander unabhängig und wenn es die Zeitplanung erlaubt, können beide Ziele erreicht werden. In der dritten Konstellation wird durch eine Handlung ein Ziel erreicht, aber gleichzeitig das andere ausgeschlossen oder behindert, woraus Zielkonflikte resultieren. Werden viele Anliegen verfolgt, steht aber nur ein begrenzter Zeitraum zur Verfügung, kann ein Ziel nur auf Kosten eines anderen erreicht werden (Hofer, 2004). Hofer (2003; 2004) geht davon aus, dass Personen einen derartigen Konflikt unter Abwägung von Vor- und Nachteilen lösen. Für beide Ziele, das akademische Ziel und das Freizeitziel, werden einerseits Vorteile im Hinblick auf die Gegenwart und die Zukunft bedacht, andererseits werden die direkten Kosten wie Anstrengung, Mühe und Zeit und die indirekten bzw. Opportunitätskosten, die dadurch entstehen, dass man das andere Ziel nicht erreichen kann, bewertet (Hofer, 2003; Hofer, 2004).

Zentraler Bestandteil der Theorie ist die Annahme, dass auch nach der Entscheidung für ein Ziel und gegen ein anderes der Konfliktzustand jedoch erhalten bleibt, da die nicht ausgeführte Intention aktiviert bleibt und zur Realisierung drängt und dadurch die Handlung zur Erreichung des gewählten Ziels beeinträchtigt (Hofer, 2004).

Die Theorie der motivationalen Handlungskonflikte (Hofer, 2003; 2004) beschreibt weiterhin eine Reihe von Sequenzierungsstrategien, die zu einer multiplen Zielerreichung führen.

Die erste Strategie ist die des *Hinausschiebens*, die sich z. B. bei Schülern so äußert, dass sie Lernhandlungen hinausschieben, um zuerst Wohlbefindenstätigkeiten, wie z. B. abends ausgehen, nachzukommen (Hofer, 2004). Es wird die Tätigkeit oder das Ziel aufgeschoben, das weniger Wohlbefinden verspricht und eine Tätigkeit bevorzugt, die weniger Anstrengung erfordert (Hofer, 2003). Das heißt, es wird die Alternative gewählt, die mehr Vorteile bei weniger Kosten aufweist. Um eine hinausgeschobene Tätigkeit allerdings zu realisieren, muss eine prospektive Gedächtnisleistung erbracht werden. Die Handlung muss geplant und erinnert werden sowie evtl. eine andere Tätigkeit für die hinausgeschobene unterbrochen werden, was einen komplexen mehrphasigen Prozess darstellt. Die Strategie des Hinausschiebens kann insbesondere dann sinnvoll sein, wenn dadurch auf eine günstige Gelegenheit zur Umsetzung gewartet wird, in der eine effektive Zielerreichung wahrscheinlicher ist. Damit allerdings nicht die Gefahr besteht, dass die aufgeschobene Tätigkeit völlig unterlassen wird, sollte am besten die Reihenfolge der Tätigkeiten vorausgeplant werden (Hofer, 2004).

Bei der zweiten Strategie handelt es sich um das *Springen* zwischen verschiedenen Tätigkeiten (Hofer, 2004). Die Forschung zu dem Phänomen des Aufgabenwechsels konnte zeigen, dass jeder Wechsel Zeitkosten verursacht, die nur dadurch etwas verringert werden können, dass der Aufgabenwechsel gut geplant wird (Rubinstein, Meyer & Evans, 2001).

Als dritte Strategie werden *Mehrfachhandlungen* genannt, welche auch unter dem Begriff „multitasking“ Eingang in die Literatur fand. Hierbei wird eine Handlung ausgeführt ohne die andere zu unterlassen, wie beispielsweise Hausaufgaben machen und gleichzeitig Musik hören. Dadurch wird allerdings das Arbeitsgedächtnis durch die zusätzliche Tätigkeit, wenn auch mitunter nur minimal, belastet (Hofer, 2004).

Als letzte Strategie beschreibt Hofer (2004) das vorzeitige *Aufgeben*, wenn zum Beispiel Schwierigkeiten auftreten. Sobald bemerkt wird, dass das angestrebte Ziel

unerreichbar ist, kann das Aufgeben des Zieles sogar förderlich für das psychische Wohlbefinden sein. Folgen dieses Selbstschutzmechanismus können jedoch beispielsweise in einer Senkung des Anspruchsniveaus gesehen werden, die mit einer niedrigen Erwartung, jemals etwas zu erreichen, verbunden ist oder das Herabsetzen der Bedeutsamkeit eines Zieles impliziert (Covington, 2000).

Einerseits ermöglichen diese Strategien trotz knapper Zeit mehrere Ziele zu realisieren, andererseits sind bei der Mehrzahl der Strategien Leistungseinbußen nicht auszuschließen (Hofer, 2004). So entstehen beim *Springen* Zeitkosten durch den Aufgabenwechsel, bei den *Mehrfachhandlungen* entsteht eine zusätzliche Belastung des Arbeitsgedächtnis und beim *Aufgeben* wird eine Leistung gar nicht erbracht und zusätzlich sind hier zukünftige Leistungseinbußen durch eine evtl. Senkung des Anspruchsniveaus nicht auszuschließen.

Die Strategie des *Aufschiebens* scheint die Strategie mit den wenigsten Verlusten zu sein, solange die Reihenfolge der Handlungen zur Erreichung der Ziele vorausgeplant wird und nicht mit unspezifischen Intentionen versucht wird Ziele irgendwie zu erreichen (Martin & Kliegel, 2003).

#### **4.1.3 Vergleich der beiden Konzepte: ein Zwischenfazit**

Die beiden vorgestellten Konzepte beschreiben jeweils mehrere Strategien zum Umgang mit Zielkonflikten, die neben ihren spezifischen Charakteristika auch einige Parallelen aufweisen.

Zum Beispiel enthalten beide Modelle die Idee des multitasking, die bei Cantor und Blanton (1996) als das *Zusammenführen* verschiedener Bestrebungen bezeichnet wird und von Hofer (2004) die Strategie der *Mehrfachhandlungen* genannt wird. Diese Art der Lösung hat in Cantors und Blantons (1996) Darstellung einen positiven Beiklang, Hofer (2004) äußert jedoch enorme Bedenken und macht auf eine doppelte Belastung des Arbeitsgedächtnisses aufmerksam.

Vergleicht man weiterhin die beiden ersten Strategien der Modelle miteinander, stellt man fest, dass es bei beiden darum geht, eine Entscheidung für eines von zwei oder mehreren Zielen zu treffen. Bei Cantors und Blantons (1996) Strategie der *Priorisierung* fällt die Entscheidung allerdings absoluter aus, da man sich hier nicht nur für ein Ziel entscheidet, sondern die andere Alternative auch explizit ablehnt und sie dadurch völlig aufgibt, was wiederum mehr Ähnlichkeit zu Hofers *Aufgeben* hat. Auf Grund dieser entstehenden Kosten halten sie diese Strategie nur als kurzfristige

Lösung geeignet. Mit der Strategie des *Hinausschiebens* in Hofers Theorie der motivationalen Handlungskonflikte (2004) werden ebenso Prioritäten gesetzt, indem auch hier eine Entscheidung für ein favorisiertes Ziel getroffen wird. Diese Entscheidung fällt allerdings nicht so absolut aus, da das alternative Ziel nicht komplett aufgegeben wird, sondern nur eine zeitliche, von Prioritäten geleitete, Reihenfolge festgelegt wird. Durch diese Art der Lösung können die Bedenken, die Cantor und Blanton bezüglich der Kosten äußern, aufgefangen werden. Die *Priorisierung* wird von Cantor und Blanton (1996) als die einfachste Strategie eingestuft und die Festlegung einer Reihenfolge von Tätigkeiten (Priorisierung) bringt im Vergleich zu den anderen Strategien aus Hofers theoretischem Konzept am wenigsten Verluste mit sich. Aus diesen Gründen scheint diese Strategie eine überzeugende und realisierbare Lösung von Zielkonflikten zu sein, weshalb der Fokus im weiteren Teil dieses Kapitels auf Priorisierungen liegen soll.

#### **4.1.4 Priorisierung von Zielen**

Im Rahmen von Problemlösungsprozessen (Reither & Stäudel, 1985) oder in der Psychotherapie (Michalak, Heidenreich & Hoyer, 2004) wird ebenfalls die Strategie der Priorisierung zur Lösung von Zielkonflikten diskutiert. Personen sind sich über Widersprüche zwischen ihren Zielen oftmals gar nicht bewusst, da sie ihre Ziele oft nur vage formulieren und nur Teile des Konflikts erkennen (Michalak et al., 2004; Reither & Stäudel, 1985). Wenn Personen aber unter Zeitdruck geraten, müssen sie sich entscheiden, für welches bestimmte Ziel sie nun Kraft aufwenden möchten. In diesem Fall setzen Personen ihre Prioritäten oft basierend auf Erfolgswahrscheinlichkeiten anstatt auf rationaleren Strategien wie z. B. der Suche nach grundlegenden Kriterien der Dringlichkeit oder Wichtigkeit eines Zieles. Auf diese Art und Weise wird zwar schnell eine Entscheidung getroffen, die aber zu fehlerhaften Urteilen führen kann. Sobald sich jemand entschieden hat, einen bestimmten Aspekt zu verfolgen, steckt er oder sie außerdem meist ihren ganzen Aufwand nur in dieses eine Ziel, was als zu einseitig angesehen werden kann (Reither & Stäudel, 1985). Eine rationalere Herangehensweise zur Priorisierung von Zielen schlagen Kernan und Lord (1990) vor, welche im nächsten Abschnitt vorgestellt wird. Im Anschluss folgt die Beschreibung eines Anwendungsbeispiels der Priorisierungsstrategie.

#### **4.1.4.1 Ein rationales Motivationsmodell von Kernan und Lord**

Auch Kernan und Lord (1990) äußern sich zur Zielsetzungsproblematik im Kontext multipler Ziele, wo es darum geht Ressourcen wie Zeit oder Aufwand angemessen zu verteilen. Wie viele andere Theoretiker (vgl. u.a. Campion & Lord, 1982; Lord & Hanges, 1987) schlagen sie vor, dass Personen anstatt mehrere Ziele gleichzeitig zu verfolgen, Zielkonflikte eher lösen sollten, indem sie z. B. mit Hilfe von Hinweisreizen aus der Umwelt oder in Bezug auf die Wichtigkeit der Ziele Prioritätensysteme entwickeln.

Wenn im Zusammenhang mit Zielen eine Anreizstruktur vorliegt und somit einem Ziel ein höherer Wert zugeschrieben wird, sollte dies eine höhere Zielbindung für das höherwertige Ziel auf Kosten des anderen Ziels bedingen. Die demnach erhöhte Zielbindung sollte zu einer Priorisierung dieses Ziels führen und somit den Zielkonflikt vorläufig lösen. Dieses Verhalten bezeichnen Kernan und Lord (1990) als entschieden rational. Darüber hinaus postulieren sie ein rationales Motivationsmodell, das zusätzlich zu dem Wert des Ziels auch die Erwartung für zukünftigen Erfolg und die Diskrepanz zwischen der aktuellen Leistung und dem angestrebten Ziellevel als Prädiktoren für eine Priorisierung mit aufnimmt. Sie nehmen außerdem an, dass in Situationen mit multiplen Zielen ein Prioritätensystem eher dann entwickelt wird, wenn der Wert der Ziele hoch ist. Es wird dem Ziel die meiste Aufmerksamkeit geschenkt, welches die höchste Erfolgserwartung und die kleinste Diskrepanz hat. Dieses Modell fand Bestätigung in den Ergebnissen ihrer Studie (Kernan & Lord, 1990). Weiterhin entdeckten sie einen Zusammenhang zwischen Zielpriorität, Ressourcenverteilung und dem Ausmaß an Aufwand, der in die Zielerreichung investiert wird. Besonders in Bezug auf multiple oder konfligierende Ziele scheinen rationale Motivationsmodelle wie dieses, basierend auf Erwartungs-mal-Wert-Modellen, angemessen zu sein (Kernan & Lord, 1990).

Die theoretischen Ausführungen hinsichtlich der Priorisierung von Zielen werden im nächsten Kapitel durch ein Beispiel ergänzt, das die Anwendung der Priorisierungsstrategie zur Lösung von Zielkonflikten in der Praxis bestätigt.

#### **4.1.4.2 Das Selbst-Management-Training (SMT) von Kehr (2004)**

Anwendung fand die Strategie der Priorisierung in einem Training von Kehr (2004) zur Förderung metamotivationaler und metavolitionaler Kompetenzen, welches ursprünglich für Manager konzipiert wurde, aber ebenso gut zur Selbstinstruktion

eingesetzt werden kann (Kehr & Rosenstiel, 2006). Kehr entwickelte ein Selbst-Management-Training (SMT) bestehend aus 6 Modulen, von denen eines der Zielsetzung und der Reduzierung von Zielkonflikten dient (Kehr, 2004; Kehr & Rosenstiel, 2006). Hier trainieren die Teilnehmer ihr Zielsetzungsverhalten und lernen, Zielkonflikte zu erkennen und eventuell durch Prioritätenverschiebung zu mindern. Zu Beginn sollen die Teilnehmer sechs berufliche und private Ziele nennen, da es wichtig scheint diese beiden Arten von Zielen gemeinsam zu betrachten (Cantor & Blanton, 1996). Nachdem die Teilnehmer ihre Ziele einer Prüfung unterzogen haben, ob sie spezifisch formuliert, herausfordernd und realistisch sind, werden Konsequenzen aufgezeigt und Wahlmöglichkeiten geschaffen, um eine Umpriorisierung der Ziele zu erleichtern (Kehr, 2004; Kehr & Rosenstiel, 2006). Vorausgesetzt Zielkonflikte werden erkannt, soll es durch eine Priorisierung von Zielen auch zu einer Neuordnung der Ressourcenallokation kommen (Kehr, 2004; Kehr & Rosenstiel, 2006). Im Training ordnen die Teilnehmer ihre zuvor genannten Ziele der Reihenfolge nach und bewerten in einer Matrix ihre Ziele danach, inwiefern sie mit anderen Zielen in Konflikt geraten oder andere Ziele fördern. Nach dieser differenzierten Analyse wird mit Hilfe von Normstrategien entschieden, ob die Priorität eines Ziels gehoben oder gesenkt werden soll, wobei im Anschluss noch die Plausibilität der Entscheidung und der Kosten-Nutzen-Aspekt geprüft werden (Kehr, 2004; Kehr & Rosenstiel, 2006).

#### **4.1.5 Lösung von Zielkonflikten: ein Fazit**

Die Strategie der Priorisierung findet sowohl in theoretischen (vgl. Cantor & Blanton, 1996; Hofer, 2004; Kernan & Lord, 1990) als auch in praktischen Konzeptionen (vgl. Kehr & Rosenstiel, 2006) Verwendung. Neben den genannten Vorzügen wie Einfachheit und Kostenvorteile (vgl. Kapitel 4.1.3), wird innerhalb der vorliegenden Arbeit ein weiterer Vorteil dieser Strategie darin gesehen, dass sie bei fast allen Arten von Ziel- oder Handlungskonflikten eingesetzt werden kann. Da es sich schon bei der Maßnahme von Dargel (2005) um eine standardisierte Intervention handelt und es im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht umsetzbar ist, nach Lösungen zu suchen, die spezifisch auf die Konflikte einzelner Personen zugeschnitten sind, muss man auch bei der Suche nach Modifikationsmöglichkeiten der Maßnahme das Ziel verfolgen, ein Training zu entwickeln, das für viele Personen effektiv ist. Wird bedacht, dass andere Strategien, wie zum Beispiel der Versuch zwei Ziele gleichzeitig zu erreichen

(bzw. zwei Handlungen gleichzeitig auszuführen), nur in bestimmten Situationen umzusetzen sind, stellt die Priorisierung eine situations- bzw. konfliktunabhängige Strategie dar. Dies ist ein wesentlicher Vorteil, wenn man nach einer Strategie sucht, die für verschiedene Personen mit unterschiedlichen Konflikten kompatibel sein soll. In dem neuen Training sollen daher Zielkonflikte der Teilnehmer aufgegriffen werden, die sie dann durch Priorisierung ihrer Ziele lösen oder zumindest mindern sollen. Allerdings sollen die Prioritäten nicht unüberlegt gesetzt werden (vgl. Reither & Stäudel, 1985), sondern der Priorisierung soll, wie schon von Kernan und Lord (1990) angedeutet, ein rationaler Entscheidungsprozess zu Grunde liegen. Eine Matrix, wie sie im SMT von Kehr (2006) eingesetzt wird, scheint im vorliegenden Fall ungeeignet, da sich die Teilnehmer in dem Training von Dargel nur mit zwei Zielen auseinandersetzen. Im folgenden Kapitel werden daher weitere Möglichkeiten von rationalen Entscheidungsprozessen betrachtet, um daraus eine Priorisierungsstrategie abzuleiten, die für das neue Training als geeignet erachtet wird.

## ***4.2 Entscheidungsfindung beim Prioritäten setzen***

In diesem Kapitel werden verschiedene Entscheidungsmodelle zum Setzen von Prioritäten vorgestellt. Das Entscheidungsproblem, mit dem die Teilnehmer der vorliegenden Interventionsmaßnahme konfrontiert werden, besteht aus zwei unterschiedlichen Anliegen (Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ vs. Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“), die beide durch unterschiedliche Konsequenzen<sup>1</sup> charakterisiert werden. Entscheidungen zwischen Alternativen, die durch mehrere Attribute beschrieben werden, sind schwieriger als Entscheidungen zwischen eindimensionalen (nur eine Konsequenz) Optionen. Daher können je nach Situation unterschiedliche Entscheidungsregeln oder Entscheidungsstrategien eingesetzt werden (Jungermann et al., 2005), auf die allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht im Einzelnen eingegangen werden kann. Die Darstellung beschränkt sich auf eine kurze Beschreibung des vermutlich am weit verbreitetsten Entscheidungsmodells, nämlich des additiven multiattributen Nutzen-Modells (vgl. Kapitel 4.2.1). Kapitel 4.2.2 beschäftigt sich danach mit zwei deskriptiven

---

<sup>1</sup> In der Literatur zur Entscheidungstheorie (vgl. z.B. Eisenführ & Weber, 2003; Jungermann, Pfister & Fischer, 2005) wird im Zusammenhang mit Konsequenzen oder Anreizen häufig der Begriff „Attribute“ benutzt, welcher im Folgenden synonym verwendet wird.

Erwartungs-mal-Wert-Modellen, bevor ein auf den vorliegenden Sachverhalt zugeschnittenes heuristisches Entscheidungsmodell vorgestellt wird (vgl. Kapitel 4.2.3).

#### **4.2.1 Das additive multiattributive Nutzen-Modell (MAU)**

Das additive multiattributive Nutzen-Modell (MAU=Multi-Attribute Utility) ist auch unter dem Namen „auditive multiattributive Wertfunktion“ bekannt (Eisenführ & Weber, 2003). Das MAU spielt in der präskriptiven Entscheidungstheorie eine große Rolle (Jungermann et al., 2005) und besitzt auch im Rahmen von rationalen Entscheidungsprozessen einen hohen Stellenwert (Eisenführ & Weber, 2003). Die Attribute, mit deren Hilfe ein Produkt, eine Handlung, ein Ziel o. ä. beschrieben werden können, werden hinsichtlich ihrer Wichtigkeit und ihres Ausprägungsgrades (Partialnutzen) von dem Beurteiler bewertet. Die Summe der Produkte aus Wichtigkeit und Partialnutzen der Attribute ergibt den Gesamtnutzen einer Alternative, so dass die Entscheidung für oder gegen eine Alternative erleichtert wird (Eisenführ & Weber, 2003; Jungermann et al., 2005). Kennt man die Ausprägungen der Attribute (noch) nicht oder sind sie risikobehaftet, muss man auf die Erwartungsnutzentheorie zurückgreifen, deren Berechnungen sich ein wenig komplexer darstellen (vgl. Eisenführ & Weber, 2003).

Die beiden Modelle lösen Präferenzentscheidungen, bei denen alle Optionen mit Hilfe der gleichen Attribute beschrieben werden können. Bei dem vorliegenden Entscheidungsproblem (Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ vs. Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“) handelt es sich jedoch um Anliegen aus verschiedenen Kategorien, die nicht unbedingt über die gleichen Attribute beschrieben werden können. Dieses Problem greifen Jungermann und seine Kollegen unter den Stichworten „Fernseher oder Kühlschrank“ (Jungermann et al., 2005, S. 134) auf. Ein direkter Vergleich zwischen zwei Produkten ist nur möglich, wenn diese aus der gleichen Produktkategorie stammen (wie beispielsweise die Bildschirmgröße von Fernsehgeräten), nicht aber, wenn man zwischen Produkten unterschiedlicher Kategorien wählen muss (so wie das bei der Größe eines Bildschirms und der Größe eines Tiefkühlfaches der Fall wäre). Sobald eine Option durch andere Attribute beschrieben wird, ist ein direkter Vergleich unmöglich (Jungermann et al., 2005). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein akademisches Ziel die gleichen Konsequenzen mit sich bringt wie ein soziales Ziel.

Aus diesem Grund können herkömmliche Entscheidungsstrategien wie zum Beispiel die MAU oder die Erwartungsnutzentheorie beim Prioritäten setzen im vorliegenden Fall nicht unmodifiziert angewendet werden.

Michael Johnson (1989) beschreibt zwei Strategien zum Umgang mit einem solchen Konflikt. Die leichtere Strategie ist die *within-attributes* Strategie, bei der gemeinsame Attribute gesucht werden, auf denen beide Alternativen nun doch miteinander verglichen werden können, wie zum Beispiel der Preis oder die Qualität bei einer Produktentscheidung. Die Schwierigkeit besteht aber darin, solche Attribute zu finden. Wird dahingegen die *between-attributes* Strategie verfolgt, wird jede Option für sich alleine betrachtet und anhand ihrer Attribute bewertet, um die Gesamturteile im Anschluss daran miteinander zu vergleichen. Letztere Strategie scheint für den vorliegenden Fall besser geeignet zu sein, da den Teilnehmern der Interventionsmaßnahme bei der Bewertung der Optionen, freie Wahl der Konsequenzen gelassen werden soll.

## **4.2.2 Erwartungs-mal-Wert-Modelle**

Deskriptive Erwartungs-mal-Wert-Modelle beschreiben Entscheidungsprozesse von Menschen in unterschiedlichen Situationen. Auch wenn es sich hierbei nicht um heuristische Modelle handelt, wird in der vorliegenden Arbeit die Annahme gemacht, dass man auf Basis eines Erwartungs-mal-Wert-Modells eine eigene, der Psychologie des Menschen adäquate, Strategie zur Lösung von Zielkonflikten entwickeln kann.

In ihrer ursprünglichen Form besagt die Erwartungs-mal-Wert-Theorie, dass die Motivation eine Handlung auszuführen um so größer ist, je höher die Erwartung ist, dass das bestimmte Verhalten ein bestimmtes Resultat erzeugt und um so höher dieses Ergebnis bewertet wird (Bandura, 1989). Befunde zeigen, dass die Handlungsmotivation vorhergesagt werden kann, indem man diese beiden kognitiven Faktoren addiert oder multipliziert (Bandura, 1989).

Um die Konstrukte *Erwartung* und *Wert* besser greifbar zu machen, werden sie in den nächsten Abschnitten im Kontext zweier bekannter Erwartungs-mal-Wert-Modelle näher definiert.

### **4.2.2.1 Erwartung und Wert im Modell von Wigfield und Eccles (2000)**

Ein umfassendes Erwartungs-mal-Wert-Modell stellen Wigfield und Eccles (2000) vor, welches auch Faktoren wie z. B. das kulturelle Milieu oder Begabung mit einschließt. Aufmerksamkeit soll hier jedoch nicht dem gesamten Modell, sondern

insbesondere den Definitionen der Konstrukte Erwartung und Wert geschenkt werden. Um Erwartung zu definieren, wird eine Unterscheidung zwischen Fähigkeitseinschätzungen (*ability beliefs*) und Erfolgserwartungen (*expectancies of success*) getroffen. Fähigkeitseinschätzungen werden als individuelle Wahrnehmung der eigenen aktuellen Kompetenzen definiert und von Erfolgserwartungen unterschieden, die sich auf die Zukunft beziehen. Dennoch stehen diese beiden Konstrukte in sehr engem Zusammenhang (Wigfield & Eccles, 2000).

Der Wert einer Handlung wird über verschiedene Komponenten definiert: die Wichtigkeit ein bestimmtes Ziel zu erreichen oder eine Aufgabe gut zu erfüllen (*attainment value*), den intrinsischen Wert, das heißt die Freude durch die Ausführung der Handlung (*intrinsic value*), die Nützlichkeit einer Handlung in Bezug auf zukünftige Pläne (*utility value*) und die *Kosten*, die eine Handlung mit sich bringt, wie zum Beispiel weniger Zeit für andere Aktivitäten zu haben (*cost*) (Wigfield & Eccles, 2000).

Die beiden Komponenten Erwartung und Wert haben einen direkten Einfluss auf die Wahl und die Ausführung einer Handlung (Wigfield & Eccles, 2000).

#### **4.2.2.2 Erwartungen im erweiterten Motivationsmodell von Heckhausen und Rheinberg (1980)**

An den traditionellen Erwartungs-mal-Wert-Modellen kritisieren Rheinberg, Vollmeyer und Burns (2000), dass diese Modelle gewöhnlich nur einen einzigen Typ von Erwartung und eine Art von Anreiz betrachten. Diese einfachen Modelle müssen erweitert werden, da es mehrere Klassen von Erwartungen und Anreizen gibt. Beispielsweise ist die Erwartung, dass eine bestimmte Konsequenz nach einer Handlung eintritt eine andere als die, dass die Handlung erfolgreich ausgeführt wird (Rheinberg et al., 2000). Einfache Modelle fassen entweder beide Erwartungen zusammen oder betrachten nur eine von beiden. Um aber komplexe tägliche Situationen zu analysieren, schlagen Heckhausen und Rheinberg (1980; Rheinberg, 2004) das erweiterte Motivationsmodell vor. Auf dieses Modell soll an dieser Stelle nicht detailliert eingegangen werden (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2.1), doch es soll zur Kenntnis genommen werden, dass es nicht nur eine Erwartung gibt, sondern für jeden Anreiz bzw. jede Konsequenz eine spezifische Erwartung erhoben werden kann und sogar muss, um einer komplexen Entscheidungssituation gerecht zu werden (vgl. Rheinberg et al., 2000).

### **4.2.3 Synthese: Ein heuristisches Entscheidungsmodell zur Lösung von Zielkonflikten**

Nicht immer handeln Menschen wie es die eben beschriebenen Modelle vorhersagen, denn oftmals definieren sie ihre Alternative nicht gründlich, untersuchen nicht alle Alternativen oder denken nicht über alle Konsequenzen nach, die aus einer Option resultieren (Bandura, 1989). Daher scheint es ratsam den Teilnehmern der neuen Interventionsmaßnahme eine Entscheidungsstrategie als Hilfestellung anzubieten.

Es liegt nahe, bei der Entwicklung eines heuristischen Entscheidungsmodells auf bestehende deskriptive Modelle zurückzugreifen, da mit deren Hilfe die natürliche Logik der Menschen aufgegriffen werden kann und sie nicht zu abwegigen bzw. unnatürlichen Entscheidungsstrategien gezwungen werden müssen.

Aus den beschriebenen Erwartungs-mal-Wert-Modellen lassen sich bereits zwei Anforderungen an eine Entscheidungsstrategie ableiten. Erstens müssen, um den Gesamtwert einer Alternative zu bestimmen, verschiedene Attribute bzw. verschiedene Wertkomponenten betrachtet werden (vgl. Wigfield & Eccles, 2000). Zweitens muss für jedes Attribut eine eigene Erwartung erhoben werden (vgl. Rheinberg et al., 2000).

Obwohl man in der vorliegenden Situation keine Entscheidungsstrategie wie z. B. die MAU einsetzen kann, da nicht von vergleichbaren Attributen auszugehen ist, kann dennoch von dem mathematischen Konzept der Kombination der einzelnen Elemente Gebrauch gemacht werden. Daher werden in Anlehnung an die MAU auch in der Entscheidungssituation, die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegt, die Gewichte der Attribute mit den Erwartungen der Attribute multipliziert und aufsummiert, um einen Gesamtnutzenwert der Alternative zu erhalten (vgl. Eisenführ & Weber, 2003). Die Entscheidungsfindung soll im Sinne einer *between-attributes* Strategie erfolgen, bei der getrennt für die beiden Anliegen aus den Bereichen „Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“ Attribute benannt und zur Berechnung des Gesamtnutzens herangezogen werden (Jungermann et al., 2005). Im Anschluss an die Berechnung wird empfohlen, das Anliegen mit dem höheren Gesamtnutzen zu präferieren (vgl. Eisenführ & Weber, 2003).

### **4.3 Verbesserte Zielplanung (2. Modifikation)**

Zur Verbesserung des ursprünglichen Zielplanungsmoduls werden in diesem Kapitel, basierend auf theoretischen Überlegungen, Vorschläge zur Verbesserung abgeleitet, die sich zum einen auf Selbstregulationsprozesse (4.3.1) und zum anderen auf Informationsverarbeitungsprozesse (4.3.2) beziehen.

#### **4.3.1 Selbstregulation**

Das ursprüngliche Zielplanungsmodul der Interventionsmaßnahme von Dargel (2005) basiert auf zwei Selbstregulationsmodellen. Das Modell der Selbstregulation von Zimmerman (1998) (vgl. Kapitel 3.2.1) empfiehlt, sich unter anderem mit den Fragen nach dem „wie“, „wann“, „wo“ und „mit wem“ zu beschäftigen, welche im Zielplanungsmodul aufgegriffen wurden (vgl. Kapitel 3.2.2.2). Des Weiteren findet das Konzept der Implementierungsintention von Gollwitzer (1999; Gollwitzer & Brandstätter, 1997) (vgl. Kapitel 3.2.2.2) Anwendung in diesem Modul.

Im Kontext von Selbstregulationsprozessen sind auch Prozessmodelle sehr verbreitet, die in dem Training von Dargel (2005) allerdings keine Berücksichtigung finden. Meist werden in diesen Modellen drei Phasen unterschieden. Die erste beschäftigt sich mit der Zielsetzung und Planung (Präaktionale Phase), die zweite dient der Überwachung (Aktionale Phase) und die dritte dient der Regulation von Verhalten (Postaktionale Phase) (vgl. u.a. Schmitz, 2001; Winter & Hofer, 2006). So postuliert das Modell von Schiefele und Pekrun (1996) zum Beispiel die drei Phasen: Planung, Durchführung und Bewertung. Vor der Handlung, in der Phase der Planung, werden zuerst Ziele, dann Teilziele festgelegt und in der Reihenfolge geordnet, nach der sie bearbeitet werden sollen. In der zweiten Phase, der Durchführung, werden die Ziele selbstständig in Handlungen umgesetzt und diese überwacht. In der dritten Phase wird der abgeschlossene Prozess bewertet und gegebenenfalls Ziele und die Planung revidiert (Bewertung).

Die beiden Modelle, die in dem Zielplanungsmodul von Dargel (2005) bisher zur Anwendung kommen, befassen sich sehr intensiv mit der präaktionalen Phase und verhelfen zu einer detaillierten Planung der Umsetzung der gesetzten Ziele. Für die Einhaltung des Planes wird allerdings nicht gesorgt, was jedoch als eine wichtige Regel bei der Zeitplanung angesehen wird (Hülshoff & Kaldewey, 1993).

Die Feststellung einer Ist-Soll-Diskrepanz in der Phase der Überwachung kann dazu führen, dass man sich danach stärker anstrengt, um sein Ziel doch noch zu erreichen

(Winne & Perry, 2000). Eine systematische Überwachung des Verhaltens kann somit zu einer Optimierung des Verhaltens führen (Pintrich, 2000; Schunk, 1989).

Da sowohl die aktionale als auch die postaktionale Phase in Dargels Interventionsprogramm vernachlässigt wurde, wird angenommen, dass eine Verbesserung des Zielplanungsmoduls erzielt werden kann, indem man Bedingungen schafft, die die Überwachung und Regulation des Verhaltens für die Teilnehmer erleichtert.

Hülshoff und Kaldewey (1993) empfehlen zum Beispiel, dass sich Studenten, um erfolgreich zu studieren, Merktettel mit Vorhaben schreiben sollen, und diese entweder leicht erreichbar bei sich zu tragen oder gut sichtbar aufzuhängen. Dieser Empfehlung folgend, würde sich durch die Mitnahme des Handlungsplans nach der Intervention stets die Möglichkeit bieten, einen Ist-Soll-Vergleich vorzunehmen und regulierend in die Umsetzung zur Einhaltung des erstellten Planes einzugreifen.

### **4.3.2 Visuelle Informationsverarbeitung**

Die Benennung der Ziele und deren Konsequenzen, sowie die Erstellung des Handlungsplans finden im Interventionsprogramm von Dargel (2005) in einer rein verbalen Form statt. Dass Studenten jedoch bessere Leistungen erbringen können, wenn sie durch eine Kombination von Text und Bild lernen, wurde durch Mayer unter dem Begriff des „multimedia principle“ (Mayer, 2005, S. 3) bekannt. Visuelle Prozesse haben einen Einfluss auf die Gedächtnisleistung, da bildhaftes Material oder visuelle Vorstellungen besonders leicht und dauerhaft gespeichert werden (Metzig & Schuster, 2006). Im Rahmen seiner Theorie der Doppelkodierung geht Paivio (1971) davon aus, dass eine verbale, gekoppelt an eine bildhafte Verarbeitung, eine positive Wirkung auf die Behaltensleistung hat. Im Zentrum der Theorie steht die Annahme, dass es zwei funktionell unabhängige, miteinander in Verbindung stehende, kognitive Systeme gibt: ein verbales, das Informationen sprachlich kodiert und ein imaginales, das Informationen in bildhafter Form verarbeitet und speichert.

Die Ergänzung des Zielplanungsmoduls um eine bildhafte Komponente scheint unter den Gesichtspunkten der gesteigerten Gedächtnisleistung und der verbesserten Informationsverarbeitung vielversprechend. Daher wird vorgeschlagen, den Handlungsplan graphisch darzustellen, weshalb im nächsten Abschnitt eine Möglichkeit der graphischen Darstellung von Ablaufplänen vorgestellt wird.

### **4.3.3 Gantt-Diagramme**

Im Rahmen des Projektmanagements werden häufig Darstellungsmethoden für die Zeit-, Aktivitäten- und Kapazitätsplanung eingesetzt. Gantt-Diagramme bilden beispielsweise die Dauer und die Lage von Aktivitäten an einer Zeitachse ab (Mertens, 2001). Sie sind vor allem aus dem Bereich der Produktionsplanung bekannt und werden dort zur Unterstützung der Ablaufplanung eingesetzt, indem die Belegungsdauer einer Maschine in Form eines Zeitbalkens dargestellt wird. Als Zeitübersichtsplan stellen sie ein optisches Hilfsmittel dar, um Doppelbelegungen der Maschinen zu vermeiden (Adam, 1998). Anfangs- und Endzeitpunkte und somit die Dauer von Vorgängen lassen sich mittels Gantt-Diagrammen in einer anschaulichen und übersichtlichen Form darstellen (Boy, Dudek & Kuschel, 1995; Domschke & Drexl, 1990).

Da man in ein Gantt-Diagramm problemlos mehrere Aktivitäten gleichzeitig einzeichnen kann, eignen sich diese besonders gut, um die Handlungsschritte zweier Ziele übersichtlich darzustellen. Auf diese Weise werden mögliche Überforderungen oder zeitliche Engpässe, vergleichbar mit der Doppelbelegung von Maschinen, schnell offensichtlich. Bezug nehmend auf die in Kapitel 3.2.3 geäußerte Kritik, dass es eventuell schwierig sei, sich auf zwei separat erstellte Pläne gleichzeitig zu konzentrieren, bietet die Darstellung in einem Gantt-Diagramm eine relativ einfache Lösung zur Integration der beiden Handlungspläne. Weiterhin können die Teilnehmer dadurch von den Vorteilen der visuellen Verarbeitung profitieren (vgl. Kapitel 4.3.2). Zudem ist es, um die Überwachung und Regulation des Verhaltens zu fördern (vgl. Kapitel 4.3.1), ökonomischer, anstatt der ausformulierten Handlungspläne, einen graphischen Handlungsplan mitzugeben.

## **5 Ableitung spezifischer Maßnahmen: Ein neues Zielerreichungstraining**

Aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen werden in diesem Kapitel konkrete Veränderungen für die Intervention von Dargel (2005) abgeleitet. Es wird angenommen, dass die Priorisierungsstrategie zu einem effektiven Umgang mit Zielkonflikten beiträgt (Cantor & Blanton, 1996; Hofer, 2004; Kehr & Rosenstiel, 2006; Kernan & Lord, 1990). Die in Kapitel 4.2.3 beschriebene Entscheidungsstrategie soll als Hilfestellung zum Setzen von Prioritäten in das Training integriert werden. Dazu wird zum einen das Zielbindungsmodul ergänzt und

ein separates Priorisierungsmodul entwickelt. Damit die gesetzten Prioritäten positive Effekte für die Umsetzung der Ziele mit sich bringen, werden zusätzlich Veränderungen im Zielplanungsmodul vorgenommen. Die Vorschläge zur Förderung der Selbstregulation und zur Integration einer visuellen Komponente (vgl. 4.3) werden innerhalb des Zielplanungsmoduls umgesetzt. Abbildung 6 gibt einen Überblick über die intendierte Wirkweise des neuen Zielerreichungstrainings in Bezug auf das erweiterte Zielmodell (vgl. Abb. 5). Die folgenden drei Kapitel beschreiben die 3 Module des neuen Trainings im Detail.

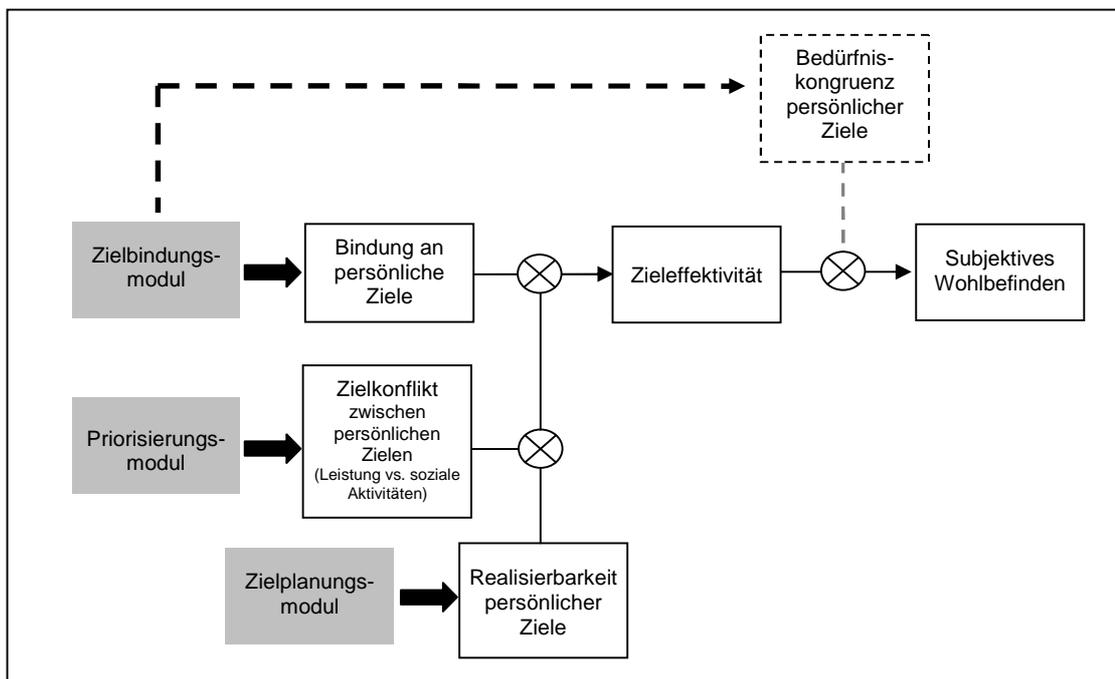


Abbildung 6: Intendierte Wirkung des neuen Zielerreichungstrainings

## 5.1 Zielbindungsmodul

In Kapitel 4.2.3 wurden zwei Anforderungen an eine Entscheidungsstrategie postuliert, die sich aus einer Kombination des Modells von Wigfield und Eccles (2000) und dem Modell von Rheinberg und Kollegen (2000) ergeben. Erstens müssen, um den Gesamtwert einer Alternative zu bestimmen, verschiedene Attribute bzw. verschiedene Wertkomponenten mit einbezogen werden. Zweitens muss für jedes Attribut eine eigene Erwartung erhoben werden.

Der ersten Anforderung wird das Training von Dargel (2005) auch ohne Modifikation gerecht, da hier nach Konsequenzen gefragt wird, die durch das

Erreichen des Anliegens auftreten (*attainment value*)<sup>2</sup> und die sich während der Verwirklichung des Anliegens ergeben (*intrinsic value*). Weiterhin wird nach langfristigen Zielen (*utility value*) und nach den Schattenseiten (*cost*) gefragt.

Um der zweiten Anforderung gerecht zu werden wird das Zielbindungsmodul um weitere Fragen ergänzt, die den verschiedenen Attributen (Konsequenzen und Kosten) einen subjektiven Wert bzw. ein subjektives Gewicht („Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?“) und eine Erwartung („Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?“) zuordnen.

Zur Erhebung der Gewichte und der Erwartungen werden Ratingskalen eingesetzt, auf denen der Wert und die Eintrittswahrscheinlichkeit der Attribute eingestuft werden. Die Ratingskalen werden in das ursprüngliche Zielbindungsmodul integriert, indem sie innerhalb der Bausteine „positive Konsequenzen“, „Schattenseiten“ und „langfristige Ziele“ ergänzt werden. Das Instruktionsmaterial des modifizierten Zielbindungsmoduls befindet sich in Anhang A (S.125-138).

## ***5.2 Priorisierungsmodul***

Die innerhalb des Zielbindungsmoduls erhobenen Gewichte und Erwartungen der Zielattribute finden im Priorisierungsmodul weitere Verwendung (siehe Anhang A, S. 139-141). Hier wird den Teilnehmern eine Berechnungstabelle zur Verfügung gestellt, mit deren Hilfe die zuvor angegebenen Werte in Anlehnung an die MAU (vgl. Eisenführ & Weber, 2003) mathematisch kombiniert werden. Die Gewichte und Erwartungen der Attribute können hier in übersichtlicher Weise multipliziert und aufsummiert werden, um einen Gesamtnutzenwert der Alternative zu erhalten.

Nachdem die Teilnehmer darauf hingewiesen werden, warum es wichtig ist, Prioritäten zwischen ihren Zielen zu setzen, wird ihnen die Benutzung der Berechnungstabelle erklärt und ihnen ein Taschenrechner zur Verfügung gestellt. Im Anschluss an die Berechnung wird den Teilnehmern geraten, dem Anliegen mit dem höheren Gesamtnutzen die erste Priorität zuzuweisen (vgl. Eisenführ & Weber, 2003), sich diesem daher zuerst zu widmen und mehr verfügbare Energie in die Erreichung dieses Ziels zu stecken.

An dieser Stelle soll allerdings auf die Gefahr hingewiesen werden, dass den Teilnehmern die errechnete Lösung nicht gefallen könnte und diese dann nicht motiviert genug die Zielverfolgung aufnehmen (Birkenbihl, Blickhan & Ulsamer,

---

<sup>2</sup> Die Begriffe in Klammern entstammen dem Modell von Wigfield und Eccles (2000) und werden an dieser Stelle aufgeführt, um den Bezug zum Modell herzustellen.

1991). Um diese Gefahr zu umgehen, werden die Teilnehmer dazu angehalten, kurz über das Ergebnis zu reflektieren und es wird ihnen die Option gewährt, ihre Prioritäten entgegen des Ergebnisses der Berechnung zu setzen. In erster Linie kommt es darauf an, dass überhaupt eine Entscheidung getroffen wird, so dass sich der Entscheider gedanklich nicht weiter mit dem Zielkonflikt auseinandersetzen muss, was wiederum die immobilisierende Wirkung des Zielkonfliktes aufheben soll (vgl. Emmons & King, 1988).

### ***5.3 Zielplanungsmodul***

Die Zielerreichung kann nur verbessert werden, wenn sich die Lösung des Zielkonfliktes auch im Verhalten niederschlägt. Prioritäten setzen alleine genügt nicht, sie müssen auch bei der Planung und Umsetzung der Ziele beachtet werden.

Hofer (2004) geht davon aus, dass auch nach der Entscheidung für ein Ziel und gegen ein anderes der Konfliktzustand erhalten bleibt, da die nicht gewählte Intention aktiviert bleibt und zur Realisierung drängt und dadurch die Handlung zur Erreichung des gewählten Ziels beeinträchtigt wird (vgl. Kapitel 4.1.2). Im Kontext der Theorie der motivationalen Handlungskonflikte (Hofer, 2004) wird daher der Vorschlag gemacht, die aufgeschobene Handlung genau zu planen. Deshalb sollen die Teilnehmer in dem Training genau festlegen, wann sie sich welchem Anliegen zuwenden wollen, so dass sie während der Umsetzung eines Anliegens nicht durch Konfliktgedanken belastet und gehemmt werden (Emmons & King, 1988; Hofer, 2004).

In dem neuen Zielplanungsmodul (siehe Anhang A, S. 142-158) formulieren die Teilnehmer nicht wie ursprünglich zwei separate Handlungspläne für die nächsten vier Wochen, sondern versuchen, beide Pläne aufeinander abzustimmen. Dabei werden sie darauf hingewiesen, dass sowohl bei der Planung als auch bei der Umsetzung Entscheidungen in Abhängigkeit der Prioritäten gefällt werden sollten.

Da von hoch standardisierten Interventionen nicht alle Individuen profitieren können (Sheldon et al., 2002), bestehen in dem neuen Training, je nach persönlicher Zielkonstellation, folgende Möglichkeiten zur Aufstellung der Handlungspläne: (1) Ein Ziel wird komplett *aufgeschoben* und es wird nur ein Handlungsplan für das Ziel mit der ersten Priorität aufgestellt, wenn die Umsetzung des anderen Zieles für die betreffende Person nicht dringend ist. (2) Beide Ziele werden innerhalb der nächsten vier Wochen *nacheinander* verfolgt, wenn es realistisch ist, das Ziel mit der ersten

Priorität schon vor Ablauf der vier Wochen zu erreichen. (3) Beide Ziele werden *parallel* verfolgt, wenn mit der Umsetzung beider Anliegen so dringend begonnen werden muss, dass keines hinausgeschoben werden kann. Durch Einsatz dieser drei Strategien, wird neben den Erwartungen und Werten eines Zieles auch seine Dringlichkeit mitberücksichtigt (vgl. Reither & Stäudel, 1985).

Um die positiven Effekte der visuellen Verarbeitung zu nutzen (vgl. Birkenbihl et al., 1991; Metzigg & Schuster, 2006; Paivio, 1971), werden die Teilnehmer dazu aufgefordert, ihren Handlungsplan in einem, dem Trainingsmaterial beiliegenden, Gantt Diagramm zu visualisieren. In der Kopfzeile sind die Tage inklusive Datum der kommenden vier Wochen eingetragen. Die Gantt-Diagramme werden für jedes Training neu erstellt, so dass das Anfangsdatum immer dem aktuellen Trainingstag entspricht. In die linke Spalte wird der jeweilige Handlungsschritt in Stichworten eingetragen, so dass in derselben Zeile ein Balken vom Anfangs- bis zum Endzeitpunkt dieser Tätigkeit eingezeichnet werden kann. Zum Zeichnen der Balken stehen den Teilnehmern Textmarker in zwei verschiedenen Farben zur Verfügung, so dass sie zwischen beiden Zielen eine farbliche Unterscheidung vornehmen können. Abbildung 7 verdeutlicht diese Vorgehensweise innerhalb eines Gantt-Diagramms.

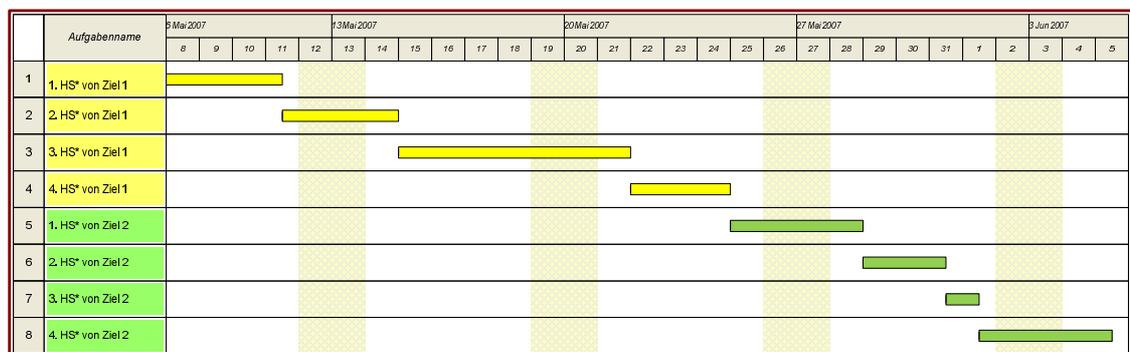


Abbildung 7: Beispiel eines Gantt-Diagramms für die Strategie (2) die Ziele „nacheinander“ zu verfolgen

Am Ende des Trainings haben die Teilnehmer die Möglichkeit ihr individuell erstelltes Gantt-Diagramm mit nach Hause zu nehmen. Es wird darauf hingewiesen, dass sie somit die Möglichkeit haben, immer wieder auf ihren Handlungsplan zu schauen. Dadurch ist es den Teilnehmern möglich, die Einhaltung ihres Planes zu überwachen und eventuell versäumte Teilziele durch vermehrte Anstrengung

aufzuholen (Pintrich, 2000; Winne & Perry, 2000). Es werden somit optimale Bedingungen zur Selbstregulation geschaffen.

Das Instruktionmaterial aller drei Module des neuen Zielerreichungstrainings ist in Anhang A zusammengestellt.

#### ***5.4 Komponenten des neuen Trainings im Überblick***

Das neue Training besteht aus drei Modulen, von denen es sich nur bei dem Priorisierungsmodul um eine völlig neue Komponente handelt. Die anderen beiden Module bestehen aus den gleichen Bausteinen wie in Dargels Training (2005), von denen einige überarbeitet und erweitert wurden, andere jedoch in ihrer ursprünglichen Form erhalten blieben (siehe rechte Spalte in Abbildung 8).

Im Zielbindungsmodul wurden die ersten drei Bausteine (*positive Konsequenzen*, *Schattenseiten* und *langfristige Ziele*) um Ratingskalen erweitert. Die übrigen Bausteine (*eigene Stärken* und *eigene Bedürfnisse*) blieben unverändert.

Innerhalb des Zielplanungsmoduls wurde der Baustein *Handlungsplan* in den Baustein *integrierter Handlungsplan* umbenannt, im Sinne der Integration der Handlungspläne um entsprechende Instruktionen erweitert und um einen graphischen Handlungsplan in Form eines Gantt-Diagramms ergänzt. Die beiden weiteren Bausteine (*Schwierigkeiten* und *Soziale Unterstützung*) blieben unverändert.

Abbildung 6 gibt einen Überblick über die Komponenten des neuen Trainings und hebt gleichzeitig die vorgenommenen Veränderungen hervor, welche im zweiten Teil dieser Arbeit (im empirischen Teil) auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Das folgende Kapitel (6) stellt den Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit dar und gibt in Form von Forschungsfragen einen Ausblick auf die empirische Validierung des neuen Zielerreichungstrainings.

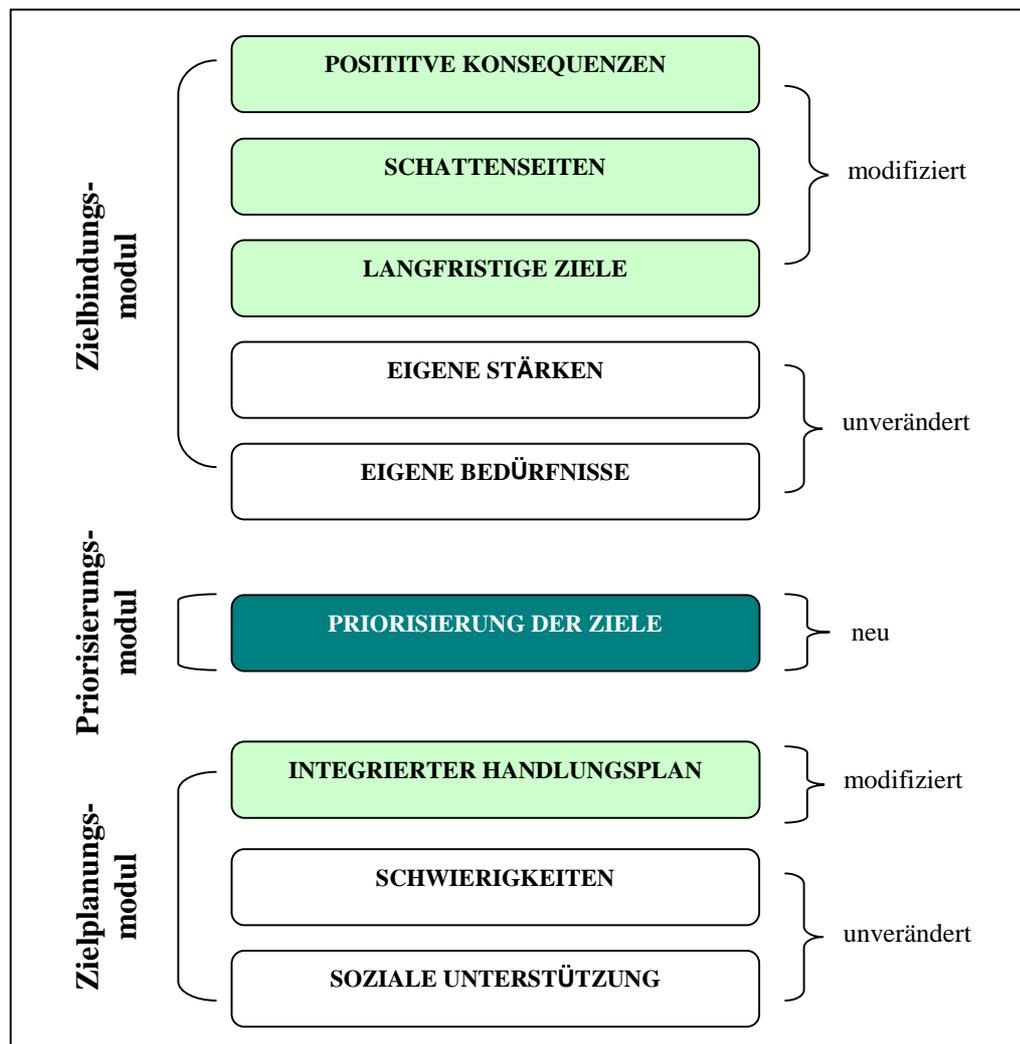


Abbildung 8: Aufbau des neuen Zielerreichungstrainings.

## 6 Globalhypothese und Forschungsfragen

In diesem Kapitel soll gleichermaßen ein Rückblick auf die vorangegangenen Kapitel und ein Ausblick auf den kommenden Teil der vorliegenden Arbeit gegeben werden. Hierzu werden einerseits eine Globalhypothese und andererseits fünf Forschungsfragen formuliert, die im Folgenden dargestellt sind:

### Rückblick und Globalhypothese

Die beiden Module des ursprünglichen Trainings von Dargel (2005) zielten darauf ab, die Zielbindung und die erlebte Realisierbarkeit von persönlichen Zielen zu stärken. Durch die Modifikation dieses Trainings wird angestrebt, Zielkonflikte der Teilnehmer zu vermindern und die erlebte Realisierbarkeit im Vergleich zum ursprünglichen Training noch mehr zu stärken. Diesen Änderungen liegt folgende Globalhypothese (GH) zu Grunde, deren Zusammenhänge bereits in Abbildung 5 graphisch dargestellt wurden:

GH: Die *verstärkte* Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit in Verbindung mit der *Reduktion von Zielkonflikten* und der Stärkung der Zielbindung führt zu einer Steigerung der Zieleffektivität und darüber vermittelt zu einer Steigerung des subjektiven Wohlbefindens.

### Ausblick und Forschungsfragen

Die in Abbildung 5 dargestellte Wirkweise des neuen Zielerreichungstrainings soll im kommenden Teil dieser Arbeit einer empirischen Analyse unterzogen werden. Um die Effektivität der Maßnahme statistisch zu prüfen wird daher eine Evaluation des modifizierten Interventionsprogramms durchgeführt.

Im Hinblick auf eine Prüfung der globalen Zusammenhangshypothese und der Evaluation der neuen Intervention lassen sich spezifische Forschungsfragen ableiten, welche in Kapitel 7.6 in Form von spezifischen Hypothesen konkretisiert werden:

1. Können durch die Festlegung von Prioritäten zwischen persönlichen Zielen im Rahmen der neuen Interventionsmaßnahme **Zielkonflikte** abgebaut werden?

2. Wird durch die Verknüpfung der Ziele mit vielfältigen Anreizen die **Zielbindung** im neuen Zielerreichungstraining vergleichbar zu dem ursprünglichen Training erhöht?
3. Wird in dem neuen Training durch das Erstellen von graphischen Handlungsplänen, in denen die Umsetzung von zwei Zielen unter Berücksichtigung des eigenen Prioritätensystems aufeinander bezogen wird, die **wahrgenommene Realisierbarkeit** mehr gesteigert als das bei dem ursprünglichen Training der Fall ist?
4. Kann durch die Reduktion der Zielkonflikte, die Stärkung der Zielbindung und die verstärkte Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit innerhalb des neuen Zielerreichungstrainings die **Zieleffektivität** mehr gesteigert werden als durch das ursprüngliche Training?
5. Kann durch die Reduktion der Zielkonflikte, die Stärkung der Zielbindung und die verstärkte Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit innerhalb des neuen Zielerreichungstrainings das **subjektive Wohlbefinden** mehr gesteigert werden als durch das ursprüngliche Training?

## **EMPIRISCHER TEIL**

Im Rahmen dieser Arbeit soll sowohl ein bereits bestehendes Training modifiziert als auch dessen verbesserte Wirksamkeit überprüft werden.

Ziel des empirischen Teils der Arbeit ist es, die unter Kapitel 6 postulierte Globalhypothese zu testen und die Forschungsfragen zu beantworten. In den folgenden Kapiteln wird daher zu Beginn die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung beschrieben bevor die Datenerhebungsmethode vorgestellt wird. Die Hypothesen werden im Anschluss daran konkretisiert. Zum Schluss erfolgt die Beschreibung der Datenauswertungsmethoden und die Präsentation der Ergebnisse.

### **7 Methode**

In Kapitel 7 wird das methodische Vorgehen, welches der vorliegenden Studie zu Grunde liegt, vorgestellt, indem zuerst das Design der vorliegenden Studie, die Rekrutierung und Zusammensetzung der Stichprobe sowie die verwendeten Erhebungsinstrumente beschrieben werden. Des Weiteren erfolgt die Darstellung der Datenerhebung und die Hypothesenkonkretisierung.

#### ***7.1 Design***

Zur Evaluation des neuen Zielerreichungstrainings (vgl. Kapitel 5) wurde ein randomisiertes experimentelles Prätest-Posttest-Kontrollgruppen-Design angewendet, welches sehr gute Voraussetzungen für eine hohe interne Validität und eine hohe Teststärke schafft (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Neben einer Experimentalgruppe (EG), die durch das zu evaluierende neue Zielerreichungstraining geführt wurde, schloss das Untersuchungsdesign eine Kontrollgruppe ein, die die ursprüngliche Intervention von Dargel (2005) durchlief (Dargel-Gruppe (DG)) und eine weitere, die an einem Placebo-Training teilnahm, in welchem Mind-Maps zu den persönlichen Zielen erstellt wurden (Placebo-Gruppe (PG)). Mit Hilfe dieses Designs konnte das neue Training (EG) mit der ursprünglichen Interventionsmaßnahme (DG), auf welcher das Zielerreichungstraining fußt, verglichen werden. Auf diese Weise bestand die Möglichkeit, die postulierte Überlegenheit des neuen Trainings statistisch zu überprüfen. Die zweite Kontrollgruppe (PG) diente dazu, auszuschließen, dass schon

die alleinige Beschäftigung mit den eigenen persönlichen Zielen einen positiven Effekt verursacht.

Die Erhebung umfasste zwei Messzeitpunkte, zwischen denen ein Zeitraum von vier Wochen lag. Die erste Erhebung fand in schriftlicher Form unter der Anwesenheit der jeweils identischen Versuchsleiterin statt, die die Erhebung instruierte und für aufkommende Fragen zur Verfügung stand. Innerhalb einer Woche wurden an acht verschiedenen Terminen die Datenerhebung und die Reflexion der persönlichen Ziele durchgeführt. Aus ökonomischen Gründen bot sich zum zweiten Messzeitpunkt eine Online-Erhebung an, so dass die Versuchspersonen die Befragung von zu Hause aus und zu selbst gewählten Zeitpunkten durchführen konnten, um somit die Drop-Out-Rate zu senken. Die Einladungen zur zweiten Erhebung wurden exakt 4 Wochen nach der ersten Erhebung versandt. Da nicht alle Teilnehmer am selben Tag antworteten, lagen zwischen beiden Untersuchungszeitpunkten teilweise mehr als vier Wochen. Eine nähere Beschreibung der beiden Prozeduren zur Datenerhebung wird in Kapitel 7.5 gegeben.

## ***7.2 Unabhängige und abhängige Variablen***

Um eine statistische Evaluation der Intervention vornehmen zu können, wurden zu beiden Messzeitpunkten dieselben Variablen erhoben. Hierbei handelt es sich um die Häufigkeit von Zielkonflikten im Allgemeinen, im Studium und in der Freizeit, sowie um das Ausmaß des in der Intervention betrachteten Zielkonfliktes. Weiterhin wurden die Zielbindung und die Realisierbarkeit zusammenfassend für beide Anliegen (aus den Bereichen „Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“) und getrennt für jedes Anliegen erhoben. Darüber hinaus wurde auch die Zieleffektivität gemeinsam und für beide Anliegen einzeln erfasst. Die beiden letzten Kriterien, die zur Evaluation herangezogen wurden, dienten der Erfassung des subjektiven Wohlbefindens (SWB). Hierbei handelte es sich um die Studienzufriedenheit (kontextspezifisches SWB) und die Lebenszufriedenheit (allgemeines SWB). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Variablen der Evaluation, auf deren Operationalisierung in Kapitel 7.4 eingegangen wird.

Tabelle 2: Überblick über die Variablen der Evaluation

UV:	Treatment
AV 1a:	Häufigkeit von Zielkonflikten im allgemeinen
AV 1b:	Häufigkeit von Zielkonflikten im Studium
AV 1c:	Häufigkeit von Zielkonflikten in der Freizeit
AV 1d:	Ausmaß des betrachteten Zielkonflikts
AV 2a:	Zielbindung insgesamt
AV 2b:	Zielbindung „Leistung“ <sup>3</sup>
AV 2c:	Zielbindung „soziale Aktivitäten“ <sup>4</sup>
AV 3a:	Realisierbarkeit insgesamt
AV 3b:	Realisierbarkeit „Leistung“
AV 3c:	Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“
AV 4a:	Zieleffektivität insgesamt
AV 4b:	Zieleffektivität „Leistung“
AV 4c:	Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“
AV 5a:	Studienzufriedenheit (kontextspezifisches Wohlbefinden)
AV 5b:	Lebenszufriedenheit (allgemeines Wohlbefinden)

Anmerkung: UV: unabhängige Variable, AV: abhängige Variable

### 7.3 Stichprobe

Die Rekrutierung der Teilnehmer erfolgte über direkte Ansprache in der Universität und Bekanntgabe der Studie im Rahmen von 3 Vorlesungsveranstaltungen der Universität Mannheim. Alle interessierten Teilnehmer wurden gebeten, sich in Listen einzutragen, in denen sie neben ihrem Namen auch ihre Telefonnummer und Email-Adresse angeben sollten. In der darauf folgenden Woche wurde mit jeder Person telefonisch ein Termin zur Teilnahme an der Reflexion vereinbart. Die Gruppeneinteilung (insgesamt 8) erfolgte auf Grund von Terminpräferenzen. Anschließend wurde per Zufall bestimmt, welches Treatment die jeweilige Gruppe erhielt. Diese Zuweisung zur Untersuchungsbedingung erfolgt nur hinsichtlich des Kriteriums, dass die Anzahl der Teilnehmer gleichmäßig auf die drei Bedingungen verteilt war. Zu diesem Zeitpunkt waren mit 90 Personen Termine vereinbart, die sich gleichmäßig auf die 3 Gruppen mit je 30 Versuchspersonen verteilten. In der Erhebungswoche erschienen insgesamt 85 von den angemeldeten 90 Personen, wobei die Experimentalgruppe eine Gruppenstärke von 30 besaß, sich in der Dargel-Gruppe 29 Teilnehmer befanden und 26 Personen in der Placebo-Gruppe teilnahmen. Der

<sup>3</sup> Um den Lesefluss zu begünstigen, wird an dieser Stelle die Kurzschreibweise „Leistung“ eingeführt, die für den Ausdruck „im Bereich *Lernen und Leisten*“ steht.

<sup>4</sup> Um den Lesefluss zu begünstigen, wird an dieser Stelle die Kurzschreibweise „soziale Aktivitäten“ eingeführt, die für den Ausdruck „im Bereich *soziale Kontakte und Aktivitäten*“ steht.

Rücklauf zum zweiten Erhebungszeitpunkt exakt 4 Wochen später betrug 98.82 %, da eine Person aus Zeitmangel an der zweiten Erhebung nicht teilnehmen konnte.

Die Stichprobe setzte sich zum größten Teil aus Psychologiestudenten (72.9 %) zusammen. Außer ihnen nahmen an der Studie 5 BWL-Studenten (5.9 %), 3 Lehramtstudenten (3.5 %) und 15 Studenten (17.6 %) aus anderen Studienrichtungen teil. Das durchschnittliche Alter lag bei 23 Jahren ( $SD=3.32$ ), wobei die jüngsten Teilnehmer 19 und die älteste Teilnehmerin 35 Jahre alt waren. Die durchschnittliche Semesterzahl lag bei 4.84 Semestern ( $SD=3.63$ ). An der Studie nahmen mehr Frauen (72.9 %) als Männer (24.7 %) teil. Die meisten Teilnehmer waren Studenten der Universität Mannheim; nur zwei studierten an anderen Hochschulen. Tabelle 3 veranschaulicht die demographischen Kennwerte der gesamten Stichprobe sowie der einzelnen Interventionsgruppen.

Tabelle 3: Demographische Variablen der gesamten Stichprobe und der einzelnen Interventionsgruppen

Variable	<b>Experimental- gruppe</b> (N =30)	<b>Dargel- Gruppe</b> (N =29)	<b>Placebo- Gruppe</b> (N =26)	<b>Gesamte Stichprobe</b> (N =85)
<b>Alter</b>	$M = 22.83$ ( $SD = 3.47$ )	$M = 23.14$ ( $SD = 2.67$ )	$M = 23.5$ ( $SD = 3.87$ )	$M = 23.14$ ( $SD = 3.32$ )
<b>Semesterzahl</b>	$M = 4.47$ ( $SD = 3.5$ )	$M = 5.38$ ( $SD = 3.78$ )	$M = 4.65$ ( $SD = 3.64$ )	$M = 4.84$ ( $SD = 3.62$ )
<b>Geschlecht<sup>a</sup></b>				
Männlich	26.7 %	20.7 %	26.9 %	24.7 %
Weiblich	70.0 %	79.3 %	69.2 %	72.9 %
<b>Studienfach</b>				
Psychologie	70.0 %	69.0 %	80.8 %	72.9 %
BWL	6.7 %	6.9 %	3.8 %	5.9 %
Lehramt	3.3 %	0 %	7.7 %	3.5 %
sonstiges	20.0 %	24.1 %	7.7 %	17.6 %

Anmerkung: *N*: Teilnehmeranzahl, *M*: Mittelwert, *SD*: Standardabweichung.

<sup>a</sup> Auf Grund von fehlenden Angaben, ergeben sich in der Summe nicht immer 100 %.

Als Anreiz zur Teilnahme an der Studie wurden die Teilnehmer auf die positiven Effekte des Trainings hingewiesen. Um den Drop-out zum zweiten Erhebungszeitpunkt gering zu halten, wurde allen Teilnehmern, die im Rahmen ihres Studiums Versuchspersonenstunden benötigten, die Untersuchungsdauer angerechnet. Weiterhin wurde unter allen Teilnehmern der zweiten Erhebung ein MP3-Player verlost.

## ***7.4 Erhebungsinstrumente***

Grundlage des Trainings stellten zwei konkrete persönliche Ziele der Teilnehmer dar, die vor Beginn des Trainings erhoben wurden. Alle zur Evaluation der Intervention nötigen abhängigen Variablen (Zielkonflikte, Zielbindung, Realisierbarkeit, Zieleffektivität und subjektives Wohlbefinden) wurden sowohl vor der Intervention als auch vier Wochen danach erfasst. Zusätzlich wurde zum zweiten Messzeitpunkt eine Einschätzung des Trainings durch die Teilnehmer erbeten. Die Erhebung dieser Maße wird nun im Einzelnen näher beschrieben und an Itembeispielen demonstriert. Daneben findet der Leser die vollständigen Skalen zur Erhebung aller Variablen im Anhang B. Im Vorfeld soll darauf hingewiesen werden, dass der Großteil der Erhebungsinstrumente identisch ist mit den Skalen, die in den Studien von Dargel (2005) verwendet wurden, um eine höchstmögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten.

### **7.4.1 Persönliche Ziele**

Grundlage der Instruktion zur Erhebung der persönlichen Ziele stellt das Erhebungsmaterial von Dargel (2005) dar, welches von ihr nach einem Verfahren von Brunstein (2001) adaptiert wurde. Im Rahmen der Erhebung wurden die Teilnehmer schriftlich aufgefordert, Angaben zu anspruchsvollen Anliegen zu machen, die für sie im Bereich ihres Studiums eine Herausforderung darstellen und die sie über den Zeitraum von vier Wochen verfolgen möchten.

Nach einer Einleitung wurden die Teilnehmer gebeten, Anliegen aus zwei unterschiedlichen Themenbereichen zu beschreiben. An dieser Stelle wurde eine Erweiterung des Materials von Dargel (2005) vorgenommen. Die Teilnehmer wurden nicht mehr nur gebeten Anliegen aus zwei Bereichen zu nennen, sondern weiterhin darauf hingewiesen, dass diese beiden Anliegen im Konflikt zu einander stehen sollen. Der erste Bereich drehte sich um ein Ziel, das sich auf Lern- und Leistungsaspekte des Lebens an der Universität beziehen soll, wie z. B. (Prüfungs-) Leistungen im Studium zu erbringen. Im zweiten Bereich ging es um ein Ziel, das sich auf soziale Aspekte des Lebens an der Universität beziehen soll, wie z. B. sich regelmäßig mit Mitstudierenden zu treffen und auszutauschen. Die Teilnehmer erhielten eine genaue Definition beider Bereiche und weitere Beispiele identisch zu Dargels (2005) Material.

Im Anschluss an diese Definitionen wurde ergänzend erklärt, dass Anliegen aus diesen beiden Bereichen miteinander in Konflikt stehen können. Damit war gemeint, dass sie

nicht gleichzeitig zu erreichen sind und sich evtl. sogar gegenseitig behindern (wie z. B. für eine Prüfung lernen und das Uni-Partyleben in vollen Zügen genießen). Es wurde erklärt, dass ein Konflikt zwischen den Anliegen vorliegt, wenn man z. B. nicht weiß, welches Anliegen verfolgt werden soll.

Im Anschluss an diese drei Definitionen, wurden die Teilnehmer gebeten, sich Anliegen entsprechend der eben genannten Kriterien zu vergegenwärtigen und sie in ein bis zwei Sätzen auf den beiliegenden Karteikarten zu beschreiben. Dafür standen den Teilnehmern eine gelbe Karteikarte für den Bereich „Lernen und Leisten“ und eine grüne für den Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ zur Verfügung, wobei es keine separate Karte für den Konflikt gab, so dass dieses Vorgehen wiederum der Vorgehensweise von Dargel (2005) entsprach. Der Einsatz der farbigen Karten diente vor allem dazu, das Befragungsprozedere unkomplizierter zu gestalten, da so im weiteren Verlauf der Variablenerhebung und auch der Reflexion immer wieder auf die Kartenfarbe hingewiesen werden konnte, um dadurch Verwechslungen der beiden Zielbereiche zu vermeiden (Dargel, 2005).

Die Erhebung der persönlichen Ziele wurde ausschließlich zum ersten Messzeitpunkt durchgeführt. Eine inhaltliche Auswertung der Ziele fand nicht statt, doch wurden alle Ziele digitalisiert, um den Teilnehmern zu Beginn der zweiten Erhebung auf dem Computerbildschirm präsentiert zu werden. Tabellen 4 und 5 präsentieren eine kleine Auswahl an genannten Zielen aus beiden Bereichen, eine vollständige Auflistung der Ziele befindet sich in Anhang D.

Tabelle 4: Beispiele genannter Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“

Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“
Ich habe vor, ein wichtiges Buch von der Universität innerhalb eines Monats gut zusammenzufassen, um die Zusammenfassung für die spätere Prüfungsvorbereitung nutzen zu können.
Ich möchte in meinem Praktikum gute Leistungen erbringen, meinen Praktikumsbetreuer beeindrucken und im Praktikum viel lernen.
Ich bemühe mich in den nächsten 4 Wochen den Vorlesungsstoff für Statistik zu wiederholen und zu verstehen. Ich will mich im Tutorium aktiv beteiligen und mein Wissen erweitern.
Ich habe vor mit dem Lernen auf die Abschlussklausuren anzufangen und mehr Zeit für meinen Spracherwerb in Spanisch aufzuwenden.
Ich möchte in den nächsten 4 Wochen das formale Grundgerüst für meine Diplomarbeit in Form des zu erstellenden Exposés so weit ausgearbeitet haben, dass ich die notwendigen Skalen erstellen und mit der Erhebung anfangen kann.
Ich will meine Hausarbeit trotz einer Reihe von anderen Aufgaben innerhalb der nächsten 4 Wochen abschließen. Ich möchte die Thematik ausführlich und schlüssig in meiner Hausarbeit in dieser Zeit darlegen.

Tabelle 5: Beispiele genannter Anliegen aus dem Bereich „Soziale Kontakte und Aktivitäten“

Anliegen aus dem Bereich „Soziale Kontakte und Aktivitäten“
Ich will auf den Uni-Feten eine neue Partnerin kennen lernen.
Ich denke darüber nach, für den Vorstand der UNICEF-Hochschulgruppe zu kandidieren. Außerdem möchte ich mich in sozialen Projekten mehr beteiligen.
Ich würde mich gerne mehr in meiner Studenteninitiative engagieren.
Ich möchte meine körperliche Fitness durch regelmäßigen Sport (Joggen, Fußball) verbessern und dadurch auch bestehende soziale Kontakte vertiefen.
Ich möchte mich regelmäßig mit einer Freundin für einen Tag treffen. Wir wollen regelmäßig Schach miteinander spielen.
Ich habe vor, Zeit in kreatives Arbeiten zu investieren. Ich hoffe, einen Zeichenkurs, Malereikurs o.ä. an der Uni oder VHS zu finden bzw. einfach privat allein wieder loszulegen.

## 7.4.2 Zielkonflikte

### Häufigkeit von Zielkonflikten

Zur Prüfung des Einflusses der Intervention auf eine Reduktion der Zielkonflikte wurde die Häufigkeit von Zielkonflikten mittels der Skala „Häufigkeit motivationaler Konflikte im Studium und in der Freizeit“ von Schmid und Dietz (2003, zit. nach Dietz, 2006) erhoben. Um die Items dem Format der restlichen Erhebungsinstrumente dieser Studie anzupassen, wurde lediglich die förmliche Anrede „Sie“ in die persönliche Anrede „du“ umgewandelt.

Den Teilnehmern wurde zu jedem Bereich (Studium und Freizeit) sieben Fragen gestellt, die zum Beispiel lauteten: „Wie oft kommt es bei dir im Studium vor, dass du nicht richtig bei der Sache bist, weil du lieber etwas anderes machen würdest?“ oder „Wie oft kommt es bei dir in der Freizeit vor, dass du dauernd an andere Aktivitäten denken musst?“. Zur Beantwortung dieser Fragen, stand den Teilnehmern eine vierstufige Skala von *fast nie* bis *fast immer* zur Verfügung.

Bei der Verarbeitung der Daten wurden zunächst beide Bereiche (Studium und Freizeit) zusammengefasst und über alle 14 Items ein Mittelwert gebildet, der ein globales Maß der Häufigkeit von Zielkonflikten darstellte. Weiterhin wurde für jeden Bereich getrennt ein Mittelwert über die jeweiligen sieben Items gebildet, so dass man zusätzlich in jedem Bereich Werte für die Häufigkeit von Zielkonflikten erhielt.

### Ausmaß des betrachteten Zielkonflikts

Um zu prüfen, ob der innerhalb der Reflexion betrachtete Zielkonflikt durch die Intervention vermindert werden konnte, wurde das Ausmaß des vorliegenden Konfliktes erfasst. Hierfür wurden eigens für die vorliegende Studie Items konstruiert, die auf einer Kombination der Items der generellen „Häufigkeit motivationaler Konflikte im Studium und in der Freizeit“ (Schmid & Dietz, 2003 zitiert nach Dietz, 2006) basierten. Die Teilnehmer wurden gebeten, sieben Fragen auf einer vierstufigen Skala (von *fast nie* bis *fast immer*) zu beantworten. Hierbei handelte es sich um Items wie beispielsweise „Wie oft kam es in den letzten 4 Wochen vor, dass du hin und her überlegt hast, welches der beiden Anliegen du verfolgen sollst?“ oder „Wie oft kam es in den letzten 4 Wochen vor, dass du eines der beiden Anliegen verfolgt hast, aber dauernd an das andere Anliegen gedacht hast?“. Um zu jedem Messzeitpunkt ein Maß für den betrachteten Zielkonflikt zu erhalten, wurde aus den sieben Items der Mittelwert gebildet.

### 7.4.3 Zielbindung

Die in dem Modell von Brunstein und Maier (2002) (vgl. Kapitel 2.4) als Mediator postulierte Variable Zielbindung wurde in der vorliegenden Studie über die Skala „Entschlossenheit“ erhoben, welche der Arbeit von Dargel (2005) entnommen wurde. Diese auf Arbeiten von Brunstein (1993; 2001) basierende Skala umfasste vier Items, wie z. B. „Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz.“ oder „Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben“. Zur Beantwortung stand den Versuchspersonen eine fünfstufige Skala von *gar nicht zutreffend* bis *völlig zutreffend* zur Verfügung.

Diese Items wurden sowohl für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ als auch für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ beantwortet. Mittelwertsbildungen über die vier Items zu beiden Erhebungszeitpunkten ergab für jeden Zielbereich ein Maß für die Zielbindung direkt vor der Intervention (T1) und vier Wochen danach (T2). Um Dargels (2005) Argumentation folgend eine reliabelere Gegenüberstellung der beiden Messzeitpunkte zu gewährleisten, wurden die Werte der beiden Ziele mittels Durchschnittsbildung zusammengefasst, so dass man zu beiden Erhebungszeitpunkten zusätzlich einen Gesamtwert der Zielbindung erhielt.

### 7.4.4 Wahrgenommene Realisierbarkeit

Zur Überprüfung, ob die Intervention einen Einfluss auf die wahrgenommene Realisierbarkeit der persönlichen Ziele hatte, wurde eine Skala zur „Einschätzung der Realisierbarkeit“ herangezogen, die schon in Dargels Studie (2005) Verwendung fand. Die Realisierbarkeit wurde mit sechs Items erfasst, die auf Formulierungen von Brunstein (1993; 2001) basieren. Die Teilnehmer sollten Aussagen wie „Mein Alltag bietet viele Gelegenheiten, um etwas für die Verwirklichung dieses Ziels zu tun.“ oder „Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist.“ auf einer fünfstufigen Skala von *gar nicht zutreffend* bis *völlig zutreffend* einschätzen.

Eine Einschätzung der Realisierbarkeit wurde sowohl für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ als auch für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ erhoben. Mit Hilfe von Mittelwertsbildungen über die sechs Items ergab sich eine Einschätzung der Realisierbarkeit für jedes Anliegen zu beiden Erhebungszeitpunkten. Aus Gründen der reliableren Gegenüberstellung der

beiden Messzeitpunkte (Dargel, 2005), wurde die durchschnittliche Realisierbarkeit beider Ziele gleichzeitig berechnet, so dass es zu beiden Erhebungszeitpunkten zusätzlich einen Gesamtwert der Realisierbarkeit gab.

#### **7.4.5 Zieleffektivität**

Zur Testung, ob die Intervention eine Steigerung der Zieleffektivität bewirkte, wurde die Zieleffektivität in Anlehnung an Dargel (2005) mittels sieben Items erhoben, welche ursprünglich aus zwei verschiedenen Skalen stammen. Zu vier Items einer „Skala zum Zielfortschritt“ von Brunstein (1993) (z. B. „Bei diesem Anliegen mache ich zurzeit große Fortschritte.“) werden drei Items einer „Skala zur Selbstwirksamkeit“ basierend auf Pomaki (2003, zit. nach Dargel, 2005) (z. B. „Ich habe ausreichend Energie, um dieses Ziel zu erreichen.“) hinzugefügt. Voranalysen von Dargel (2005) erbrachten für die summierte Skala zufriedenstellende Reliabilitäten, so dass alle sieben Aussagen als Items einer Skala zur Erfassung der Zieleffektivität behandelt wurden. Zur Beantwortung stand den Versuchspersonen eine fünfstufige Skala von *gar nicht zutreffend* bis *völlig zutreffend* zur Verfügung.

Diese Items wurden sowohl für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ als auch für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ beantwortet. Mittelwertsbildungen über die sieben Items hinweg, ergaben für jeden Zielbereich zu jedem Messzeitpunkt ein Maß für die Zieleffektivität. Zusätzlich wurde sowohl vor (T1) als auch nach der Intervention (T2) die Zieleffektivität insgesamt berechnet, indem beide Zielbereiche zusammengefasst wurden.

#### **7.4.6 Subjektives Wohlbefinden**

Um zu prüfen, ob die Teilnahme an der Reflexion zu einer Steigerung des subjektiven Wohlbefindens führte, wurden zwei verschiedene Maße des subjektiven Wohlbefindens erhoben. Bei dem ersten handelte es sich um ein globales Maß, welches das allgemeine Wohlbefinden widerspiegelt. Zusätzlich wurde ein Maß für das kontextspezifische Wohlbefinden erhoben, da die Vermutung nahe liegt, dass dieses besser geeignet ist, um die Wirksamkeit zielbezogener Maßnahmen nachzuweisen (Lent, 2004).

### **Allgemeines Wohlbefinden**

Um Rückschlüsse auf das allgemeine Wohlbefinden zu ziehen, wurde die Lebenszufriedenheit der Teilnehmer erhoben. Dargel (2005) verwendete zu diesem Zweck vier Items der „temporal satisfaction with life scale“ von Pavot, Diener und Suh (1998), die sie ins Deutsche übersetzte. In der vorliegenden Studie wurden die gleichen Items eingesetzt, die beispielsweise „Momentan läuft mein Leben so, wie ich es mir idealer Weise wünsche.“ oder „Meine momentanen Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.“ lauten. Die Teilnehmer wurden anhand einer fünfstufigen Skala von *gar nicht zutreffend* bis *völlig zutreffend* nach ihrer Zustimmung gefragt.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurde durch Mittelwertbildung über alle Items ein Wert für die Lebenszufriedenheit berechnet.

### **Kontextspezifisches Wohlbefinden**

Das kontextspezifische Wohlbefinden wurde durch die Studienzufriedenheit operationalisiert, welche in Übereinstimmung mit Dargel (2005) über zehn Items erfasst wird, die ursprünglich einer Skala von Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) entnommen wurden.

Die Teilnehmer wurden gebeten den Grad ihrer Zustimmung zu Aussagen wie „Meine Begabungsschwerpunkte kommen in meinem jetzigen Studium zum Tragen.“ oder „Wenn ich noch einmal zu entscheiden hätte, würde ich das gleiche Studium wieder wählen.“ abzugeben. Hierfür stand ihnen eine elfstufige Skala (0 – 100) von *Die Aussage trifft vollständig zu* bis *Die Aussage trifft überhaupt nicht zu* zur Verfügung.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurde durch Mittelwertbildung über die zehn Items ein Wert für die Studienzufriedenheit berechnet.

### **7.4.7 Einschätzung des Trainings**

Am Ende der zweiten Erhebung wurden die Teilnehmer um ihre persönliche Meinung gebeten. Es wurde erfragt, ob ihnen die Reflexion gefiel, ob sie das Gefühl hatten, dass sie ihnen half und was sie anders gemacht hätten. Die Teilnehmer der Experimentalgruppe wurden gefragt, ob sie den Handlungsplan mit nach Hause nahmen, was sie damit machten und wie oft sie ihn benutzten. Alle Teilnehmer wurden gefragt, ob sie gerne andere Materialien mit nach Hause genommen hätten, welche das gewesen wären (z. B. den ausformulierten Handlungsplan) und was sie

damit gemacht hätten. Am Ende hatte jeder Teilnehmer optional die Möglichkeit einen offenen Kommentar abzugeben.

Die Erfassung von Reaktionen der Trainingsteilnehmer ist im Bereich der Trainingsevaluation nicht unüblich (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Zwar werden die Antworten in der vorliegenden Arbeit nicht zur statistischen Prüfung der Hypothesen herangezogen, jedoch ist vor allem für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Trainings von Interesse, welchen Eindruck die Teilnehmer von der Maßnahme hatten.

## **7.5 Datenerhebung**

In der vorliegenden Untersuchung gab es zwei Messzeitpunkte. Die erste Erhebung und die Reflexion der persönlichen Ziele fand in schriftlicher Form (paper-and-pencil) in der zweiten Mai-Woche 2007 statt. In der ersten Juni-Woche 2007 wurden die Teilnehmer zu einer Online-Erhebung eingeladen. In den nächsten beiden Abschnitten soll näher auf die beiden Erhebungen eingegangen werden.

### **7.5.1 Schriftliche Erhebung (1. Erhebungszeitpunkt)**

Die erste Erhebungswelle fand innerhalb einer Woche statt, in der sich die Teilnehmer zu vereinbarten Terminen in einem Seminarraum der Universität einfanden. Die Datenerhebung und Reflexion wurde nachmittags oder abends in Gruppen von 6 - 15 Teilnehmern durchgeführt.

Bevor die Teilnehmer mit der schriftlichen Datenerhebung begannen, erhielten sie von der Versuchsleiterin eine mündliche Instruktion, in der sie über die Materialien, die vor ihnen lagen (Fragebogen, Interventionsmaterial, Karteikarten, Textmarker, Taschenrechner) aufgeklärt wurden. Außerdem wurden sie dazu aufgefordert, aufkommende Fragen während der Reflexion jederzeit zu stellen.

Zu Beginn der schriftlichen Erhebung wurden die Teilnehmer gebeten einen vierstelligen Code anzugeben, welcher einerseits die Anonymität wahren sollte und andererseits sicherstellte, dass die verschiedenen Fragebogen und Reflexionsmaterialien einander richtig zugeordnet werden können. Danach erfolgte die Erhebung der generellen Zielkonfliktvariable, der Studienzufriedenheit und der Lebenszufriedenheit. Nachdem die Teilnehmer einige demographische Angaben gemacht hatten, sollten sie zwei Ziele nennen und beschreiben, die miteinander in Konflikt stehen. Dabei sollte eines der Ziele aus dem Bereich „Lernen und

Leisten“ und das andere aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ stammen. Anschließend wurden die restlichen Variablen, wie Zielbindung, Realisierbarkeit und Zieleffektivität für jedes der beiden Anliegen erfasst. Zum Abschluss der Datenerhebung wurden die Teilnehmer gebeten, Fragen zu dem vorliegenden Zielkonflikt zu beantworten (zur vollständigen Darstellung des Instruktionmaterials zur Datenerhebung siehe Anhang C). Im Anschluss daran erfolgte die Reflexion der persönlichen Ziele, die für jede der drei Untersuchungsbedingungen unterschiedlich ablief und im nächsten Kapitel näher beschrieben wird.

## **7.5.2 Untersuchungsbedingungen**

Wie unter Kapitel 7.1 erwähnt, umfasste das experimentelle Design dieser Studie drei Gruppen: die Experimentalgruppe, die Dargel-Gruppe und die Placebo-Gruppe. Die Untersuchungsbedingungen bestanden aus unterschiedlichen Treatments, auf welche im Folgenden eingegangen wird.

### **7.5.2.1 Experimentalgruppe**

Die Experimentalgruppe durchlief alle drei Module des neuen Zielerreichungstrainings. (vgl. Kapitel 5). Zuerst reflektierten die Teilnehmer über Konsequenzen und Schattenseiten der beiden Anliegen sowie über langfristige Ziele, welche sie hinsichtlich ihres Wertes und ihrer Eintrittswahrscheinlichkeit beurteilten. Zusätzlich machten sie Angaben zu ihren eigenen Stärken und Bedürfnissen, um die Zielbindung zu erhöhen. Im Anschluss daran durchliefen die Versuchspersonen das Priorisierungsmodul, in dem sie zwischen ihren Zielen Prioritäten setzen sollten. Im Zielplanungsmodul wurde ein Handlungsplan unter Berücksichtigung der festgelegten Prioritäten konkretisiert, indem einzelne Schritte für die kommenden vier Wochen ausformuliert wurden. Dieser Handlungsplan wurde in Form eines Gantt-Diagramms visualisiert, welches die Teilnehmer, nachdem es von der Versuchsleiterin abfotografiert worden war, optional mitnehmen durften (Das vollständige Reflexionsmaterial ist in Anhang A dargestellt). Die in Anspruch genommene Bearbeitungsdauer zum Ausfüllen der Fragebogen und der Reflexion variierte zwischen 55 Minuten und 140 Minuten.

### **7.5.2.2 Dargel-Gruppe**

Die Dargel-Gruppe nahm an dem von Dargel (2005) entwickelten Interventionsprogramm (vgl. Kapitel 3.2) teil. Im Modul zur Zielbindung beschäftigten sich die Teilnehmer mit Konsequenzen und Schattenseiten der beiden Anliegen, mit langfristigen Zielen, eigene Stärken und Bedürfnissen. Danach entwarfen die Teilnehmer im Modul zur Zielplanung einen Handlungsplan, in dem sie einzelne Schritte für die kommenden vier Wochen ausformulierten. Diese beiden Module durchliefen die Versuchspersonen zunächst für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ und dann für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“. (Zur vollständigen Darstellung des Interventionsmaterials siehe Dargel, 2005, S. 269-294) Zur Datenerhebung und Reflexion ihrer persönlichen Ziele benötigten die Teilnehmer dieser Gruppe zwischen 40 und 105 Minuten.

### **7.5.2.3 Placebo-Gruppe**

Die Placebo-Gruppe wurde dazu aufgefordert ohne Leitfaden Mind-Maps zu ihren Zielen und dem Zielkonflikt zu erstellen. Zu Beginn wurde den Teilnehmern erklärt, dass ein Mind-Map die Beziehung zwischen verschiedenen Begriffen graphisch darstellt. Danach sollten sie sich zuerst intensiv Gedanken über jedes Anliegen und den Konflikt machen, bevor sie daraus ein Mind-Map gestalteten. Sie wurden dazu aufgefordert, ihr Ergebnis am Ende noch einmal zu reflektieren und gegebenenfalls wichtige Begriffe mit Textmarkern hervorzuheben.

Mit dieser Kontrollgruppe sollte sichergestellt werden, dass nicht schon die reine Beschäftigung mit den eigenen Zielen und dem Zielkonflikt zu einer verbesserten Zieleffektivität führt.

Die erste Person gab alle Materialien nach 25 Minuten ab, nach 60 Minuten waren alle Teilnehmer fertig. Die Reflexionsmaterialien dieser Gruppe werden in Anhang E aufgeführt.

## **7.5.3 Online-Erhebung (2. Erhebungszeitpunkt)**

Um die Drop-out-Rate möglichst gering zu halten, wurde die zweite Erhebung online durchgeführt. Hierzu wurde mit der Online-Software „surveymonkey“ (Surveymonkey, 1999) ein Fragebogen erstellt, der neben einigen zusätzlichen Fragen vor allem die Items zur Erfassung der abhängigen Variablen, identisch denen der ersten Befragung, beinhaltete. Zu Beginn wurden die Teilnehmer gebeten aus einer Liste ihren Code auszuwählen, den sie vier Wochen zuvor

angegeben hatten. Dies diente zum einen dazu, die Daten der zweiten Erhebung denen der ersten zuzuordnen, zum anderen wurden die Teilnehmer anhand des Codes zu ihren persönlichen Zielen weitergeleitet, die sie vier Wochen vorher beschrieben hatten. Hiermit sollte sichergestellt werden, dass die Teilnehmer die Fragen auf die richtigen Ziele bezogen. Nachdem die Versuchspersonen die aus der ersten Erhebung bekannten Items bearbeitet hatten, wurden sie am Ende um ihre persönliche Meinung gebeten.

Das Layout der Online-Befragung war für alle Gruppen gleich. Die einzige Variation bestand in den Codes auf der ersten Seite, aus denen die Teilnehmer ihren auswählten. Da es zu einer Überfrachtung der Seite geführt hätte, alle 85 Codes aufzulisten, wurden 8 verschiedene Versionen des Fragebogens erstellt, in denen jeweils die Codes der Teilnehmer eines gemeinsamen Termins eingeblendet wurden. Abbildung 9 zeigt ein Beispiel der ersten Seite der Online-Erhebung für eine Gruppe mit 15 Teilnehmern. Anhang F umfasst Screen shots der kompletten Online-Befragung am Beispiel der Experimentalgruppe.

Nach Eingabe aller Namen und Email-Adressen, ermöglichte das Programm „SurveyMonkey“ (SurveyMonkey, 1999) einen individualisierten Email-Versand der Einladungen zur Online-Erhebung, indem jeder Teilnehmer persönlich mit Vornamen angesprochen wurde. In der Einladung (siehe Anhang G) wurden die Personen auf die Wichtigkeit der zweiten Erhebung hingewiesen und gebeten, den Fragebogen durch Anklicken des mit gesendeten Links im Laufe des Tages auszufüllen. Um die Motivation der Teilnehmer zu erhöhen, wurden sie noch einmal auf den Erhalt der Versuchspersonenstunden und die Verlosung des Ipods aufmerksam gemacht. Auf Grund des Versands der Emails über einen Web-Server, gerieten die Einladungen bei einigen Personen in den Spam-Ordner, weshalb eine weitere kurze Email von einem privaten Email-Anbieter verschickt wurde, um die Teilnehmer darauf aufmerksam zu machen, die Einladung im Spam-Ordner zu suchen (siehe Anhang H). Nach zwei Tagen wurde an diejenigen Personen, von denen es noch keine Daten gab, eine Erinnerungsemail versandt (siehe Anhang I). Die Software konnte diejenigen Personen, die noch nicht geantwortet hatten, anhand der Email-Adressen identifizieren ohne dass die Anonymität der Befragung gefährdet war. Da der Verdacht bestand, dass nicht alle Emails ankamen, wurden nach drei Tagen diejenigen Teilnehmer angerufen, die den Fragebogen immer noch nicht bearbeitet hatten. Studenten, die innerhalb einer Woche den Fragebogen nicht

ausgefüllt hatten, wurden von der Untersuchung ausgeschlossen. Insgesamt beantworteten innerhalb einer Woche 84 von 85 Teilnehmern den Online-Fragebogen (Rücklaufquote von 98 %), dessen Bearbeitung im Durchschnitt 15 Minuten betrug.

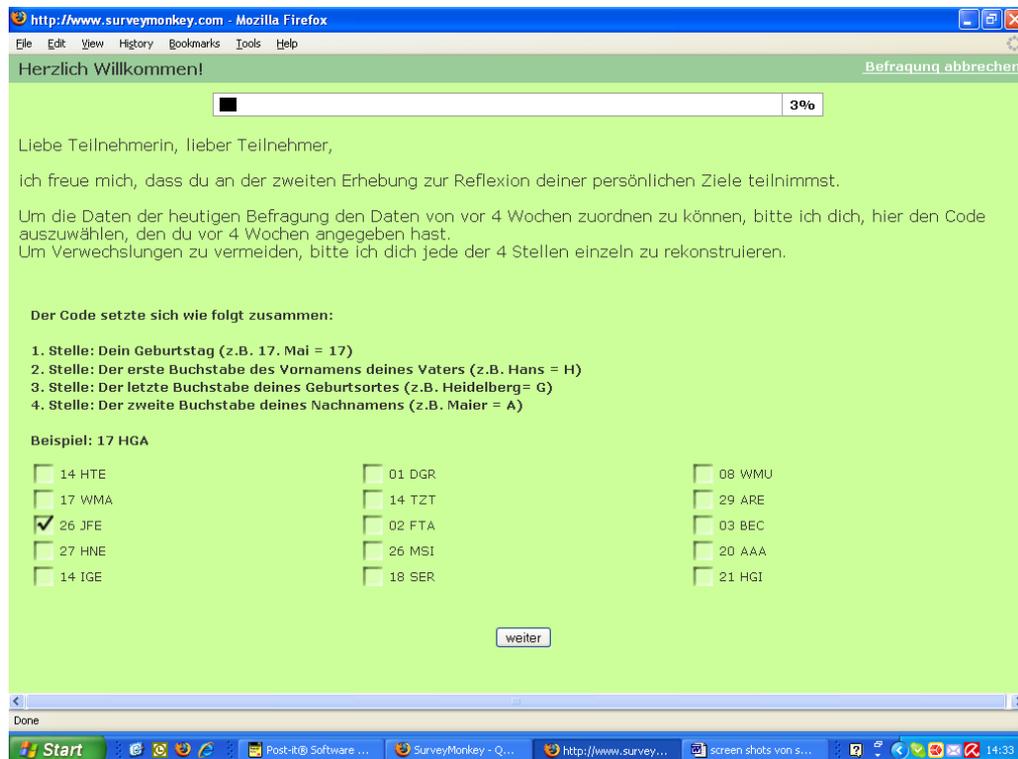


Abbildung 9: Abfrage des vierstelligen Codes innerhalb der Online-Befragung am Beispiel einer Gruppe von 15 Personen.

## 7.6 Hypothesenkonkretisierung

Nachdem das Design der Evaluationsstudie inklusive aller abhängigen Variablen und deren Operationalisierung sowie das Verfahren der Datenerhebung beschrieben wurden, werden die Hypothesen, die dieser Untersuchung zu Grunde liegen, konkretisiert.

Die nachfolgenden Hypothesen wurden aus den Forschungsfragen (vgl. Kapitel 6) abgeleitet und jeweils angepasst an das angewendete Prä-Post-Test-Design aufgestellt, welches eine Experimentalgruppe und zwei Kontrollgruppen (Dargel-Gruppe und Placebo-Gruppe) beinhaltet.

Zahlreiche theoretische Annahmen gehen davon aus, dass Zielkonflikte durch eine Priorisierung der eigenen Vorhaben abgebaut werden können (Campion & Lord, 1982; Cantor et al., 1992; Cantor & Blanton, 1996; Hofer, 2003; Hofer, 2004; Kehr,

2004; Kernan & Lord, 1990; Lord & Hanges, 1987; Reither & Stäudel, 1985). Von zentralem Interesse ist daher die Frage, ob durch das Setzen von Prioritäten Zielkonflikte abgebaut werden können. Da diese Maßnahme nur in der Experimentalgruppe durchgeführt wurde, ergeben sich folgende Hypothesen bzgl. der Abnahme genereller Zielkonflikte, Zielkonflikte im Studium sowie in der Freizeit und des innerhalb der Reflexion betrachteten Zielkonfliktes:

H1a: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe haben vier Wochen nach dem Training generell weniger **Zielkonflikte** als zuvor. In dieser Reduktion von Zielkonflikten sind sie den Teilnehmern der beiden Kontrollgruppen (Dargel-Gruppe, Placebo-Gruppe) überlegen. Zwischen den beiden Kontrollgruppen wird kein Unterschied postuliert.

H1b: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe haben vier Wochen nach dem Training weniger **Zielkonflikte im Studium** als zuvor. In dieser Reduktion von Zielkonflikten sind sie den Teilnehmern der beiden Kontrollgruppen (Dargel-Gruppe, Placebo-Gruppe) überlegen. Zwischen den beiden Kontrollgruppen wird kein Unterschied postuliert.

H1c: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe Gruppe haben vier Wochen nach dem Training weniger **Zielkonflikte in ihrer Freizeit** als zuvor. In dieser Reduktion von Zielkonflikten sind sie den Teilnehmern der beiden Kontrollgruppen (Dargel-Gruppe, Placebo-Gruppe) überlegen. Zwischen den beiden Kontrollgruppen wird kein Unterschied postuliert.

H1d: Der innerhalb der Intervention **betrachtete Zielkonflikt** nimmt bei den Teilnehmern der Experimentalgruppe vom ersten bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt ab. In dieser Reduktion des betrachteten Zielkonfliktes sind sie den Teilnehmern der beiden Kontrollgruppen (Dargel-Gruppe, Placebo-Gruppe) überlegen. Zwischen den beiden Kontrollgruppen wird kein Unterschied postuliert.

Es wird davon ausgegangen, dass sich die Bindung an ein Ziel erhöht, wenn danach gefragt wird, warum es überhaupt verfolgt wird (Zimmerman, 1998). Daher können die Motivation ein Ziel zu verfolgen und somit auch die Zielbindung erhöht werden,

indem sich eine Person mit Anreizen beschäftigt, die ein Ziel mit sich bringt (Dargel, 2005; Heckhausen & Rheinberg, 1980). Da sich sowohl die Teilnehmer der Experimentalgruppe als auch der Dargel-Gruppe mit vielfältigen Anreizen, wie positiven und negativen Konsequenzen der Anliegen oder langfristigen Zielen, die dahinter stehen, beschäftigen, werden folgende Hypothesen bzgl. der Erhöhung der Zielbindung generell und für beide Anliegen getrennt aufgestellt:

H2a: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **Zielbindung** auf als zuvor. Diesbezüglich sind sie der Placebo-Gruppe überlegen. Zwischen der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe wird kein Unterschied postuliert.

H2b: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **Zielbindung „Leistung“** auf als zuvor. Diesbezüglich sind sie der Placebo-Gruppe überlegen. Zwischen der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe wird kein Unterschied postuliert.

H2c: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **Zielbindung „soziale Aktivitäten“** auf als zuvor. Diesbezüglich sind sie der Placebo-Gruppe überlegen. Zwischen der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe wird kein Unterschied postuliert.

Wie schon Zimmerman (1998) vorschlug wird auch durch Implementierungsintentionen (Gollwitzer, 1999; Gollwitzer & Brandstätter, 1997) festgelegt, wie, wann und wo bestimmte Zielintentionen in Handlungen umgesetzt werden können. Durch die Nennung von Personen, die bei der Zielerreichung Unterstützung leisten könnten, wird die wahrgenommene Realisierbarkeit eines Zieles weiterhin erhöht (Dargel, 2005; Zimmerman, 1998). Da diese Schritte im Zielplanungsmodul von Dargel (2005) eingehalten werden, wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer dieser Intervention eine erhöhte Realisierbarkeit erleben. Im neuen Zielerreichungstraining erstellen die Teilnehmer zusätzlich einen visuellen Handlungsplan, der einerseits förderlich auf die Informationsverarbeitung wirken soll (Birkenbihl et al., 1991; Metzig & Schuster, 2006; Paivio, 1971) und andererseits

eine gute Grundlage für nachfolgende Selbstregulationsprozesse, wie Ist-Soll-Vergleiche bei der Einhaltung des Planes, darstellt (Hülshoff & Kaldewey, 1993; Pintrich, 2000; Schiefele & Pekrun, 1996; Schmitz, 2001; Schunk, 1989; Winne & Perry, 2000; Winter & Hofer, 2006; Zimmerman, 1998). Außerdem erfolgt eine integrierte Planung zur Umsetzung beider Ziele, so dass die Verfolgung beider Anliegen im Vergleich zum Training von Dargel besser aufeinander abgestimmt ist (vgl. Kapitel 3.2.3). Aus diesen drei Gründen wird eine Verbesserung der Zielplanung und eine Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit innerhalb des neuen Zielreichungstrainings angenommen und folgende Hypothesen postuliert:

H3a: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **wahrgenommene Realisierbarkeit** auf als zuvor, wobei diese Erhöhung in der Experimentalgruppe größer ausfällt als in der Dargel-Gruppe. Beide Gruppen sind jedoch bezüglich einer Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit der Placebo-Gruppe überlegen.

H3b: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **wahrgenommene Realisierbarkeit „Leistung“** auf als zuvor, wobei diese Erhöhung in der Experimentalgruppe größer ausfällt als in der Dargel-Gruppe. Beide Gruppen sind jedoch bezüglich einer Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit der Placebo-Gruppe überlegen.

H3c: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **wahrgenommene Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“** auf als zuvor, wobei diese Erhöhung in der Experimentalgruppe größer ausfällt als in der Dargel-Gruppe. Beide Gruppen sind jedoch bezüglich der Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit der Placebo-Gruppe überlegen.

Brunstein und Maier (2002) gehen davon aus, dass eine starke Zielbindung in Verbindung mit einer hohen wahrgenommenen Realisierbarkeit zu einer Steigerung der Zieleffektivität führt, was durch das Zielbindungsmodul und das

Zielplanungsmodul innerhalb der Interventionsmaßnahme von Dargel (2005) bewirkt werden soll. Weiterhin ist anzunehmen, dass durch die Verminderung von Zielkonflikten, hemmende Gedanken, die durch den Konflikt verursacht werden und ihrerseits wiederum einen immobilisierenden Effekt auf die Zielerreichung haben, reduziert werden können (Emmons & King, 1988). Da dieser Aspekt in dem neuen Zielerreichungstraining aufgegriffen wird und die wahrgenommene Realisierbarkeit im Vergleich zum Training von Dargel vermutlich mehr gesteigert wird (Hypothesen 3a - c), werden folgenden Hypothesen aufgestellt:

H4a: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **Zieleffektivität** auf als zuvor, wobei diese Steigerung in der Experimentalgruppe größer ausfällt als in der Dargel-Gruppe. Beide Gruppen sind jedoch bezüglich einer Steigerung der Zieleffektivität der Placebo-Gruppe überlegen.

H4b: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **Zieleffektivität „Leistung“** auf als zuvor, wobei diese Steigerung in der Experimentalgruppe größer ausfällt als in der Dargel-Gruppe. Beide Gruppen sind jedoch bezüglich einer Steigerung der Zieleffektivität der Placebo-Gruppe überlegen.

H4c: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe Gruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“** auf als zuvor, wobei diese Steigerung in der Experimentalgruppe größer ausfällt als in der Dargel-Gruppe. Beide Gruppen sind jedoch bezüglich einer Steigerung der Zieleffektivität der Placebo-Gruppe überlegen.

Der Zusammenhang zwischen persönlichen Zielen und dem subjektiven Wohlbefinden wurde bereits von Brunstein (1993) untersucht und auch in dem Zielmodell von Brunstein und Maier (2002) integriert. Fortschritte bei der Verwirklichung von persönlichen Zielen wirken in diesem Modell direkt auf das subjektive Wohlbefinden. Basierend auf den Hypothesen 4a-c ergeben sich daher folgende Hypothesen bzgl. des subjektiven Wohlbefindens:

- H5a: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **Studienzufriedenheit** auf als zuvor, wobei diese Steigerung in der Experimentalgruppe größer ausfällt als in der Dargel-Gruppe. Beide Gruppen sind jedoch bezüglich einer Steigerung der Studienzufriedenheit der Placebo-Gruppe überlegen.
- H5b: Die Teilnehmer der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe weisen vier Wochen nach der Intervention eine höhere **Lebenszufriedenheit** auf als zuvor, wobei diese Steigerung in der Experimentalgruppe größer ausfällt als in der Dargel-Gruppe. Beide Gruppen sind jedoch bezüglich einer Steigerung der Lebenszufriedenheit der Placebo-Gruppe überlegen.

Tabelle 6 gibt eine Übersicht über die Hypothesen in verkürzter Form.

Tabelle 6: Hypothesen im Überblick

EVALUATIONSKRITERIUM	HYPOTHESE IN KURZSCHREIBWEISE
<b>Reduktion der Zielkonflikte (ZK)</b> H1a: generell H1b: im Studium H1c: in der Freizeit H1d: des betrachteten ZK	<b>H1*</b> : $EG_{Diff\_ZK} > DG_{Diff\_ZK}$ und $PG_{Diff\_ZK}$
<b>Erhöhung Zielbindung (ZB)</b> H2a: insgesamt H2b: „Leistung“ H2c: „soziale Aktivitäten“	<b>H2**</b> : $EG_{Diff\_ZB}$ und $DG_{Diff\_ZB} > PG_{Diff\_ZB}$
<b>Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit (REA)</b> H3a: insgesamt H3b: „Leistung“ H3c: „soziale Aktivitäten“	<b>H3**</b> : $EG_{Diff\_REA} > DG_{Diff\_REA} > PG_{Diff\_REA}$
<b>Steigerung der Zieleffektivität (ZE)</b> H4a: insgesamt H4b: „Leistung“ H4c: „soziale Aktivitäten“	<b>H4**</b> : $EG_{Diff\_ZE} > DG_{Diff\_ZE} > PG_{Diff\_ZE}$
<b>Steigerung des subjektiven Wohlbefindens (SWB)</b> H5a: Studienzufriedenheit H5b: Lebenszufriedenheit	<b>H5***</b> : $EG_{Diff\_SWB} > DG_{Diff\_SWB} > PG_{Diff\_SWB}$
Anmerkung: EG: Experimentalgruppe, DG: Dargel-Gruppe, PG: Placebo-Gruppe, Diff: Differenz zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten, * gilt für Hypothesen a bis d, ** gilt für Hypothesen a bis c, *** gilt für a und b	

## 8 Datenanalyse und Ergebnisse

Um sowohl die Forschungsfragen aus Kapitel 6 zu beantworten, als auch die daraus abgeleiteten Hypothesen (vgl. Kapitel 7.6) zu testen, fand eine umfangreiche Datenanalyse mittels des Statistikprogramms SPSS 11.5 statt. In einem ersten Schritt wurden Voranalysen (Kapitel 8.1) bzgl. Interkorrelationen, Reliabilitäten und Gruppenunterschieden durchgeführt, deren Ergebnisse zu Beginn dieses Kapitels dargestellt werden. Darauf folgt die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise zur Auswertung der Daten (Kapitel 8.2.1) und die Präsentation der daraus resultierenden Ergebnisse (Kapitel 8.2.3). Der letzte Abschnitt beschäftigt sich mit Befunden aus Zusatzanalysen (Kapitel 8.3), bei denen es sich größtenteils um eine deskriptive Beschreibung des Entscheidungsverhaltens der Teilnehmer aus der Experimentalgruppe handelt.

### 8.1 Voranalysen

Vor der eigentlichen Hypothesentestung wurden Voranalysen zur Abklärung folgender Aspekte durchgeführt: Um einen Überblick über die Zusammenhänge der einzelnen Variablen (Zielkonflikte, Zielbindung, wahrgenommene Realisierbarkeit, Zieleffektivität und subjektives Wohlbefinden) zu erhalten, wurden zu Beginn Interkorrelationen berechnet (Kapitel 8.1.1). Weiterhin wurden Reliabilitätsanalysen durchgeführt, um die Güte der Erhebungsinstrumente beurteilen zu können (8.1.2). Außerdem wurden Gruppenunterschiede, die sich einerseits auf das Geschlecht und andererseits auf die Ausprägungen in den abhängigen Variablen zum ersten Erhebungszeitpunkt bezogen, überprüft (Kapitel 8.1.3 und 8.1.4), um eventuelle Konsequenzen (z. B. Einsatz von Moderatoranalysen) für die Datenanalyse abzuleiten. In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Voranalysen vorgestellt.

#### 8.1.1 Interkorrelationen

Es wurden Interkorrelationen aller abhängigen Variablen zu beiden Messzeitpunkten berechnet, welche in den Tabellen 7 und 8 zusammengestellt sind. Sie zeigen die Zusammenhänge der Variablen untereinander auf: Zu beiden Messzeitpunkten korreliert die *Zieleffektivität* negativ mit der Häufigkeit von Zielkonflikten. Weiterhin gibt es

Tabelle 7: Interkorrelationen der Variablen der Evaluation zu T1

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(1) Zielkonflikt generell <sub>T1</sub>												
(2) Zielkonflikt spezifisch <sub>T1</sub>	,336(**)											
(3) Zielbindung gesamt <sub>T1</sub>	-,348(**)	,058										
(4) Zielbindung „Leistung“ <sub>T1</sub>	-,390(**)	-,076	,757(**)									
(5) Zielbindung „soziale Aktivitäten“ <sub>T1</sub>	-,113	,170	,714(**)	,082								
(6) Realisierbarkeit gesamt <sub>T1</sub>	-,256(*)	-,007	,443(**)	,220(*)	,440(**)							
(7) Realisierbarkeit „Leistung“ <sub>T1</sub>	-,311(**)	-,065	,404(**)	,367(**)	,223(*)	,756(**)						
(8) Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“ <sub>T1</sub>	-,113	,045	,309(**)	,012	,458(**)	,831(**)	,264(*)					
(9) Zieleffektivität gesamt <sub>T1</sub>	-,396(**)	-,126	,514(**)	,413(**)	,341(**)	,620(**)	,554(**)	,443(**)				
(10) Zieleffektivität „Leistung“ <sub>T1</sub>	-,460(**)	-,232(*)	,545(**)	,607(**)	,180	,394(**)	,548(**)	,114	,809(**)			
(11) Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“ <sub>T1</sub>	-,129	,058	,228(*)	-,013	,361(**)	,580(**)	,291(**)	,607(**)	,733(**)	,194		
(12) Studienzufriedenheit <sub>T1</sub>	-,459(**)	-,105	,294(**)	,283(**)	,145	,306(**)	,284(**)	,209	,420(**)	,421(**)	,214(*)	
(13) Lebenszufriedenheit <sub>T1</sub>	-,402(**)	-,269(*)	,192	,214(*)	,063	,311(**)	,390(**)	,127	,446(**)	,433(**)	,244(*)	,555(**)

Tabelle 8: Interkorrelationen der Variablen der Evaluation zu T2

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(1) Zielkonflikt generell <sub>T2</sub>												
(2) Zielkonflikt spezifisch <sub>T2</sub>	,409(**)											
(3) Zielbindung gesamt <sub>T2</sub>	-,319(**)	,123										
(4) Zielbindung „Leistung“ <sub>T2</sub>	-,306(**)	-,160	,689(**)									
(5) Zielbindung „soziale Aktivitäten“ <sub>T2</sub>	-,197	,290(**)	,828(**)	,164								
(6) Realisierbarkeit gesamt <sub>T2</sub>	-,281(**)	,015	,558(**)	,370(**)	,472(**)							
(7) Realisierbarkeit „Leistung“ <sub>T2</sub>	-,226(*)	-,240(*)	,368(**)	,551(**)	,075	,718(**)						
(8) Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“ <sub>T2</sub>	-,210	,220(*)	,483(**)	,067	,605(**)	,817(**)	,186					
(9) Zieleffektivität gesamt <sub>T2</sub>	-,457(**)	-,199	,569(**)	,611(**)	,301(**)	,657(**)	,619(**)	,415(**)				
(10) Zieleffektivität „Leistung“ <sub>T2</sub>	-,354(**)	-,344(**)	,357(**)	,660(**)	-,024	,406(**)	,693(**)	,000	,808(**)			
(11) Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“ <sub>T2</sub>	-,367(**)	,046	,547(**)	,288(**)	,522(**)	,639(**)	,266(*)	,683(**)	,768(**)	,243(*)		
(12) Studienszufriedenheit <sub>T2</sub>	-,405(**)	-,098	,236(*)	,295(**)	,093	,311(**)	,314(**)	,180	,350(**)	,350(**)	,197	
(13) Lebenszufriedenheit <sub>T2</sub>	-,431(**)	-,250(*)	,261(*)	,323(**)	,106	,352(**)	,428(**)	,142	,450(**)	,448(**)	,254(*)	,488(**)

positive Zusammenhänge der Zieleffektivität mit der Zielbindung und der Realisierbarkeit im allgemeinen, aber auch für beide Anliegen getrennt. Die Zieleffektivität korreliert außerdem mit den Zieleffektivitäten der beiden Anliegen und mit den Wohlbefindensmaßen, der Studien- und Lebenszufriedenheit. Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem aktuell vorliegenden Zielkonflikt und der Zieleffektivität nachgewiesen werden.

Das Korrelationsmuster der *Zieleffektivitäten der einzelnen Anliegen* mit den anderen abhängigen Variablen weicht an einigen Stellen von dem eben beschriebenen Muster ab. Die Zieleffektivität „Leistung“ weist beispielsweise einen signifikant negativen Zusammenhang zum vorliegenden Zielkonflikt auf. Die Zusammenhänge zur Realisierbarkeit „Leistung“, zur Zielbindung „soziale Aktivitäten“ und der Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“ werden in diesem Fall nicht mehr signifikant. Auch das Interkorrelationsmuster der Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“ mit den anderen Variablen unterscheidet sich von dem der generellen Zieleffektivität. Die Zusammenhänge der Zieleffektivität „Leistung“ mit der Häufigkeit von Zielkonflikten, der Zielbindung „Leistung“ und „soziale Aktivitäten“ werden nur zum zweiten Messzeitpunkt signifikant. Außerdem korrelieren zum zweiten Erhebungszeitpunkt die Zieleffektivitäten der einzelnen Anliegen signifikant miteinander. Der Zusammenhang zur Studienzufriedenheit wird nach vier Wochen allerdings nicht mehr signifikant.

### **8.1.2 Reliabilitätsanalysen**

Um die Güte der Erhebungsinstrumente zu beurteilen, wurden die Reliabilitäten der einzelnen Skalen berechnet. Die Reliabilitätsanalysen wurden für die Skalen zur Häufigkeit von Zielkonflikten, der Ausprägung des vorliegenden Zielkonfliktes und den beiden Wohlbefindensmaßen (Lebenszufriedenheit und Studienzufriedenheit) getrennt für jeden Erhebungszeitpunkt durchgeführt. Für die Skalen zur Zielbindung, der Realisierbarkeit und der Zieleffektivität wurden zusätzlich Reliabilitäten für beide Ziele („Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“) einzeln berechnet.

Die internen Konsistenzen der Skalen wurden über den Alpha Koeffizienten nach Cronbach (1951), einer der gebräuchlichsten Reliabilitätsmessungen (Cohen, 2003), ermittelt. Wie Tabelle 9 zeigt, fielen die meisten Reliabilitäten zufrieden stellend ( $\alpha \geq .8$ ) bis sehr zufrieden stellend ( $\alpha \geq .9$ ) aus, was für die Zieleffektivität, die

Zielkonflikt-Variablen und die Wohlbefindensmaße zutrifft. Knapp unterhalb der für die Reliabilität wünschenswerte Höhe (von  $\alpha = .80$ ) (Fisseni, 1997) liegt der Großteil der Koeffizienten der Skalen zur Zielbindung und zur Realisierbarkeit. Weniger hohe interne Konsistenzen weisen nur die Skalen zur generellen Zielbindung und der Realisierbarkeit „Leistung“ zum ersten Messzeitpunkt auf ( $\alpha \geq .6$ ).

Tabelle 9: Reliabilitäten der Skalen zur Erfassung der abhängigen Variablen

	Erhebungs-	Erhebungs-
	zeitpunkt 1	zeitpunkt 2
	Cronbachs $\alpha$	
Häufigkeit von Zielkonflikten	.80	.85
ZK Studium	.83	.83
ZK in der Freizeit	.80	.83
Vorliegender Zielkonflikt	.81	.89
Zielbindung generell	.68	.77
Zielbindung „Leistung“	.74	.73
Zielbindung „soziale Aktivitäten“	.73	.89
Realisierbarkeit generell	.71	.75
Realisierbarkeit „Leistung“	.61	.71
Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“	.72	.78
Zieleffektivität generell	.83	.87
Zieleffektivität „Leistung“	.87	.90
Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“	.83	.87
Lebenszufriedenheit	.86	.90
Studienzufriedenheit	.86	.86

### 8.1.3 Geschlechtsunterschiede

In Bezug auf den Großteil aller Variablen wurden keine bedeutsamen Geschlechtsunterschiede festgestellt. Signifikante Ergebnisse erbrachte ein t-Test für unabhängige Stichproben nur für die abhängige Variable Lebenszufriedenheit zum ersten ( $T(81) = -2.39$ ,  $p < .05$ ) und zweiten ( $T(81) = -2.24$ ,  $p < .05$ ) Erhebungszeitpunkt, welche aber keine Auswirkungen auf die Veränderungswerte der Lebenszufriedenheit hatte. Ein t-Test für unabhängige Stichproben mit der Veränderung (Differenzwert zwischen T1 und T2) der Lebenszufriedenheit als abhängige Variable und dem Geschlecht als unabhängige Variable fiel nicht signifikant aus ( $p > .90$ ), weshalb die Daten für Männer und Frauen gemeinsam analysiert wurden.

### **8.1.4 Gruppenunterschiede zum ersten Erhebungszeitpunkt**

Um im Vorfeld Gruppenunterschiede zum ersten Erhebungszeitpunkt ausschließen zu können, wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit den 15 verschiedenen Evaluationskriterien zum ersten Messzeitpunkt als abhängige Variablen und dem Faktor Treatment als unabhängige Variable durchgeführt. Keine einzige Varianzanalyse fiel signifikant aus (siehe Tabelle 18 in Anhang J), so dass davon ausgegangen werden kann, dass sich die drei Gruppen vor der Intervention bezüglich der abhängigen Variablen nicht unterschieden.

Zusammenfassend zeigten die Voranalysen, dass die einzelnen Variablen stark miteinander korrelieren, was eine gute Grundlage vor die bevorstehende Hypothesentestung liefert. Außerdem liegen ausreichend hohe Reliabilitäten der Skalen vor und es gibt keine Geschlechts- oder Gruppenunterschiede, wodurch die Voraussetzungen für eine statistische Datenauswertung gegeben sind.

## ***8.2 Statistische Datenauswertung***

Die unter Kapitel 7.6 postulierten Effekte des neuen Zielerreichungstrainings sowie die Globalhypothese (siehe Kapitel 6) wurden nach den Voranalysen einer statistischen Hypothesentestung unterzogen. Die dafür notwendigen Verfahren werden zu Beginn dieses Kapitels beschrieben und die Überprüfung ihrer Voraussetzungen dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse der Berechnungen zur Evaluation des neuen Zielerreichungstrainings präsentiert und abschließend zusammengefasst.

### **8.2.1 Angewendete Verfahren**

Zur Überprüfung, ob sich die Kriterien der Evaluation (siehe Tabelle 2) in Abhängigkeit vom Treatment unterschiedlich verändern, wurden Messwiederholungs-Varianzanalysen mit den Evaluationskriterien als abhängige Variablen, dem zweifach gestuften Faktor Messzeitpunkt (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor Treatment (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt.

Da die Signifikanz eines varianzanalytischen F-Tests noch nicht eindeutig für die empirische Vorhersage eines Mittelwertrends (z. B. EG>DG>PG) spricht (Westermann, 2000), wurden zusätzlich einseitige, auf die Hypothesen abgestimmte,

Kontrastanalysen durchgeführt. Für die Prüfung der Hypothesen sind vier Kontraste von Interesse: Kontrast K1 (EG=1, DG=-.5, PG=-.5), der der Experimentalgruppe die beiden Kontrollgruppen gegenüberstellt, Kontrast K2 (EG=0, DG=1, PG=-1), der die beiden Kontrollgruppen miteinander vergleicht, Kontrast K3 (EG=1, DG=-1, PG=0), welcher der Experimentalgruppe die Dargel-Gruppe gegenüberstellt und der Kontrast K4 (EG=1, DG=0, PG=-1), der die Experimentalgruppe mit der Placebo-Gruppe vergleicht. Um im Falle signifikanter Ergebnisse, die Unterschiede zwischen den Gruppen zu verdeutlichen, wurden um Prätest-Unterschiede korrigierte Effektstärken nach der Formel  $d_{\text{kor}} = d_{\text{post}} - d_{\text{prä}}$  berechnet (vgl. Klauer, 1991; 1993). Die beiden für diese Berechnung nötigen Effektstärken wurden zu beiden Messzeitpunkten mittels der Formel  $d = M_{\text{EG}} - M_{\text{KG}} / SD_{\text{KG}}$  berechnet (vgl. Fricke & Treinies, 1985).

Anschließend wurden einseitige t-Tests für gepaarte Stichproben mit den abhängigen Variablen durchgeführt, um die Mittelwertveränderungen innerhalb der einzelnen Gruppen statistisch zu überprüfen. Zur Einschätzung der Stärke von Trainingseffekten wurden im Falle signifikanter Trainingsgewinne Effektstärken berechnet, welche die Prä-Post-Differenzen einer Gruppe auf die Varianz der Prätestwerte derselben Gruppe beziehen:  $d = M_{\text{post}} - M_{\text{prä}} / SD_{\text{prä}}$  (Maier-Riehle & Zwingmann, 2000).

Von vielen Autoren wird die Verwendung des Differenzmaßes bei der Messung von Veränderung kritisiert, da die Reliabilität auf Grund der Fehlerhaftigkeit der Einzelmessungen niedrig ist (vgl. u.a. Lord, 1963; Petermann, 1977). Bei der Analyse von Veränderung interessiert die residualisierte Veränderung, was als diejenige Komponente der Veränderungswerte definiert ist, die unabhängig von den Eingangswerten ist (Helmreich, 1977). Als Ergänzung zu den oben genannten Messwiederholungs-Varianzanalysen stellt die Bestimmung von Regressionsmaßen eine Möglichkeit dar, die eben beschriebene Unreliabilität der Differenzwerte zu umgehen (Petermann, 1977; 1978). Der Cronbach & Furby-Ansatz (1970) wird als eine der exaktesten Methoden zur Analyse von Veränderungen angesehen (Petermann, 1977; 1978), weshalb er auch in der vorliegenden Studie Anwendung fand. Mit Hilfe einer hierarchischen Regressionsanalyse wurden die Messfehler auspartialisiert, indem die Messwerte zum zweiten Erhebungszeitpunkt (als Kriterium) im ersten Schritt durch die Messwerte zum ersten Erhebungszeitpunkt (als 1. Prädiktor) vorhergesagt werden. Nach dieser Partialkorrelation wird in einem zweiten Schritt die Variable „Treatment“ (als 2. Prädiktor) in die

Regressionsgleichung aufgenommen. Um den Effekt des Treatments genauer zu untersuchen werden zusätzlich Kontrastvariablen gebildet, die ebenso als Prädiktoren fungieren.

Verliefen die Veränderungen in den Mittelwerten vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt schon deskriptiv nicht in Übereinstimmung mit den Annahmen, wurden neben der Varianzanalyse mit Messwiederholung keine weiteren Datenanalyseverfahren angewendet.

Zur Überprüfung der Globalhypothese (siehe Kapitel 6), in der einerseits die Zieleffektivität als Mediator zwischen der Intervention und dem subjektiven Wohlbefinden postuliert wird und andererseits angenommen wird, dass der Zusammenhang zwischen der Zielbindung und der Zieleffektivität durch die Realisierbarkeit mediiert wird, welche wiederum von den Zielkonflikten beeinflusst wird, müssen Mediatoranalysen durchgeführt werden. Hierfür sollen die Kriterien von Baron und Kenny (1986) Berücksichtigung finden und demnach folgende vier Schritte zur Überprüfung eines Mediatoreffekts eingehalten werden: (1) muss ein signifikanter Effekt der unabhängigen Variable (UV) auf die abhängige Variable (AV) nachgewiesen werden, (2) muss ein Effekt der UV auf den Mediator bestehen, (3) soll der Mediator mit der AV korrelieren und (4) muss der Zusammenhang zwischen UV und AV sinken oder verschwinden, wenn eine statistische Kontrolle des Mediators vorgenommen wird.

### **8.2.2 Überprüfung der Voraussetzungen**

Um die unter 8.2.1 genannten statistischen Verfahren anwenden zu können, sollten die beiden Voraussetzungen „Normalverteilung“ und „Varianzhomogenität“ erfüllt sein. Wie Tabelle 19 in Anhang K zeigt, erfüllen laut des Kolmogorov-Smirnov- oder des Shapiro-Wilk-Tests nicht alle Variablen die Voraussetzung der Normalverteilung. Eine anschließende graphische Prüfung der Normalverteilungen über Normalverteilungs-Diagramme (vgl. Anhang L) zeigt allerdings, dass die Variablen hinreichend normalverteilt sind.

Zur Überprüfung der Varianzhomogenität wurden vor den Messwiederholungs-Varianzanalysen Box-Tests auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen (vgl. Tabelle 20 in Anhang M) durchgeführt. Auf Grund nicht signifikanter Ergebnisse kann auch hier von einer Erfüllung der Voraussetzung ausgegangen werden.

### 8.2.3 Befunde zu den Evaluationskriterien

Nachdem die Voraussetzungen zur Anwendung der unter 8.2.1 genannten Auswertungsmethoden geprüft wurden, werden in diesem Kapitel sowohl deskriptive Kennwerte als auch varianzanalytische Befunde berichtet. Weiterhin wird auf die Resultate der Kontrastanalysen, der t-Tests und der Regressionsanalysen eingegangen. Die Vorstellung der Ergebnisse erfolgt dabei getrennt für jede der 15 abhängigen Variablen. Auf die Testung der Globalhypothese mittels Mediatoranalyse wird am Ende dieses Kapitels eingegangen.

Um die Darstellung der Ergebnisse für den Leser übersichtlich zu gestalten, wird sie auf die nötigsten Informationen beschränkt. So wird im Falle nicht signifikant ausfallender Varianzanalysen auf die weiteren Methoden (Kontrastanalysen, t-Test und Regressionsanalysen) nur detailliert eingegangen, wenn deren Ergebnisse signifikant ausfielen. Außerdem werden die Resultate der hierarchischen Regressionsanalysen nur im Falle signifikanter Varianzaufklärungen in Tabellenform dargestellt.

#### 8.2.3.1 Zielkonflikte

In den Hypothesen 1a-c (vgl. Kapitel 7.6) wird die Annahme formuliert, dass Zielkonflikte (generell, im Studium, in der Freizeit, innerhalb der Reflexion betrachtet) durch das neue Zielerreichungstraining reduziert werden können. Sowohl die deskriptiven als auch die varianzanalytischen Ergebnisse sind in Tabelle 10 dargestellt und werden im folgenden detailliert beschrieben:

##### *Häufigkeit von Zielkonflikten*

Zur Überprüfung der Hypothese, dass die Teilnehmer der Experimentalgruppe eine höhere Reduktion von Zielkonflikten erfahren als die Teilnehmer der beiden Kontrollgruppen (H1a), wurden vorab Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Häufigkeit von Zielkonflikten* ermittelt. Nachfolgend wurde eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Häufigkeit von Zielkonflikten* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Es gab weder statistisch bedeutsame Haupteffekte für die Faktoren Messzeitpunkt und Treatment ( $ps > .30$ ) noch einen signifikanten Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment

( $p > .60$ ). Die deskriptiven Kennwerte sowie die varianzanalytischen Befunde sind in Tabelle 10 zusammengestellt. Nachfolgend durchgeführte Kontrastanalysen und einseitige t-Tests für gepaarte Stichproben ( $ps > .20$ ) sowie eine hierarchische Regressionsanalyse ( $p > .40$ ) fielen nicht signifikant aus.

Tabelle 10: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl. *Zielkonflikten* mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“

Deskriptive Werte				ANOVA mit Messwiederholung		
Zeitpunkt	Treatment			Zeitpunkt	Treatment	Zeitpunkt x Treatment
	Experimental- gruppe	Dargel- Gruppe	Placebo- Gruppe			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	$F(1, 81)^a$	$F(1, 81)$	$F(2, 81)$
Zielkonflikte				0.43	0.96	0.38
T1	2.20 (.35)	2.29 (.46)	2.18 (.46)			
T2	2.18 (.42)	2.34 (.47)	2.18 (.46)			
Zielkonflikte im Studium				1.37	0.58	1.37
T1	2.43 (.51)	2.43 (.58)	2.33 (.59)			
T2	2.31 (.52)	2.50 (.57)	2.31 (.50)			
Zielkonflikte in d. Freizeit				0.41	0.88	0.08
T1	1.98 (.48)	2.15 (.50)	2.02 (.56)			
T2	2.04 (.55)	2.17 (.53)	2.05 (.54)			
Betrachteter Zielkonflikt				9.45***	2.43*	2.65*
T1	2.44 (.51)	2.62 (.58)	2.35 (.60)			
T2	2.08 (.56)	2.50 (.69)	2.30 (.67)			

Anmerkungen: Die Skalen reichten von 1 (*fast nie*) bis 4 (*fast immer*).

T1= 1. Erhebungszeitpunkt, T2= 2. Erhebungszeitpunkt, M= Mittelwert,

SD= Standardabweichung;

<sup>a</sup> F-Statistik der Varianzanalyse mit den dazugehörigen Freiheitsgrad (df) in Klammern.

\*\*\*\*  $p < .001$ , \*\*\*  $p < .01$ , \*\*  $p < .05$ . \* $p < .10$

### **Häufigkeit von Zielkonflikten im Studium**

Um zu prüfen, ob das Treatment einen Einfluss auf die Reduktion der Zielkonflikte im Studium hat (H1b), wurden auch hier Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Häufigkeit von Zielkonflikten im Studium* berechnet und eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Häufigkeit von Zielkonflikten im Studium* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als

Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Die Analyse ergab weder statistisch bedeutsame Haupteffekte für die Faktoren Messzeitpunkt und Treatment ( $p > .50$ ) noch einen signifikanten Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment ( $p > .20$ ).

Zusätzlich wurden Kontrastanalysen mit der *Reduktion der Zielkonflikte im Studium* (Mittelwertsdifferenz von T1 zu T2) als abhängige Variable durchgeführt, um die drei Gruppen miteinander vergleichen zu können. Zur Testung der Hypothese ist vor allem der Kontrast K1 von Interesse, der der Experimentalgruppe die beiden Kontrollgruppen gegenüberstellt (EG = 1, DG = -.5, PG = -.5) und der Kontrast K2, der die beiden Kontrollgruppen miteinander vergleicht (EG = 0, DG = 1, PG = -1). Zwischen den beiden Kontrollgruppen konnte mit Hilfe der einseitigen Kontrastanalyse zu K2 kein signifikanter Unterschied der Differenzen nachgewiesen werden ( $p > .20$ ). Die einseitige Kontrastanalyse zu K1 fiel jedoch gerade noch signifikant aus ( $T(29,54) = -1.67, p = .05$ ). Die korrigierte Effektstärke zwischen der Experimentalgruppe und den Kontrollgruppen beträgt  $d_{korr} = -.25$  und liegt somit im kleinen Bereich (Cohen, 1992; Westermann, 2000). Die Diagramme in Anhang O demonstrieren graphisch, dass die Zielkonflikte im Studium in der Experimentalgruppe mehr reduziert wurde als in den beiden Kontrollgruppen.

Um die Veränderungen von Messzeitpunkt 1 (T1) zu Messzeitpunkt 2 (T2) in den einzelnen Gruppen näher zu untersuchen, wurden einseitige t-Tests für gepaarte Stichproben getrennt für jede Gruppe durchgeführt. Für die Experimentalgruppe konnte eine marginal signifikante Reduktion der Zielkonflikte im Studium von T1 zu T2 nachgewiesen werden ( $T(29) = 1.63, p = .06$ ). Die Effektstärke beträgt  $d = -.24$ , was nach Cohen (1992; Westermann, 2000) als kleiner Effekt einzustufen ist. Keine der beiden Kontrollgruppen konnte statistisch bedeutsame Veränderungen aufweisen ( $ps > .10$ ).

Um auch eine regressionsanalytische Prüfung des Einflusses der Intervention zu erhalten, wurde eine hierarchische Regression mit der *Häufigkeit von Zielkonflikten im Studium zu T2* als Kriterium, der *Häufigkeit von Zielkonflikten im Studium zu T1* als ersten Prädiktor und dem Kontrast K1 (EG vs. KGn) bzw. dem Kontrast K2 (DG vs. PG) als zweiten Prädiktor durchgeführt. Keine der Analysen führte zu einem signifikanten Effekt ( $p > .10$ ).

### ***Häufigkeit von Zielkonflikten in der Freizeit***

Um die Wirksamkeit der Intervention auf die Reduktion der Zielkonflikte in der Freizeit zu prüfen (H1c), wurden zuerst Mittelwerte und Standardabweichungen (siehe Tabelle 10) der Variable *Häufigkeit von Zielkonflikten in der Freizeit* ermittelt, bevor eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Häufigkeit von Zielkonflikten in der Freizeit* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt wurde. Es gab weder statistisch bedeutsame Haupteffekte für die Faktoren Messzeitpunkt und Treatment ( $p > .40$ ) noch einen signifikanten Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment ( $p > .90$ ) (vgl. Tabelle 10). Weitere Analysen erübrigen sich, da deskriptiv keine hypothesenkonformen Mittelwertsveränderungen vorliegen.

### ***Der betrachtete Zielkonflikt***

Zur Prüfung des Einflusses der Intervention auf Veränderungen des innerhalb der Intervention betrachteten Zielkonfliktes (H1d) wurden Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *betrachteter Zielkonflikt* ermittelt, welche in Tabelle 10 dargestellt sind. Weiterhin wurde eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit dem *betrachteten Zielkonflikt* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Die Analyse ergab einen hoch signifikanten Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt ( $F(1, 81) = 9.45, p < .01$ ), jedoch nur marginal für den Faktor Treatment ( $p = .09$ ). Weiterhin gab es einen marginal signifikanten Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment ( $F(2, 81) = 2.65, p = .08$ ).

Um post hoc die 3 Gruppen miteinander vergleichen zu können, wurden Kontrastanalysen mit der *Abnahme des betrachteten Zielkonfliktes* von T1 zu T2 als abhängige Variable durchgeführt. In diesem Fall interessiert vor allem der Kontrast K1, der die Experimentalgruppe den beiden Kontrollgruppen gegenüberstellt (EG=1, DG=-.5, PG=-.5) und der Kontrast K2, der die beiden Kontrollgruppen miteinander vergleicht (EG = 0, DG = 1, PG = -1). Zwischen den beiden Kontrollgruppen konnte mit Hilfe der einseitigen Kontrastanalyse zu K2 kein signifikanter Unterschied der Differenzen nachgewiesen werden ( $p > .30$ ), die einseitige Kontrastanalyse zu K1 fiel jedoch signifikant aus ( $T(81) = -2.27, p = .05$ ).

Die korrigierte Effektstärke zwischen der Experimentalgruppe und den Kontrollgruppen beträgt  $d_{korrr} = -.39$  und liegt somit im mittleren Bereich (Cohen, 1992; Westermann, 2000). Die Diagramme in Anhang O veranschaulichen bildlich, dass die Experimentalgruppe einen höheren Rückgang des betrachteten Zielkonfliktes zu verzeichnen hatte als die beiden Kontrollgruppen.

Weiterhin wurden einseitige t-Tests für gepaarte Stichproben getrennt für jede Gruppe durchgeführt, um die Veränderungen von Messzeitpunkt 1 (T1) zu Messzeitpunkt 2 (T2) in Bezug auf den betrachteten Zielkonflikt zu untersuchen. Die Verringerung des Zielkonfliktes von T1 zu T2 fiel in der Experimentalgruppe signifikant aus ( $T(29) = 3.62, p < .001$ ). Die Effektstärke beträgt  $d = -.71$ , was nach Cohen (1992; Westermann, 2000) als mittlerer bis großer Effekt einzustufen ist. Keine der beiden Kontrollgruppen konnte statistisch bedeutsame Veränderungen aufweisen ( $ps > .10$ ).

Des Weiteren wurde eine hierarchische Regression mit dem *betrachteten Zielkonflikt zu T2* als Kriterium, dem *betrachteten Zielkonflikt zu T1* als ersten Prädiktor und dem Treatment, insbesondere dem Kontrast K1 (EG vs. KGn) bzw. dem Kontrast K2 (DG vs. PG), als zweiten Prädiktor durchgeführt. Mittels dieser Analyse konnten signifikante Varianzaufklärungen nachgewiesen werden, welche in Tabelle 11 dargestellt sind.

Tabelle 11: Kennwerte der hierarchischen Regressionsanalyse (schrittweise) des betrachteten Zielkonfliktes zum zweiten Erhebungszeitpunkt

Schritt	Prädiktor	$\Delta R^2$	$\Delta F$	$B$	$SE B$	$\beta$	$p$
1.	Zielkonflikt zu T1	.381	50.527	.713	.100	.617	.000
2.	Treatment	.033	4.541	.147	.069	.182	.036
	K1	.044	6.265	-.192	.077	-.211	.014
	K2			.011	.073	.014	.877
	Kumuliertes $R^2$ für Treatment	.414					
	Kumuliertes $R^2$ für K1	.425					

Anmerkungen:  $\Delta R^2$  = Änderung in  $R^2$ ,  $\Delta F$  = Änderung in F,  $B$  = unstandardisierter Regressions-koeffizient,  $SE B$  = Standardfehler von  $B$ ,  $\beta$  = standardisierter Regressions-koeffizient, K1 = Kontrastvariable 1 (EG vs. KGn), K2 = Kontrastvariable 2 (DG vs. PG)

Der betrachtete Zielkonflikt zu T1 klärt im ersten Schritt einen signifikanten Varianzanteil von 38 % im Zielkonflikt zu T2 auf ( $F(1,82) = 50.53, p < .001$ ). Im zweiten Schritt klärt die Gruppenzugehörigkeit nach statistischer Kontrolle des

Zielkonfliktes zu T1 weitere 3.3 % der Varianz auf ( $F(2,81) = 4.54, p < .05$ ). Dieser Effekt konnte ausschließlich auf den Kontrast K1 (EG vs. KGn) zurückgeführt werden.

Nach statistischer Kontrolle des Zielkonfliktes zu T1 führt K1 zu einer Vergrößerung des aufgeklärten Varianzanteils um 4.4 % ( $F(2,81) = 6.27, p < .05$ ). Die Unterschiede zwischen den beiden Kontrollgruppen (K2) sind nicht bedeutsam ( $p > .80$ ).

### **8.2.3.2 Zielbindung**

Um eine Erhöhung der Zielbindung zu überprüfen (H2a) und um zu testen, ob die Interventionen in Abhängigkeit vom Zielbereich („Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“) (H2b-c) unterschiedlich wirksam waren, wurden folgende Analysen durchgeführt:

#### ***Zielbindung insgesamt***

Um zu testen, ob die Zielbindung in der Experimentalgruppe und der Dargel-Gruppe mehr zunahm als in der Placebo-Gruppe (H2a), wurden Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Zielbindung* ermittelt. Im Anschluss daran wurde eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Zielbindung* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Es gab weder statistisch bedeutsame Haupteffekte für die Faktoren Messzeitpunkt und Treatment noch einen signifikanten Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment ( $ps > .30$ ). Es sind sowohl die deskriptiven Statistiken als auch die statistischen Kennwerte der Varianzanalyse in Tabelle 12 aufgeführt. Weitere Analysen erübrigen sich, da deskriptiv keine hypothesenkonformen Mittelwertsveränderungen vorliegen.

#### **Zielbindung im Bereich „Lernen und Leisten“**

Um die Wirksamkeit der Intervention auf die Steigerung der Zielbindung an das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ zu testen (H2b), wurden zu Beginn Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Zielbindung* „*Leistung*“ ermittelt, welche in Tabelle 12 dargestellt sind. Des Weiteren wurde eine

Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Zielbindung* „Leistung“ als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als

Tabelle 12: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl. *Zielbindung* mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“

Deskriptive Werte			ANOVA mit Messwiederholung				
Zeitpunkt	Treatment		Dargel-Gruppe	Placebo-Gruppe	Zeitpunkt x Treatment		
	Experimental- gruppe						
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		$F(1,81)^a$	$F(1,81)$	$F(2,81)$
Zielbindung					0.96	0.59	0.46
T1	3.58 (.70)	3.67 (.56)	3.71 (.44)				
T2	3.51 (.83)	3.55 (.69)	3.73 (.47)				
Zielbindung „Leistung“					0.07	0.00	0.82
T1	3.53 (.83)	3.66 (.86)	3.57 (.74)				
T2	3.62 (.86)	3.51 (.83)	3.58 (.64)				
Zielbindung „soziale Aktivitäten“					1.28	1.23	0.76
T1	3.63 (.83)	3.68 (.76)	3.84 (.71)				
T2	3.40 (1.10)	3.59 (1.02)	3.87 (.85)				

Anmerkungen: Die Skalen reichten von 1 (*gar nicht zutreffend*) bis 5 (*völlig zutreffend*). T1= 1. Erhebungszeitpunkt, T2= 2. Erhebungszeitpunkt, M= Mittelwert, SD= Standardabweichung;

<sup>a</sup> F-Statistik der Varianzanalyse mit den dazugehörigen Freiheitsgrad (df) in Klammern.

\*\*\*\*  $p < .001$ , \*\*\*  $p < .01$ , \*\*  $p < .05$ . \*  $p < .10$

Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Weder die Haupteffekte für die Faktoren *Messzeitpunkt* und *Treatment* noch der Interaktionseffekt für den Interaktionsterm *Messzeitpunkt* x *Treatment* fielen signifikant aus ( $ps > .40$ ). Auch nachfolgend durchgeführte Kontrastanalysen und einseitige t-Tests für gepaarte Stichproben ( $ps > .10$ ) sowie eine hierarchische Regressionsanalyse ( $p > .80$ ) fielen nicht signifikant aus.

### **Zielbindung im Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“**

Zur Prüfung des Einflusses der Intervention auf Veränderungen der Zielbindung an das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ (H2c) wurden anfangs Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Zielbindung* „soziale Aktivitäten“ ermittelt, welche in Tabelle 12 dargestellt sind. Anschließend wurde

eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der Zielbindung „soziale Aktivitäten“ als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Es gab weder statistisch bedeutsame Haupteffekte für die Faktoren Messzeitpunkt und Treatment noch einen signifikanten Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment ( $ps > .20$ ) (siehe Tabelle 12). Da die Mittelwertveränderungen nicht hypothesenkonform waren, erübrigten sich weitere Analysen.

### 8.2.3.3 Wahrgenommene Realisierbarkeit

Aus der Untersuchung, ob eine integrierte Planung in einem graphischen Handlungsplan positiv auf die wahrgenommene Realisierbarkeit wirkt (siehe H3a-c), resultierten insgesamt und in Abhängigkeit vom Zielbereich („Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“) folgende Ergebnisse:

#### *Wahrgenommene Realisierbarkeit insgesamt*

Um zu testen, ob das Treatment einen Einfluss auf die Veränderung der wahrgenommenen Realisierbarkeit hatte (H3a), wurden zuerst Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Realisierbarkeit* ermittelt, welche in Tabelle 13 dargestellt sind. Als nächstes wurde eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Realisierbarkeit* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Es gab weder statistisch bedeutsame Haupteffekte für die Faktoren Messzeitpunkt und Treatment noch einen signifikanten Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment ( $ps > .40$ ) (siehe Tabelle 13). Weitere Analysen erübrigen sich, da deskriptiv die Mittelwert-veränderungen nicht hypothesenkonform sind.

#### **Wahrgenommene Realisierbarkeit im Bereich „Lernen und Leisten“**

Um zu testen, ob sich die Realisierbarkeit für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ in Abhängigkeit vom Treatment veränderte (H3b), wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Realisierbarkeit* „Leistung“ ermittelt und eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Realisierbarkeit* „Leistung“ als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor

*Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Es fielen weder die Haupteffekte noch der Interaktionseffekt statistisch bedeutsam aus ( $ps > .20$ ). Einen Überblick über diese Ergebnisse liefert Tabelle 13.

Tabelle 13: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl. *wahrgenommener Realisierbarkeit* mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“

Deskriptive Werte					ANOVA mit Messwiederholung				
Zeitpunkt	Treatment						Zeitpunkt x Treatment		
	Experimental- gruppe		Dargel- Gruppe		Placebo- Gruppe				
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	F (1, 81)	F (1, 81)	F (2, 81)
Realisierbarkeit							0.67	0.63	0.83
T1	3.30	(.52)	3.46	(.54)	3.34	(.65)			
T2	3.22	(.62)	3.36	(.63)	3.40	(.54)			
Realisierbarkeit „Leistung“							1.38	0.07	0.92
T1	3.29	(.65)	3.40	(.63)	3.42	(.70)			
T2	3.52	(.69)	3.39	(.77)	3.47	(.66)			
Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“							5.22**	1.40	2.85*
T1	3.31	(.64)	3.52	(.77)	3.27	(.90)			
T2	2.92	(.84)	3.34	(.86)	3.32	(.81)			

Anmerkungen: Die Skalen reichten von 1 (*gar nicht zutreffend*) bis 5 (*völlig zutreffend*).

T1= 1. Erhebungszeitpunkt, T2= 2. Erhebungszeitpunkt, M= Mittelwert, SD= Standardabweichung;

<sup>a</sup> F-Statistik der Varianzanalyse mit den dazugehörigen Freiheitsgrad (df) in Klammern.

\*\*\*\*  $p < .001$ , \*\*\*  $p < .01$ , \*\*  $p < .05$ . \*  $p < .10$

Es wurden weiterhin einseitige Kontrastanalysen mit der *Veränderung der Realisierbarkeit „Leistung“* von T1 zu T2 als abhängige Variable durchgeführt, um die drei Gruppen miteinander vergleichen zu können. Zur Testung des ersten Teils der Hypothese, dass die Veränderung der Realisierbarkeit im Bereich „Lernen und Leisten“ in der Experimentalgruppe größer ist als in jeder der beiden Kontrollgruppen, ist vor allem der Kontrast K3 von Interesse, der der Experimentalgruppe die Dargel-Gruppe gegenüberstellt (EG = 1, DG = -1, PG = 0) und der Kontrast K4, der die Experimentalgruppe mit der Placebo-Gruppe vergleicht (EG = 1, DG = 0, PG = -1). Die einseitige Kontrastanalyse zu K3 fiel marginal signifikant aus ( $T(81) = 1.31$ ,  $p = .097$ ), die Veränderungen zwischen der Experimentalgruppe und der Placebo-Gruppe unterscheiden sich jedoch nicht signifikant ( $p > .10$ ). Die korrigierte Effektstärke zwischen der Experimentalgruppe

und der Dargel-Gruppe beträgt  $d_{korr} = .35$  und liegt somit im kleinen bis mittleren Bereich (Cohen, 1992; Westermann, 2000). Die Abbildung in Anhang O veranschaulicht, dass die wahrgenommene Realisierbarkeit „Leistung“ in der Experimentalgruppe mehr gesteigert wurde als in den beiden Kontrollgruppen. Um den zweiten Teil der Hypothese zu testen, dass die Dargel-Gruppe einen größeren Zuwachs der Realisierbarkeit zu verzeichnen hat als die Placebo-Gruppe, wurde der Kontrast K2, der die beiden Kontrollgruppen miteinander vergleicht (EG = 0, DG = 1, PG = -1), überprüft. Zwischen den beiden Kontrollgruppen konnte mit Hilfe der einseitigen Kontrastanalyse zu K2 jedoch kein signifikanter Unterschied der Differenzen nachgewiesen werden ( $p > .30$ ).

Um die Veränderungen der wahrgenommenen Realisierbarkeit im Bereich „Lernen und Leisten“ näher zu untersuchen, wurden einseitige t-Tests für gepaarte Stichproben, getrennt für jede Gruppe, durchgeführt. Für die Experimentalgruppe konnte eine marginal signifikante Erhöhung der Realisierbarkeit von T1 zu T2 nachgewiesen werden ( $T(29) = -1.66, p = .053$ ). Die Effektstärke beträgt  $d = .35$ , was nach Cohen (Cohen, 1992; Westermann, 2000) als kleiner bis mittlerer Effekt einzustufen ist. Keine der beiden Kontrollgruppen konnte statistisch bedeutsame Veränderungen aufweisen ( $ps > .30$ ). Die anschließend durchgeführte hierarchische Regressionsanalyse ergab ein nicht signifikantes Resultat ( $p > .40$ ).

### **Wahrgenommene Realisierbarkeit im Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“**

Zur Prüfung des Einflusses der Intervention auf Veränderungen der Realisierbarkeit des Anliegens aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ (H3c) wurden Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“* ermittelt, welche in Tabelle 13 dargestellt sind. Daraufhin wurde eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Die Analyse ergab einen signifikanten Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt ( $F(1, 81) = 5.22, p < .05$ ), jedoch nicht für den Faktor Treatment ( $p > .20$ ). Weiterhin gab es einen marginal signifikanten Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment

( $F(2, 81) = 2.85, p = .06$ ). Weitere Analysen erübrigen sich jedoch, da deskriptiv keine hypothesenkonformen Mittelwertsveränderungen vorliegen.

#### 8.2.3.4 Zieleffektivität

Um zu überprüfen, ob die Interventionen Auswirkungen auf die Zieleffektivität hatten (H4a-c), wurde die Zieleffektivität insgesamt und in den beiden Zielbereichen („Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“) getrennt analysiert.

##### *Zieleffektivität insgesamt*

Um die Wirksamkeit der Intervention auf die Steigerung der Zieleffektivität zu prüfen (H4a), wurden sowohl Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Zieleffektivität* ermittelt, als auch eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Zieleffektivität* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Die Analyse ergab einen marginal signifikanten Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt ( $F(1, 84) = 2.81, p < .10$ ), jedoch nicht für den Faktor Treatment ( $p > .90$ ). Es konnte kein signifikanter Effekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment nachgewiesen werden ( $p > .10$ ) (siehe Tabelle 14). Auf Grund der deskriptiven Mittelwertsdifferenzen, die entgegen der Hypothesen in der Placebo-Gruppe am größten waren, wurden keine zusätzlichen Kontrastanalysen oder eine Regressionsanalyse durchgeführt.

Um die Veränderungen von Messzeitpunkt 1 (T1) zu Messzeitpunkt 2 (T2) in Bezug auf die Zieleffektivität in den einzelnen Gruppen näher zu untersuchen, wurden t-Test für gepaarte Stichproben getrennt für jede Gruppe durchgeführt. Weder für die Experimentalgruppe noch für die Dargel-Gruppe konnte eine signifikante Steigerung der Zieleffektivität nachgewiesen werden ( $ps > .20$ ). Die Steigerung der Zieleffektivität in der Placebo-Gruppe fiel jedoch mit einer mittleren Effektstärke (Cohen, 1992; Westermann, 2000) von  $d = .39$  signifikant aus ( $T(24) = -2.21, p < .05$ ).

##### **Zieleffektivität im Bereich „Lernen und Leisten“**

Um zu testen, ob sich die Zieleffektivität für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ in Abhängigkeit vom Treatment veränderte (H4b), wurden vorab Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Zieleffektivität* „Leistung“ ermittelt, welche in Tabelle 14 dargestellt sind. Außerdem wurde eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Zieleffektivität* „Leistung“ als abhängige

Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als

Tabelle 14: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl. *Zieleffektivität* mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“

Deskriptive Werte						ANOVA mit Messwiederholung			
Zeitpunkt	Treatment						Zeitpunkt	Treatment	Zeitpunkt x Treatment
	Experimental- gruppe		Dargel- Gruppe		Placebo- Gruppe				
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	<i>F</i> (1, 81)	<i>F</i> (1, 81)	<i>F</i> (2, 81)
Zieleffektivität									
T1	3.36	(.59)	3.40	(.54)	3.21	(.72)	2.81*	0.05	2.10
T2	3.43	(.72)	3.37	(.79)	3.49	(.63)			
Zieleffektivität „Leistung“							16.29****	0.42	0.72
T1	3.21	(.88)	3.11	(.84)	3.02	(.86)			
T2	3.57	(.94)	3.31	(1.03)	3.46	(.84)			
Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“							2.38	0.39	1.81
T1	3.51	(.60)	3.69	(.74)	3.41	(.88)			
T2	3.29	(.81)	3.43	(.98)	3.51	(.80)			

Anmerkungen: Die Skalen reichten von 1 (*gar nicht zutreffend*) bis 5 (*völlig zutreffend*).  
T1= 1. Erhebungszeitpunkt, T2= 2. Erhebungszeitpunkt, *M*= Mittelwert,  
*SD*= Standardabweichung;

<sup>a</sup> *F*-Statistik der Varianzanalyse mit den dazugehörigen Freiheitsgrad (df) in Klammern.

\*\*\*\*  $p < .001$ , \*\*\*  $p < .01$ , \*\*  $p < .05$ . \* $p < .10$

Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Die Analyse ergab einen hoch signifikanten Haupteffekt für den Faktor Messzeitpunkt ( $F(1, 81) = 16.29$ ,  $p < .0001$ ), jedoch nicht für den Faktor Treatment ( $p > .60$ ). Es konnte kein signifikanter Effekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment nachgewiesen werden ( $p > .40$ ). Nachfolgend durchgeführte Kontrastanalysen fielen nicht signifikant aus ( $ps > .10$ ).

Zur näheren Untersuchung der Veränderungen von Messzeitpunkt 1 (T1) zu Messzeitpunkt 2 (T2) in Bezug auf die Zieleffektivität in den einzelnen Gruppen, wurden t-Test für gepaarte Stichproben getrennt für jede Gruppe durchgeführt. Die Zieleffektivität im Bereich „Lernen und Leisten“ konnte sowohl in der Experimentalgruppe ( $T(29) = -2.81$ ,  $p < .01$ ) als auch in der Placebo-Gruppe ( $T(24) = -2.59$ ,  $p < .01$ ) signifikant gesteigert werden. Die Steigerung der Zieleffektivität in der Dargel-Gruppe fiel jedoch nur marginal signifikant aus ( $p = .08$ ). Weisen zwei oder mehr Gruppen gleichzeitig eine signifikante Veränderung

auf, geben die Effektstärken Auskunft darüber, in welcher Gruppe der vorliegende Effekt größer ist (Hunter & Schmidt, 2004). Die Zieleffektivität konnte in der Placebo-Gruppe am meisten erhöht werden ( $d = .51$ ). Der Effekt fällt in der Experimentalgruppe zwar geringer aus ( $d = .41$ ), ist aber dennoch fast doppelt so groß wie in der Dargel-Gruppe ( $d = .24$ ). Eine anschließend durchgeführte hierarchische Regressionsanalyse fiel nicht signifikant aus ( $p > .90$ ).

### **Zieleffektivität im Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“**

Zur Prüfung des Einflusses der Intervention auf Veränderungen in der Zieleffektivität für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ (H4c), wurden zu Beginn Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“* ermittelt, welche in Tabelle 14 dargestellt sind. Daraufhin wurde eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Es gab weder statistisch bedeutsame Haupteffekte für die Faktoren Messzeitpunkt und Treatment noch einen signifikanten Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment ( $ps > 10$ ). Weitere Analysen erübrigen sich, da deskriptiv keine hypothesenkonformen Mittelwertveränderungen vorliegen.

### **8.2.3.5 Subjektives Wohlbefinden**

Es wurden zwei verschiedene Maße des subjektiven Wohlbefindens erhoben: das kontextspezifische Wohlbefinden, welches über eine Skala zur Studienzufriedenheit operationalisiert wurde und das allgemeine Wohlbefinden operationalisiert durch die Lebenszufriedenheit. Im Folgenden wird dargestellt, welche Auswirkungen die Interventionen auf diese beiden Zufriedenheitsaspekte hatte (H5a-b):

#### ***Kontextspezifisches Wohlbefinden - Studienzufriedenheit***

Um zu testen, ob das Treatment einen Einfluss auf das kontextspezifische Wohlbefinden hatte (H5a), wurden Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Studienzufriedenheit* ermittelt und eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Studienzufriedenheit* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Die Haupteffekte

( $ps > .10$ ) und der Interaktionseffekt ( $p > .50$ ) erwiesen sich als statistisch unbedeutsam (siehe Tabelle 15). Weitere Analysen erübrigen sich, da deskriptiv keine hypothesenkonformen Mittelwertveränderungen vorliegen.

### **Allgemeines Wohlbefinden - Lebenszufriedenheit**

Zur Prüfung des Einflusses der Intervention auf Veränderungen des allgemeinen Wohlbefindens (H5b), wurden Mittelwerte und Standardabweichungen der Variable *Lebenszufriedenheit* ermittelt sowie eine Messwiederholungs-Varianzanalyse mit der *Lebenszufriedenheit* als abhängige Variable, dem zweifach gestuften Faktor *Messzeitpunkt* (T1, T2) als Innersubjektfaktor und dem dreifach gestuften Faktor *Treatment* (EG, DG, PG) als Zwischensubjektfaktor durchgeführt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 15 übersichtlich dargestellt. Es gab keine statistisch bedeutsamen Haupteffekte für die Faktoren Messzeitpunkt und Treatment ( $ps > .60$ ). Der Interaktionseffekt für den Interaktionsterm Messzeitpunkt x Treatment fiel nur marginal signifikant aus ( $p = .10$ ). Es wurden jedoch keine weiteren Hypothesentests durchgeführt, da die Mittelwertveränderungen in die falsche Richtung wiesen.

Tabelle 15: Deskriptive Kennwerte und statistische Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung über die abhängigen Variablen bzgl. des *subjektiven Wohlbefindens* mit dem Innersubjektfaktor „Messzeitpunkt“ und dem Zwischensubjektfaktor „Treatment“

Deskriptive Werte		ANOVA mit Messwiederholung				
Zeitpunkt	Treatment			Zeitpunkt	Treatment	Zeitpunkt x Treatment
	Experimental- gruppe	Dargel- Gruppe	Placebo- Gruppe			
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (1, 81)	F (1, 81)	F (2, 81)
Studienzufriedenheit				1.69	0.16	0.62
T1	63.23 (17.4)	66.10 (18.7)	65.44 (15.4)			
T2	62.47 (18.0)	63.03 (17.4)	65.08 (16.9)			
Lebenszufriedenheit				0.01	0.47	2.34
T1	3.05 (.76)	2.94 (1.06)	2.99 (1.11)			
T2	2.93 (.88)	2.82 (1.02)	3.26 (1.22)			

Anmerkungen: Die Skalen reichten bei der Studienzufriedenheit von 0 (*Die Aussage trifft überhaupt nicht zu*) bis 100 (*Die Aussage trifft vollständig zu*) und bei der Lebenszufriedenheit von 1 (*gar nicht zutreffend*) bis 5 (*völlig zutreffend*).

T1= 1. Erhebungszeitpunkt, T2= 2. Erhebungszeitpunkt, M= Mittelwert, SD= Standardabweichung;

<sup>a</sup> F-Statistik der Varianzanalyse mit den dazugehörigen Freiheitsgrad (df) in Klammern.

\*\*\*\*  $p < .001$ , \*\*\*  $p < .01$ , \*\*  $p < .05$ . \* $p < .10$

### **8.2.3.6 Überprüfung der Globalhypothese**

Das in Kapitel 6 postulierte erweiterte Modell des subjektiven Wohlbefindens, welches in der Globalhypothese zusammengefasst wurde (GH) konnte keiner Mediatoranalyse unterzogen werden. Da die Intervention die Zieleffektivität nicht signifikant steigern konnte, war schon die erste Voraussetzung nach Baron und Kenny (1986) (vgl. Kapitel 8.2.1) nicht erfüllt, um eine Mediatoranalyse dieses Zusammenhangs durchzuführen.

### **8.2.4 Zusammenfassung der Befunde**

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die erweiterte Reflexion zur intendierten Reduktion der Zielkonflikte im Studium führte. Die Teilnehmer der Experimentalgruppe unterschieden sich in diesem Aspekt signifikant von den Teilnehmern beider Kontrollgruppen. Weiterhin konnte eine hoch signifikante Verringerung des innerhalb der Reflexion betrachteten Zielkonfliktes für die Experimentalgruppe nachgewiesen werden, was sie von den beiden Kontrollgruppen hochsignifikant abhob. Der Kontrast, der diesen Gruppenunterschied prüfte wurde erwartungsgemäß signifikant. Eine intensive Beschäftigung mit dem Zielkonflikt und eine strukturierte Suche nach dessen Lösung in Form von Prioritäten setzen und deren Umsetzung innerhalb eines Handlungsplanes (EG) konnte den Zielkonflikt reduzieren, wohingegen das alleinige Bewusstmachen des Konfliktes (DG) oder eine unangeleitete Beschäftigung mit dem Konflikt (PG) keinen Effekt erbrachte. Eine signifikante Beziehung zwischen der Teilnahme an der Intervention und der Verringerung der Zielkonflikte in der Freizeit oder der Reduktion von Zielkonflikten generell konnte nicht nachgewiesen werden.

Genauso wenig hatte die Teilnahme an der Reflexion Einfluss auf die Erhöhung der Zielbindung, weder für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“, noch für den Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“, noch auf einer übergreifenden Ebene.

Die Befunde zur wahrgenommenen Realisierbarkeit zeigen insgesamt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Teilnahme an dem Training und einer Veränderung der Realisierbarkeit. Wird dieser Zusammenhang jedoch getrennt für jedes der beiden genannten Anliegen untersucht, so zeigt sich folgendes Befundmuster: Die wahrgenommene Realisierbarkeit des Anliegens aus dem Bereichen „Lernen und Leisten“ konnte nur in der Experimentalgruppe gesteigert

werden und unterscheidet sich hierin signifikant von der Placebo-Gruppe. Gegensätzlich stellen sich die Befunde zur wahrgenommenen Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“ dar. In der Experimentalgruppe und in der Dargel-Gruppe nahm die wahrgenommene Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“ vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt tendenziell ab. Die Realisierbarkeit konnte durch die Interventionsteilnahme somit nicht für beide Anliegen gleichzeitig erhöht werden.

Insgesamt betrachtet konnte die Zieleffektivität durch die Teilnahme an der Reflexion nicht erwartungsgemäß gesteigert werden. Zielspezifische Analysen erbrachten jedoch, dass die Zieleffektivität des Anliegens aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ sowohl in der Experimentalgruppe als auch in der Placebo-Gruppe hoch signifikant gesteigert werden konnte. Die Steigerung der Zieleffektivität in der Dargel-Gruppe fiel jedoch nur marginal signifikant aus. Die Effektstärken demonstrieren, dass die Zieleffektivität in diesem Zielbereich entgegen den Annahmen am besten gesteigert werden konnte, wenn die Teilnehmer Mind-Maps zu ihren Anliegen und ihrem Zielkonflikt erstellten. Kontrastanalysen erbrachten allerdings keine signifikanten Unterschiede der Steigerung der Zieleffektivität zwischen den drei Gruppen. Eine signifikante Beziehung zwischen der Teilnahme an der Intervention und der Steigerung der Zieleffektivität für den Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ konnte nicht nachgewiesen werden.

Als letztes wurde das subjektive Wohlbefinden der Teilnehmer untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass weder das kontextspezifische noch das allgemeine Wohlbefinden durch die Teilnahme an der Reflexion gesteigert werden konnte.

Da diese Evaluationsstudie die Testung vieler Variablen umfasste, soll mit Hilfe von Tabelle 16 ein Überblick über die Veränderungen der Evaluationskriterien gegeben werden, die in Abhängigkeit der unterschiedlichen Treatments auftraten.

Tabelle 16: Überblick über alle Mittelwertsveränderungen der Evaluationskriterien (abhängige Variablen) vom ersten (T1) zum zweiten Messzeitpunkt (T2)

Evaluationskriterien	Veränderungen von T1 zu T2		
	Experimen- talgruppe	Dargel- Gruppe	Placebo- Gruppe
Häufigkeit von Zielkonflikten	-	-	-
ZK Studium	↓ *	-	-
ZK in der Freizeit	-	-	-
Vorliegender Zielkonflikt	↓ ***	-	-
Zielbindung generell	-	-	-
Zielbindung „Leistung“	-	-	-
Zielbindung „soziale Aktivitäten“	-	-	-
Realisierbarkeit generell	-	-	-
Realisierbarkeit „Leistung“	↑ *	-	-
Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“	-	-	-
Zieleffektivität generell	-	-	-
Zieleffektivität „Leistung“	↑ ***	↑ *	↑ ***
Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“	-	-	↑ **
Lebenszufriedenheit	-	-	-
Studienzufriedenheit	-	-	-

Anmerkungen: T1= 1. Erhebungszeitpunkt, T2= 2. Erhebungszeitpunkt,

↑ = signifikante Zunahme, ↓ = signifikante Abnahme,

\*\*\*  $p < .01$ , \*\*  $p < .05$ . \*  $p < .10$ .

### 8.3 Zusatzanalysen innerhalb der Experimentalgruppe

Teilnehmern der Experimentalgruppe wurde während der Reflexion ihrer persönlichen Ziele in verschiedenen Entscheidungssituationen Handlungsspielraum eingeräumt. Entscheidungen mussten beispielsweise für das Setzen der Priorität, die Gestaltung des Handlungsplanes und den Umgang mit dem Handlungsplan getroffen werden. In den folgenden Abschnitten wird deskriptiv beschrieben, welche Entscheidungen die Teilnehmer trafen und, wenn statistisch möglich, überprüft, ob die entsprechenden Entscheidungen Veränderungen in den abhängigen Variablen (AVn) nach sich zogen.

**Priorität.** In der Experimentalgruppe gaben 90 % der Teilnehmer dem Ziel aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ die höhere Priorität, nur 3 Teilnehmer (10 %) priorisierten das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“.

**Entscheidungsfindung beim Prioritäten setzen.** Mit Hilfe einer Berechnungstabelle sollte den Teilnehmern das Prioritäten setzen erleichtert werden. Fast die Hälfte aller Teilnehmer (46.7 %) setzte ihre Prioritäten in Übereinstimmung mit dem Ergebnis der Berechnung. Etwas mehr als die Hälfte (53.3 %) gingen mit dem Hinweis aus der Tabelle nicht konform. Um zu prüfen, ob die Art der Entscheidungsfindung beim Setzen der Prioritäten (tabellekonform vs. nicht tabellenkonform) einen Einfluss auf die Veränderungen der AVn innerhalb der vier Wochen hatte, wurden zweiseitige t-Tests für unabhängige Stichproben mit der *Entscheidungsfindung* beim Setzen der Priorität als unabhängige Variable und der *Veränderung in den Evaluationsvariablen* als abhängige Variablen durchgeführt. Die Analyse in Bezug auf die *Studienzufriedenheit* fiel marginal signifikant aus ( $T(28) = 1.86, p = .07$ ). Personen, die ihre Prioritäten so setzten wie es das Ergebnis der Berechnung nahe legte, erfuhren eine Steigerung der Studienzufriedenheit ( $M_{\text{Diff\_SZH}} = 2.21$ ). Im Gegensatz dazu nahm die Studienzufriedenheit bei Personen, die sich entgegen des Ergebnisses der Tabelle entschieden, ab ( $M_{\text{Diff\_SZH}} = -3.38$ ). Auch die Änderungen in der *Zielbindung „Leistung“* unterschieden sich marginal signifikant zwischen den Personen, die sich tabellenkonform entschieden und denen, die ihre Entscheidung entgegen des Tabellenergebnisses trafen ( $T(28) = -1.91, p = .07$ ). Die Zielbindung nahm bei den Personen, die ihre Prioritäten so setzten, wie es das Ergebnis der Tabelle vorschlug, ab ( $M_{\text{Diff\_ZB1}} = -.09$ ) und bei denen, die ihre Entscheidung unabhängig davon trafen, zu ( $M_{\text{Diff\_ZB1}} = .23$ ). Die Analysen der restlichen Variablen fielen nicht signifikant aus ( $ps > .20$ ).

**Strategie des Handlungsplans.** Bei der Erstellung ihres Handlungsplans für die nächsten vier Wochen hatten die Teilnehmer die Wahl zwischen drei Strategien. Fünf Teilnehmer (16.7 %) entschieden sich dafür, eines der beiden Ziele komplett *aufzuschieben* und erst nach vier Wochen zu verfolgen. Für die Strategie, beide Ziele *nacheinander* aber dennoch innerhalb der nächsten 4 Wochen zu verfolgen, entschieden sich 3 Teilnehmer (10 %). Die Mehrheit (73.3 %) der Personen stellte einen Handlungsplan auf, in dem sie beabsichtigten, beide Ziele parallel zu verfolgen.

**Umgang mit dem Handlungsplan.** Die große Mehrheit der Teilnehmer (86.7 %) nahm das Angebot wahr, den erstellten Handlungsplan mit nach Hause zu nehmen.

Die restlichen vier Teilnehmern (13.3 %) lehnten dieses Angebot ab. Die meisten Teilnehmer (40 %) hefteten den mitgenommenen Handlungsplan ab, andere (13.3 %) hängten ihn auf und 2 Personen (6.7 %) warfen ihn weg.

**Häufigkeit der Nutzung des Handlungsplans.** Die Mehrheit (57.7 %) der Studenten hat sich den Handlungsplan innerhalb der 4 Wochen 1-3 mal angeschaut, nur wenige (11.5 %) benutzen den Plan wöchentlich. 30.8 % schauten nach der Reflexion nie wieder auf den Plan. Um zu überprüfen, ob die Häufigkeit der Nutzung des Handlungsplans einen Einfluss auf die erhobenen abhängigen Variablen hat, wurden Korrelationsanalysen nach Pearson durchgeführt. Die Häufigkeit der Nutzung des Handlungsplanes korrelierte signifikant mit der *Zieleffektivität* „soziale Aktivitäten“ ( $r=.41, p < .05$ ). Alle anderen Korrelationen fielen nicht signifikant aus.

## 9 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde ein Interventionsprogramm mit bereits empirisch belegter Effektivität (vgl. Dargel, 2005) um theoretisch hergeleitete Komponenten zur Reduzierung von Zielkonflikten erweitert. Die ursprüngliche Maßnahme versuchte über die Steigerung der Zielbindung und der wahrgenommenen Realisierbarkeit die Zieleffektivität und das subjektive Wohlbefinden zu steigern (Dargel, 2005). Durch die Modifikation sollte die Wirkung der Intervention zusätzlich gesteigert werden, da vorliegende Zielkonflikte zum einen die Zielverfolgung behindern (Emmons & King, 1988) und zum anderen negative Auswirkungen auf das SWB haben (Emmons, 1986; Emmons & King, 1988; Riediger & Freund, 2004). Zur Prüfung der Wirksamkeit des neuen Trainings wurde eine Evaluation durchgeführt, die das modifizierte Training dem ursprünglichen Training gegenüber stellte. Des Weiteren beinhaltet das Design der Evaluation eine Placebo-Gruppe, die Mind-Maps erstellte, um ausschließen zu können, dass schon die reine Beschäftigung mit den eigenen Zielen zu einer verbesserten Zielerreichung führt.

In diesem Kapitel werden zunächst die Ergebnisse im Hinblick auf die Hypothesen (vgl. Kapitel 7.6) interpretiert und diskutiert. Im Anschluss daran wird die methodische Vorgehensweise in Bezug auf das Design und die Datenerhebung der Studie, die Stichprobe sowie die Operationalisierung der Variablen kritisch reflektiert. Des Weiteren werden Implikationen für zukünftige Forschungsarbeiten dargestellt und die Relevanz der vorliegenden Thematik für die Praxis beleuchtet.

### *9.1 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse*

Die in Kapitel 8.2.3 dargestellten Ergebnisse der Evaluation lassen Rückschlüsse auf die aufgestellten Hypothesen (Kapitel 7.6) ziehen. Basierend auf den Befunden können nicht alle Annahmen, die dieser Untersuchung zu Grunde gelegt wurden, bestätigt werden. Die gegen die Hypothesen sprechenden Befunde werfen Fragen nach möglichen Alternativerklärungen auf, die im Folgenden erörtert werden. Die Darstellung der Interpretation erfolgt getrennt für die fünf Evaluationskriterien Zielkonflikte, Zielbindung, wahrgenommene Realisierbarkeit, Zieleffektivität und subjektives Wohlbefinden.

### 9.1.1 Verminderung der Zielkonflikte

Das zentrale Anliegen der Modifikation des Dargel-Trainings bestand darin, durch das neue Zielerreichungstraining im Vergleich zum ursprünglichen Training sowie zum Placebo-Training Zielkonflikte der Teilnehmer zu reduzieren (H1a-c). Die Befunde stützen die Annahme, dass durch das Setzen von Prioritäten vorliegende Zielkonflikte reduziert werden können. Teilnehmer, die sich innerhalb der Intervention mit einem bestimmten Zielkonflikt auseinandersetzten, indem sie sich über die Werte und Eintretenswahrscheinlichkeiten verschiedener Konsequenzen der einzelnen Ziele bewusst wurden und diese Erkenntnis nutzten, um eine Priorisierung zwischen ihren Zielen vorzunehmen, wiesen eine signifikante Reduktion des vorliegenden Zielkonfliktes im Vergleich zu den anderen Teilnehmern auf. Weiterhin half vermutlich die Berücksichtigung der gesetzten Prioritäten bei der Erstellung eines Handlungsplans den vorliegenden Konflikt zu minimieren.

Bei der Evaluation des neuen Zielerreichungstrainings war außerdem von Interesse, ob sich die Lösung eines konkreten Zielkonfliktes auf die Häufigkeit von Zielkonflikten generell bzw. im Studium und in der Freizeit auswirkt. Dahinter verbirgt sich die Frage, ob innerhalb des neuen Zielerreichungstrainings eine Strategie zur Lösung von Zielkonflikten vermittelt wird, die als neu erworbene Selbstregulationskompetenz auch auf andere Zielkonflikte übertragen werden kann. Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass ein Transfer in diesem Sinne nur im Bereich des Studiums stattfand, da ausschließlich dort die Häufigkeit von Zielkonflikten vier Wochen nach dem Training geringer ausfiel als zuvor. Eine derartige Veränderung konnte in den Kontrollgruppen nicht nachgewiesen werden.

Die Häufigkeit von Zielkonflikten in der Freizeit konnte nicht gesenkt werden, was als „Nebenwirkung“ der vorgenommenen Priorisierung interpretiert werden kann. Dadurch, dass die meisten Studenten (90 %) ihre Priorität auf den Leistungsbereich legten, erlebten sie weniger Konflikte, wenn sie sich studiumsrelevanten Tätigkeiten widmeten. Diese Priorisierung hatte allerdings zur Folge, dass sie sich nicht „konfliktfrei“ ihren Freizeitaktivitäten zuwenden konnten. An dieser Stelle ist jedoch positiv hervorzuheben, dass sich die Konflikte in der Freizeit nicht vermehrten, sondern lediglich nicht reduziert wurden. So kann zumindest davon ausgegangen werden, dass die Zielkonflikte im Studium nicht auf Kosten höherer Konflikte in der Freizeit reduziert wurden. Eine weitere Begründung dafür, dass keine Verbesserung in der Freizeit erzielt wurde, kann in den Ausgangswerten der Häufigkeit von

Zielkonflikten in der Freizeit gesehen werden. Die Teilnehmer der Studie hatten deutlich weniger Konflikte in der Freizeit als im Studium, was schon rein numerisch eine signifikante Reduktion erschwerte. Die Analyse der Mittelwerte zeigte sogar, dass das Niveau der Konflikte im Studium auch nach der Intervention nicht unter das der Freizeitkonflikte fiel.

Die Häufigkeit von Zielkonflikten insgesamt nahm durch die Teilnahme an der Intervention nicht ab. Eine mögliche Erklärung kann in der Berechnung eben dieser Variable gesehen werden, die sich aus dem Mittelwert der Häufigkeiten der Zielkonflikte in den Bereichen Studium und Freizeit zusammensetzt. Aus diesem Grund werden die positiven Veränderungen im Bereich Studium durch die nicht vorhandene Verbesserung im Bereich Freizeit vermindert, so dass keine generelle Reduktion von Zielkonflikten durch das Zielerreichungstraining zu verzeichnen ist.

Daraus ergibt sich die Frage, wie der durch die Befunde angedeutete Transfer im Bereich Studium noch verstärkt und zusätzlich ein Transfer auf den Freizeitbereich gewährleistet werden kann. Auf die Problematik des Trainingstransfers wird daher in Kapitel 9.2 näher eingegangen, indem Vorschläge zur Transfersicherung und deren empirischer Überprüfung gegeben werden.

### **9.1.2 Erhöhung der Zielbindung**

Die Befunde der statistischen Analyse können die Annahme, dass sowohl durch das neue Zielerreichungstraining als auch durch das ursprüngliche Interventionsprogramm (Dargel, 2005) die Zielbindung gesteigert wird (H2a-c), nicht bestätigen. In keiner der Gruppen konnte die Zielbindung insgesamt oder in den Bereichen „Lernen und Leisten“ und „soziale Kontakte und Aktivitäten“ erhöht werden. Diese gegen die Hypothesen sprechenden Befunde werfen die Frage auf, warum die durch Dargel (2005) gesicherten Befunde bzgl. der positiven Wirkung ihres Programms auf die Zielbindung nicht repliziert werden konnten.

Die vorliegende Studie unterscheidet sich von den Dargel-Studien in zwei wesentlichen Punkten: der Stichprobe und dem Instruktionsmaterial. Erstens nahmen an den Dargel-Studien ausschließlich Studienanfänger<sup>5</sup> teil, die in der aktuellen Studie<sup>6</sup> nicht vertreten waren. Vermutlich ist es schwierig die Zielbindung bei Studenten, die bereits mehrere Semester studiert haben, zu steigern, da sie sich

---

<sup>5</sup> In der ersten Studie nahmen nur Erstsemester teil, in der zweiten Studie lag die mittlere Studiendauer bei 1,8 Semestern.

<sup>6</sup> Die mittlere Studiendauer lag in der vorliegenden Studie bei 4,8 Semestern.

offensichtlich schon für das Studium entschieden haben und daher anzunehmen ist, dass schon eine hohe, kaum steigerbare, Zielbindung vorliegt. Zweitens wurde das Instruktionsmaterial zur Erhebung der persönlichen Ziele (vgl. Kapitel 7.4.1) in der aktuellen Evaluation dahingehend verändert, dass explizit nach zwei Zielen gefragt wurde, die miteinander in Konflikt stehen. Da Zielkonflikte eher entstehen, wenn die Werte, die den Zielen zugeschrieben werden, hoch sind (Hofer, 2004), ist anzunehmen, dass auch die Bindung an die jeweils konfligierenden Ziele hoch ausgeprägt ist. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass das von Dargel entwickelte Zielbindungsmodul seine Wirkung nicht entfalten kann, da sich das Ausgangsniveau der Zielbindung bereits auf einem Maximum befindet.

### **9.1.3 Erhöhung der wahrgenommenen Realisierbarkeit**

Mit Hilfe der Trainingsstudie sollte überprüft werden, ob die wahrgenommene Realisierbarkeit der persönlichen Ziele durch die Teilnahme an einer theoriegeleiteten Intervention gesteigert werden kann. Es wurde weiterhin angenommen, dass das neue Zielerreichungstraining auf Grund des verbesserten Zielplanungsmoduls besser abschneidet als das ursprüngliche Training von Dargel (H3a-c).

Für die Realisierbarkeit konnte in der Dargel-Gruppe keine erfolgreiche Steigerung nachgewiesen werden. Dieser Befund ist erklärungsbedürftig, da Dargel (2005) die Wirksamkeit ihres Trainings bereits in zwei Studien belegen konnte. Bezüglich dieser Variablen wird die Ursache der Ergebnisse analog zu denen der Zielbindung (vgl. Kapitel 9.1.2) interpretiert. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Replikation der Dargel-Befunde wegen der andersartigen Stichprobe und der abgewandelten Instruktion nicht möglich war. An der aktuellen Studie nahmen Studenten mit einer höheren Semesteranzahl teil als bei den Dargel-Studien. Möglicherweise verfügen Personen, die mehr Erfahrung mit dem Studium und den damit verbundenen Anforderungen haben, schon über eine Reihe von Selbstregulationsstrategien, so dass sie von der Intervention nur wenig profitieren. Eventuell sind sie der Meinung, dass ihre bisherigen Strategien ausreichend sind und sie daher keine neue Technik annehmen wollen oder ihre bisherigen Strategien sind tatsächlich schon so erfolgreich, dass keine zusätzliche Steigerung erfolgen kann. Bedenkt man weiterhin, dass in der abgewandelten Instruktion zur Erhebung der Ziele nach Zielen gefragt wurde, die miteinander im Konflikt stehen, liegt der

Schluss nahe, dass es schwierig scheint, die Realisierbarkeit von konfligierenden Zielen zu erhöhen ohne dabei konkret auf den Konflikt einzugehen. Da sich die Teilnehmer durch die neue Instruktion ihres Zielkonfliktes bewusst wurden, dieser aber innerhalb der Intervention von Dargel nicht bearbeitet bzw. gelöst wurde, gelingt ihnen vermutlich die Formulierung eines Handlungsplanes weniger gut als wenn es sich um zwei Anliegen handelt, die gut miteinander vereinbar sind.

Obwohl das neue Zielerreichungstraining auf der Konzeption des Trainings von Dargel aufbaut, können jedoch die Veränderungen im Zielplanungsmodul den Zielkonflikt aufgreifen, indem die zuvor gesetzten Prioritäten bei der Erstellung des Plans berücksichtigt werden. Die Befunde weisen darauf hin, dass diese neue Vorgehensweise in Kombination mit dem Gantt-Diagramm dem ursprünglichen Training überlegen ist. In mündlichem Feedback während und nach der Intervention von Dargel sowie in offenen Kommentaren der Online-Befragung beklagten die Teilnehmer der Dargel-Gruppe häufig, dass es keinen Kalender gab, den sie zum Aufstellen des Planes hätten nutzen können. Auch darin wird eine Bestätigung der Nutzung von Gantt-Diagrammen gesehen.

Dieser positive Effekt wirkt sich in der vorliegenden Stichprobe allerdings nur im Bereich „Lernen und Leisten“ aus. Die wahrgenommene Realisierbarkeit für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ nahm auch in dem neuen Zielerreichungstraining tendenziell ab, was sich insofern auf die Realisierbarkeit insgesamt auswirkt, als dass sie die positiven Effekte aus dem Leistungsbereich aufhoben.

Dass eine Steigerung der Realisierbarkeit nur im Leistungsbereich und nicht im Freizeitbereich auftrat, lässt die folgenden beiden Erklärungen möglich erscheinen:

Erstens bewirkte das Setzen von Prioritäten, dass die wahrgenommene Realisierbarkeit für das Ziel mit der ersten Priorität zunimmt. Das ist insofern verständlich, da die Teilnehmer diesem Ziel innerhalb des Handlungsplans mehr Zeit einräumten und mehr Energie darauf verwenden wollten. Da die meisten Personen (90 %) ihre Priorität auf das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ legten und einige sogar das Ziel mit der zweiten Priorität (Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“) komplett aufschoben, ist es nicht verwunderlich, dass die Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“ nicht gesteigert werden kann.

Zweitens konnte in anderen Studien bereits nachgewiesen werden, dass diese Art von Interventionen bei akademischen Zielen besser wirken als bei Freizeitzielen. So

nehmen Cantor und Langston (1989) an, dass akademische Ziele auf Grund ihres höheren Schwierigkeitsniveaus hinsichtlich ihrer Verwirklichung intensiver durchdacht werden müssen als soziale Studienziele. Der Befund ist weiterhin vereinbar mit dem Nachweis von Gollwitzer und Brandstätter (1997), dass die Bildung von Implementierungsintentionen, an die sich das Zielplanungsmodul anlehnt, besonders bei schwierigen Zielen effektiv ist.

#### **9.1.4 Erhöhung der Zieleffektivität**

Von zentralem Interesse war der Nachweis, dass mittels des neuen Zielerreichungstrainings die Zieleffektivität mehr gesteigert werden kann als durch das Original-Dargel-Training, welches sich dagegen wiederum von dem Placebotraining abheben sollte (H4a-c). Diese Hypothese konnte in dieser Form nicht bestätigt werden. Zu Beginn ist anzumerken, dass sich die Zieleffektivität insgesamt nicht erhöhte. Die Zieleffektivität für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ erhöhte sich bei allen Teilnehmern der Studie, jedoch unterschieden sich die Gruppen hinsichtlich der Verbesserung nicht signifikant von einander. Dieser Befund lässt vermuten, dass die Teilnehmer der Studie unabhängig von den Interventionen ihre Zieleffektivität steigern konnten. Die reine Beschäftigung mit persönlichen Zielen (Placebo-Gruppe) scheint schon zu einer besseren Zielerreichung zu führen. Andererseits ist nicht auszuschließen, dass sich die Teilnehmer auch ohne eine Beschäftigung mit ihren Zielen ihrem Ziel genähert hätten. Um diese Vermutung abzusichern fehlt jedoch der Vergleich mit einer unbehandelten Kontrollgruppe.

Tendenzielle Gruppenunterschiede (ohne zufallskritische Absicherung) in Bezug auf die Zieleffektivität des Anliegens aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ lassen sich nur mit Hilfe der Effektstärken beschreiben. Es zeigt sich, dass die Verbesserungen in der Experimentalgruppe doppelt so groß waren als in der Dargel-Gruppe, was erneut auf die Überlegenheit des neuen Zielerreichungstrainings gegenüber des ursprünglichen Trainings von Dargel hindeutet. Erstaunlich ist der Befund, dass die Teilnehmer der Placebo-Gruppe erstens ihre Ziele noch besser erreichten, als die der Experimentalgruppe und zweitens bei ihnen sogar die Zieleffektivität des Anliegens aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ bedeutsam zunahm, was wiederum in keiner der beiden anderen Gruppen der Fall war.

Das Modell von Brunstein und Maier (2002) liefert eine Begründung dafür, warum die Ergebnisse aus Dargels Studien nicht repliziert werden konnten. Das

Interventionsprogramm von Dargel hatte in der vorliegenden Studie keine positiven Auswirkungen auf die Zieleffektivität, da aus Gründen der Stichprobenszusammensetzung und der abgewandelten Instruktion zur Erhebung der persönlichen Ziele weder die Zielbindung noch die wahrgenommene Realisierbarkeit gesteigert werden konnten (vgl. Kapitel 9.1.2 und 9.1.3). Diese beiden Faktoren wirken laut der Modellannahmen zusammen als Mediatoren auf die Zieleffektivität, weshalb die Zieleffektivität nur gesteigert werden kann, wenn auch diese beiden Faktoren signifikante Veränderungen aufweisen.

Da eine Überlegenheit der Experimentalgruppe gegenüber der Dargel-Gruppe nur auf einer Interpretation von Effektstärken beruht, jedoch kein statistisch signifikanter Unterschied vorliegt, hat folgende Interpretationen nur eingeschränkte Gültigkeit: Möglicherweise erreichen die Teilnehmer des neuen Zielerreichungstrainings ihre Ziele aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ besser, weil sie weniger Zielkonflikte im Studium erlebten, der vorliegende Zielkonflikt erheblich reduziert und die wahrgenommene Realisierbarkeit gesteigert wurde. Unter Berücksichtigung des postulierten erweiterten Zielmodells des subjektiven Wohlbefindens, dessen empirische Validierung noch aussteht, ist anzunehmen, dass die Zieleffektivität weiter gesteigert werden könnte, wenn zusätzlich die Zielbindung erhöht würde. Eine Verbesserung des Zielbindungsmoduls sollte daher angestrebt werden.

Da weder die Zielbindung noch die Realisierbarkeit für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ gesteigert wurde, ist auch an dieser Stelle nicht verwunderlich, dass die Zieleffektivität des „sozialen“ Zieles nicht erhöht wurde und somit auch keine generelle Steigerung der Zieleffektivität erreicht wurde.

Die Befunde, dass die Teilnehmer der Placebo-Gruppe durch das Erstellen von Mind-Maps im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen ihre Ziele besser erreichten, erweckt den Anschein, dass es weder einer gezielten Steigerung der Zielbindung und der wahrgenommenen Realisierbarkeit bedarf, noch Zielkonflikte systematisch reduziert werden müssen, um eine Steigerung der Zieleffektivität zu erreichen. Die hohe Wirksamkeit von Mind-Maps könnte in der visuellen und kreativen Komponente stecken. Die Mind-Map-Technik enthält viele in der Gedächtnispsychologie als effektiv nachgewiesene Elemente, wie die Reduktion auf das Wesentliche und die emotionale Beteiligung durch die Möglichkeit der ästhetischen und kreativen Gestaltung (Metzig & Schuster, 2006). Buzan und Buzan (1999; Metzig & Schuster, 2006) weisen darauf hin, dass Mind-Maps das

Problemlösen in verschiedenen Lebensbereichen (z. B. privat und beruflich) fördern und als unterstützende Strategie bei der Selbstanalyse und Entscheidungsfindung eingesetzt werden können. Der mögliche Nutzen von Mind-Maps für Zielerreichungstrainings sollte daher in Zukunft nicht unterschätzt werden.

### **9.1.5 Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens**

Vermittelt über die Zieleffektivität sollte auch das subjektive Wohlbefinden (SWB) erhöht werden. Es wurde die Hypothese getestet, ob das SWB durch das neue Zielerreichungstraining mehr gesteigert werden konnte als durch das Dargel-Training, welches sich wiederum bzgl. der Verbesserung des SWB positiv von der Placebo-Gruppe abheben sollte (H5a-b). Diese Hypothese fand keine Bestätigung in den vorliegenden Daten, was auf der Basis des Modells von Brunstein und Maier (2002), welches eine Beziehung zwischen der Zieleffektivität und dem SWB postuliert, erklärt werden kann.

Die Reduzierung des vorliegenden Zielkonfliktes hatte keine positiven Auswirkungen auf das SWB, was in Übereinstimmung mit bisherigen Befunden steht. Zielkonflikte wirken sich zwar negativ auf das SWB aus, umgekehrt besteht jedoch keine fördernde Beziehung auf das SWB, wenn Zielkonflikte reduziert werden (Emmons, 1986; Emmons & King, 1988; Riediger & Freund, 2004).

Das Befundmuster lässt sich auch dadurch erklären, dass die erhobenen Facetten des SWB nicht treffend waren. Mit der Skala zur Lebenszufriedenheit (Pavot et al., 1998) wird eher ein über die Zeit stabiles Merkmal erfasst. Auch Lent (2004) beschreibt die generelle Lebenszufriedenheit eher als eine Art Persönlichkeitseigenschaft (trait), weshalb sie nicht unbedingt für den Einsatz im Rahmen von Veränderungsmessungen geeignet scheint. In Bezug auf die Studienzufriedenheit, die hingegen änderungssensitiver sein sollte, lässt sich vermuten, dass diese nicht verbessert werden konnte, da 73 % der Teilnehmer der Studie beim zweiten Erhebungszeitpunkt kurz vor einer Prüfung standen, was die Studienzufriedenheit senken könnte.

## ***9.2 Kritische Betrachtung der methodischen Vorgehensweise***

In diesem Kapitel wird das in der vorliegenden Studie angewendete Prä-Post-Test-Kontrollgruppen-Design sowie die Datenerhebung, die zum ersten Erhebungszeitpunkt paper-and-pencil und zum zweiten Messzeitpunkt online

stattfind, kritisch diskutiert. Weiterhin wird Bezug auf die studentische Stichprobe und die Güte der Messinstrumente genommen.

### **Design und Datenerhebung**

Eine Vorher-Nachher-Messung in Kombination mit einem Kontrollgruppen-Design ist ein sehr valides Verfahren, um durch Interventionen herbeigeführte Veränderungen zu überprüfen (Shadish et al., 2002). Veränderungsmessungen sind jedoch auch mit Problemen behaftet, wie z. B. Versuchspersonenverlusten (Drop-outs), der Bestimmung der Anzahl an Messzeitpunkten oder der richtigen Wahl des Zeitintervalls zwischen zwei Messzeitpunkten.

Dem Problem des Drop-outs konnte innerhalb dieser Studie erfolgreich entgegengewirkt werden, indem bei der zweiten Erhebung ein Online-Fragebogen eingesetzt wurde, der den Teilnehmern eine große Flexibilität in Bezug auf den Ort und Zeitpunkt der Datenerhebung bot. So war ein erneutes Erscheinen an der Universität und damit die Einhaltung an verbindliche Termine nicht nötig. Des Weiteren wurden die Teilnehmer mittels Erinnerungs-E-mails und –Anrufen an die zweite Erhebung erinnert. Durch den Einsatz solcher Erinnerungs-E-mails können Rücklaufquoten nahezu verdoppelt werden (Kittleson, 1997).

Neben den Vorteilen der flexiblen orts- und zeitunabhängige Beantwortung der Fragebogen, bieten Online-Erhebungen den Vorzug, dass durch die enorme Ökonomie der Datenerhebung auch bei der Dateneingabe eine erhebliche Zeitersparnis sichtbar ist sowie Eingabefehler vermieden werden können. Schriftliche Erhebungen ohne die Anwesenheit eines Versuchsleiters stellen generell höhere Anforderungen an die Verständnisleistung der Teilnehmer. Dieser allgemeine Nachteil von Online-Erhebungen wurde jedoch dadurch minimiert, als dass der Großteil der Fragen schon aus der ersten Erhebung bekannt waren. Für mögliche Rückfragen standen den Teilnehmern außerdem Kontaktdaten der Versuchsleiterin zur Verfügung.

Längsschnittstudien umfassen in der Regel mehr als zwei Messzeitpunkte, wodurch u. a. das zeitliche Geschehen kontrolliert werden kann, das neben dem Treatment einen Einfluss auf die Veränderungen bei den Teilnehmern haben könnte. Der organisatorische Rahmen dieser Studie erlaubte es allerdings nicht, weitere Follow-up-Erhebungen durchzuführen. Wie in der Interpretation der Ergebnisse angedeutet, könnte die Situation, dass der Großteil der Studenten (73 %) kurz vor Prüfungen

stand (zeitliches Geschehen), Einfluss auf das SWB gehabt haben (vgl. Kapitel 9.1.5). Ein weiterer Messzeitpunkt nach den Prüfungen hätte bzgl. dieser offenen Fragen Aufklärung bringen und die interne Validität erhöhen können (Wittmann, 1985).

Erhebliche Schwierigkeiten kann bei Veränderungsmessungen auch die Wahl des jeweiligen Zeitintervalls mit sich bringen (Petermann, 1977). In der vorliegenden Studie könnte das Zeitintervall zu kurz gewählt worden sein, so dass sich in den Messungen ein noch nicht abgeschlossener Prozess niederschlägt. Aus diesem Grund kann nicht vollkommen ausgeschlossen werden, dass die Intervention effektiver war als es die Ergebnisse nahe legen. Bereits Dargel (2005) wies darauf hin, dass es erst einiger konkreter Erfahrungen bedarf, bevor das Interventionsprogramm seine volle Wirkung entfaltet. Das Zeitintervall war jedoch durch den zeitlichen Umfang der vorliegenden Arbeit begrenzt.

Als letzter kritischer Punkt bzgl. des Designs der Studie soll die Wahl der Kontrollgruppen diskutiert werden. Die Dargel-Gruppe wurde eingeführt, um zu überprüfen, ob das neue, verbesserte Zielerreichungstraining dem ursprünglichen Interventionsprogramm von Dargel überlegen ist. Um ausschließen zu können, dass schon die alleinige Beschäftigung mit persönlichen Zielen eine positive Wirkung zeigt, wurde eine weitere Kontrollgruppe eingeführt, in der sich die Teilnehmer relativ unangeleitet ihren persönlichen Zielen widmen sollten. Die Befunde legen jedoch nahe, dass das Treatment dieser Kontrollgruppe nicht adäquat gewählt wurde. Das Erstellen von Mind-Maps ging wahrscheinlich über die reine Beschäftigung mit persönlichen Zielen hinaus. In weiteren Studien sollten den Teilnehmern für die Beschäftigung mit ihren Zielen keinerlei Vorgaben gemacht werden und zusätzlich eine unbehandelte Kontrollgruppe in das Design aufgenommen werden.

### **Stichprobe**

Ein weiteres Problem von Veränderungsmessungen ist die Motivation der Teilnehmer (Petermann, 1977; 1978). Vermutlich nahmen einige Teilnehmer aus der Motivation heraus an der Studie teil, Versuchspersonenstunden gutgeschrieben zu bekommen. Im Nachhinein ist es allerdings schwierig, diese möglicherweise eher extrinsisch motivierten Studenten von denjenigen zu unterscheiden, die an dem Training teilnahmen, um wirklich ihre Zielkonflikte zu reduzieren und ihre Zielerreichung zu verbessern.

Die Tatsache, dass Dargels Ergebnisse (2005) nicht repliziert werden können, warf bei der Interpretation der Befunde die Frage auf, ob die vorliegende Stichprobe als Zielgruppe dieses Trainings geeignet war. Es wurde die Annahme gemacht, dass Studenten in höheren Semestern ein solches Training nicht unbedingt benötigen und durch die Teilnahme zumindest nur minimale Verbesserungen erzielt werden können. Studienanfänger, die eventuell noch keine internalisierten Selbstregulationsstrategien anwenden, scheinen laut Dargels Ergebnissen als Zielgruppe besser geeignet zu sein.

### **Operationalisierung**

Eine gute Evaluation steht und fällt mit der Validität der Messinstrumente. Daher ist als letzte Einschränkung der eigenen Studie anzumerken, dass eine Validierung einiger Messinstrumente lediglich auf Basis der Dargel-Studie und vereinzelt nur auf der vorliegenden Untersuchung erfolgte.

Die in dieser Studie eingesetzten Skalen stammten größtenteils aus den Studien von Dargel, in denen sie in Reliabilitätsanalysen hohe Korrelationen erzielte, die sich auch in den hier vorliegenden Reliabilitätsberechnungen widerspiegelten. Da es sich jedoch größtenteils um neu kreierte Kurzskalen handelt, ist eine weitere Validierung an dieser Stelle empfohlen.

Eine weitere Einschränkung der Ergebnisse ist sicherlich, dass die Skala zur Erfassung des vorliegenden Zielkonflikts eigens für diese Studie entwickelt wurde und in dieser Arbeit erstmalig hinsichtlich ihrer Reliabilität überprüft wurde. Obwohl diese Reliabilität sehr hoch ausfiel, sollten weitere Überprüfungen durchgeführt werden, vor allem auch im Hinblick auf Validitätsaspekte.

### ***9.3 Implikationen für weitere Forschungsarbeiten***

Die Befunde der vorliegenden Studie sowie die Einschränkungen bzgl. ihrer Interpretation geben Anstöße zu weiteren Forschungsarbeiten, die sich mit dem Trainingstransfer, etwaigen Kontrollvariablen, dem Einsatz der Erhebungsinstrumente, der Art der Zielkonflikte, der Zielgruppen und einem adäquaten Setting auseinander setzen sollten.

#### **Trainingstransfer**

Das neue Zielerreichungstraining ermöglichte es, den vorliegenden Zielkonflikt bedeutsam zu senken. Daneben konnte die generelle Häufigkeit von Zielkonflikten

im Studium jedoch nur minimal und in der Freizeit gar nicht verringert werden. Anscheinend fand innerhalb des vierwöchigen Zeitraums kein Transfer der Trainingsinhalte auf andere Bereiche, insbesondere andere Zielkonflikte, statt. Ein entscheidendes Kriterium für die Effektivität von Trainingsmaßnahmen ist jedoch, dass die dort vermittelten Strategien auch in der Praxis, d.h. im Alltag von Menschen angewendet werden. Es bleibt zu prüfen, ob die vermittelte Strategie zum Umgang mit Zielkonflikten von den Teilnehmern erlernt und in ihr bereits bestehendes Strategienrepertoire zur Selbstregulation mit aufgenommen wurde. Zum Nachweis von nachhaltigen Effekten, empfiehlt sich die Nutzung von Follow-up-Erhebungen, die über einen Zeitraum von vier Wochen hinaus gehen. Weiterhin sollten Bedingungen erforscht werden, die einen Trainingstransfer begünstigen. Der Befund, dass der vorliegende Zielkonflikt hochsignifikant reduziert wurde, lässt die Schlussfolgerung zu, dass eine erfolgreiche Reduktion von Zielkonflikten möglicherweise die Anwendung an einem konkreten Beispiel erfordert. Es bleibt daher zu prüfen, ob das Üben der Strategie an verschiedenen Beispielen den Transfer begünstigt.

Im Hinblick auf zukünftige Forschung sollte außerdem überprüft werden, ob sich die Priorisierungsstrategie auch für das Lösen von Zielkonflikten eignet, welche zwischen mehr als zwei Zielen bestehen. Die Integration dieser Art von Konflikten in Trainings würde realistischere Beispiele liefern, da Menschen in der Regel nach mehr als zwei Zielen gleichzeitig streben (Brunstein, 1999), und somit eventuell auch den Transfer erhöhen.

Weiterhin wäre es interessant zu prüfen, ob eine Strategievermittlung, die sowohl theoretisch als auch praktisch durchgeführt wird (vgl. Sheldon et al., 2002), längerfristige Effekte hätte. Gruppenarbeit könnte im Kontext eines interaktiv ausgelegten Trainingskonzeptes, in der sich die Teilnehmer gegenseitig ihre Zielkonflikte und deren Lösung vorstellen, im Sinne von Modelllernen (vgl. Bandura, 1977) förderliche Effekte auf den Trainingstransfer haben. Die Überprüfung dieser Annahme steht noch aus.

### **Kontrollvariablen**

Die Befunde zeigten, dass durch die Berücksichtigung von gesetzten Prioritäten bei der Erstellung eines Handlungsplans die wahrgenommene Realisierbarkeit erhöht werden konnte. Das Erstellen des Planes stellte somit nicht das Problem dar,

vielmehr schien es Probleme bei der Umsetzung des Planes gegeben zu haben. Es wäre interessant zu erfahren, wieso die Umsetzung nicht gelang. Dass Personen einen Handlungsplan nicht einhalten, obwohl sie ihn erstellen, könnte zum Beispiel daran liegen, dass sie auf Grund einer „trait procrastination“<sup>7</sup> Erledigungen chronisch aufschieben (Dewitte & Lens, 2000). In der vorliegenden Situation kann außerdem nicht davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer motiviert genug waren, den Handlungsplan einzuhalten, da sie sich nicht aus freien Stücken dazu entschieden, ihn zu erstellen. Die Motivation zur Teilnahme an der Studie (Versuchspersonenstunden vs. Zielerreichung) ist nicht geklärt. In zukünftigen Studien sollte daher die Persönlichkeitseigenschaft „procrastination“ und die Motivation zur Teilnahme sowie Dispositionen der Zielverfolgung (vgl. Kapitel 3.2.3) mit erfasst werden. Für eine erfolgreiche Zielerreichung muss geklärt werden, welche Bedingungen dazu führen, dass ein Plan umgesetzt wird.

Die Befunde zeigten, dass sich das subjektive Wohlbefinden in keiner der Gruppen erhöhte, wobei nahe liegt, dass die gewählte Operationalisierung des SWB nicht geeignet war. Die Lebenszufriedenheit ist als Veränderungsmaß nicht sehr gut geeignet und die Studienzufriedenheit war möglicherweise als alleiniges Maß nicht ausreichend. Außerdem hängt die Studienzufriedenheit nicht, wie in dem Modell von Brunstein und Maier (2002) postuliert, allein von der Zieleffektivität ab, sondern wird auch durch andere Faktoren bedingt, wie zum Beispiel durch die Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten (Spies, Westermann, Heise & Hagen, 1998) oder durch Interessen der Studenten oder deren berufliche Orientierung (Heise, Westermann, Spies & Schiffer, 1997). Auch die Selbstwirksamkeit hat neben Selbstregulationskompetenzen einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit (Spörer & Brunstein, 2005). Daher sollten weitere Studien in diesem Bereich sowohl weitere Bedingungen der Studienzufriedenheit als Kontrollvariablen mit aufnehmen als auch eine umfassendere Operationalisierung des SWB vornehmen, indem beispielsweise zusätzlich positive und negative Affekte (vgl. Kapitel 2.3) mit erhoben werden.

### **Erhebungsinstrumente**

Da die Skala zur Erfassung des Ausmaßes des vorliegenden Zielkonfliktes eigens für diese Studie entwickelt wurde, wird eine weitere Validierung dieser Skala dringend

---

<sup>7</sup> Das chronische Verhaltensmuster, Aufgaben aufzuschieben (procrastination), wird von Steel (2007) als Persönlichkeitseigenschaft (trait) verstanden.

empfohlen. Die Erhebung der Häufigkeit von Zielkonflikten im Studium und in der Freizeit erfolgte mittels einer Skala zur Häufigkeit motivationaler Konflikte. Da diese Skala in neueren Arbeiten sogar zur Erhebung eines habituellen Merkmals, der Tendenz zur motivationalen Interferenz, eingesetzt wird (vgl. Jorke, 2007), ist hier dringend eine Abgrenzung der Konstrukte Zielkonflikte, motivationale Konflikte und motivationale Interferenz erforderlich. Forschungsarbeiten sollten sich der Entwicklung und Validierung von konstrukteigenen Skalen widmen.

Bisher wurden Zielkonflikte im Studium sowie in der Freizeit über dieselben Items erfasst. Es ist zu vermuten, dass Zielkonflikte in den jeweiligen Bereichen unterschiedliche Charakteristika haben, die zuerst erforscht bzw. identifiziert werden sollten, um dann als Grundlage für eine Skalenkonstruktion genutzt zu werden.

In weiteren Studien könnten auch die neu eingesetzten Skalen durch bereits erprobte Erhebungsmethoden ergänzt werden, wie z. B. durch das „computerized intrapersonal conflict assessment“ (CICA) von Lauterbach und Newman (1999) oder durch die „Striving Instrumentality Matrix“ von Emmons und King (1988).

Da die Evaluationskriterien dieser Studie ausschließlich über subjektive Einschätzungen erfasst wurden, wäre zudem eine Untersuchung objektiver Veränderungsmaße interessant. So könnten zu Beginn des Trainings eventuell bisherige Studienleistungen erfragt werden und mit den Leistungen einige Wochen nach dem Training verglichen werden. Hierbei müssten jedoch zusätzliche Einflussfaktoren auf Studienleistungen wie bspw. die Intelligenz kontrolliert werden, um den Effekt des Trainings auf die Leistung adäquat messen zu können.

### **Art des Zielkonflikts**

Die vorliegende Studie beschäftigte sich mit Konflikten, die zwischen akademischen Zielen und sozialen Zielen auftreten. Interessant wäre außerdem zu prüfen, ob das neue Zielerreichungstraining auch bei anderen Zielkonflikten effektiv ist. Konflikte kann es auch nur im Leistungskontext oder nur im Freizeitkontext geben (Dietz et al., 2005; Fries et al., 2005). Zukünftige Studien sollten klären, ob Zielkonflikte innerhalb dieser Bereiche genauso gut, besser oder eventuell weniger effektiv reduziert werden können. Nach dieser Klärung scheint es ratsam ein Training zu entwickeln oder die Instruktion des vorliegenden Trainings dahingehend zu überarbeiten, dass den Teilnehmern mehr Freiheit bei der Wahl ihres Konfliktes gelassen wird. Es sollte erste Priorität sein, den Teilnehmer beim Umgang eines

aktuell vorherrschenden Konflikts zu helfen, dabei darf es keine Rolle spielen, ob es sich um zwei akademische Ziele oder um einen Konflikt zwischen einem akademischen und einem sozialen Ziel handelt.

### **Zielgruppe**

In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass Zielkonflikte reduziert werden können. Die Wirkung des Interventionsprogramms von Dargel konnte jedoch nicht bestätigt werden. Der Interpretation der Ergebnisse zufolge (vgl. Kapitel 9.1) wird eine Hauptursache dieser Befunde in der Art der Stichprobe gesehen. Wirken Zielerreichungstrainings besser bei Studienanfängern? Sind Studenten, die selbstreguliertes Lernen gewohnt sind, möglicherweise überqualifiziert? Wirkt das Training besser bei Schülern? Mit der Beantwortung dieser Fragen sollte sich die zukünftige Forschung beschäftigen. Da bereits erwiesen wurde, dass die Zielbindung und die wahrgenommene Realisierbarkeit durch Interventionen gesteigert werden können und sich positiv auf die Zielerreichung auswirken sowie Zielkonflikte reduziert werden können, bleibt nun zu klären für wen diese Art von Training erfolgversprechend ist. Welche Wirkung zeigt das neue Zielerreichungstraining bei einem völlig anderen Klientel wie zum Beispiel bei Berufstätigen oder bei Patienten im psychotherapeutischen Kontext?

### **Realisierung des Trainings**

Sowohl das mündliche Feedback direkt nach der Intervention als auch die offenen Kommentare der Teilnehmer aus der Onlinebefragung zeigten deutlich, dass die Teilnehmer enttäuscht waren, dass das Zielerreichungstraining in einer paper-and-pencil Form stattfand. Es wurde deutlich mehr Interaktion innerhalb des Trainings gefordert.

Viele Teilnehmer beklagten zudem, dass sie keine Hilfestellung bekamen, sondern mit ihrem Zielkonflikt alleine gelassen wurden. Hilfestellung wäre in zwei Versionen denkbar. Zum einen könnten sich die Teilnehmer in einem interaktiven Kontext, welcher Gruppenarbeit oder den Austausch im Plenum beinhaltet, gegenseitig unterstützen und gemeinsam nach Lösungen suchen. Zum anderen wäre ein Einzelcoaching im Anschluss an das Training oder in Ergänzung zum Training denkbar (vgl. Sheldon et al., 2002). Die Forschung sollte sich daher mit der Frage nach einem optimalen Setting beschäftigen.

## ***9.4 Anwendbarkeit in der Praxis***

Nachdem die Interpretation der Ergebnisse abgeschlossen ist, auf Einschränkungen der Studie hingewiesen und Implikationen für weitere Forschungsarbeiten gegeben wurden, wird zum Abschluss dieser Arbeit die Relevanz des hier behandelten Themas für die Praxis beleuchtet. Zu Beginn werden Vorschläge für die Art der Anwendung der neuen Interventionsmaßnahme zur Reduzierung von Zielkonflikten gegeben, bevor Anwendungsgebiete der Intervention erörtert werden. Das Kapitel schließt mit einem kurzen Ausblick.

### **Art der Anwendung**

Die vorliegende Studie bestand hauptsächlich darin, die Wirksamkeit des neuen Zielerreichungstrainings zu prüfen. Da durch das Training die Zielerreichung nicht gesteigert wurde, sondern lediglich Zielkonflikte reduziert wurden, bleibt nun zu überlegen, ob dieses Training isoliert als Verfahren zur Reduzierung von Zielkonflikten eingesetzt werden soll oder als ein Modul zur Reduzierung von Zielkonflikten in einem umfangreicheren Training integriert wird.

In der vorliegenden Studie war es nicht möglich, auf individuelle Bedürfnisse bzw. Probleme der Teilnehmer einzugehen. Rückmeldungen der Teilnehmer zeigten beispielsweise, dass einige Personen Schwierigkeiten hatten, einen Handlungsplan für die nächsten vier Wochen aufzustellen. Das könnte an der Art des Zielkonflikts oder vielleicht an mangelhaften Zeitmanagement-Fähigkeiten liegen. Auch die Einhaltung des Planes schien für einige Personen ein Hindernis darzustellen. Aus diesen Gründen könnte ein Training zur Reduzierung der Zielkonflikte, welches nicht primär zu Forschungszwecken durchgeführt wird, eine Kombination aus Theorievermittlung, Anwendung der Strategien und Hilfestellungen darstellen, sowie durch andere Verfahren nach dem Training ergänzt werden.

In Anlehnung an das Trainingskonzept von Sheldon und Kollegen (2002) könnte den Teilnehmern zu Beginn des Trainings theoretisches Wissen vermittelt werden, das thematisch Zielkonflikte und deren Lösungen sowie Strategien zum Zeitmanagement umfasst. Das in dieser Arbeit entwickelte Reflexionsmaterial zur Reduzierung der Zielkonflikte könnte im Anschluss daran leichter und gewinnbringender bearbeitet werden. Um auf die Kritik der Teilnehmer einzugehen, sollte ihnen außerdem mehr Hilfestellung angeboten werden. Zum Generieren alternativer Sichtweisen und Lösungsvorschlägen bzgl. des Zielkonfliktes kann die Gruppe wichtige Impulse

liefern. Daher kann eine anschließende Gruppenarbeit, in der die Teilnehmer die Möglichkeit haben, ihre erstellten Handlungspläne mit den anderen zu diskutieren, eine effektive Erweiterung des paper-and-pencil Reflexionsmaterials darstellen. Zudem sollten Einzelgespräche mit dem Trainer als weitere Ergänzung nach dem Training angeboten werden, die mit den Trainingsinhalten sinnvoll verknüpft werden (vgl. Konzept von Sheldon et al., 2002). Auf bereits erstellte Pläne könnte in einem Einzelgespräch genauer eingegangen und mit dem Trainer reflektiert werden, ob diese im Alltag umsetzbar sind.

Analog dazu, jedoch personenungebunden, wäre auch eine Ergänzung durch ein Selbstmanagement-Tagebuch denkbar (vgl. Schmitz, 2001; Winter & Hofer, 2006). Die Dokumentation des Ist-Zustand fungiert als Selbstkontrolle und leistet einen wichtigen Beitrag zur Zeitplanung (Hülshoff & Kaldewey, 1993). Indem die Teilnehmer tagebuchähnlich die Verfolgung ihrer beiden Ziele dokumentieren würden, hätten sie die Möglichkeit zur Selbstregulation (vgl. Schiefele & Pekrun, 1996; Schmitz, 2001; Winter & Hofer, 2006; Zimmerman, 1998), da ihnen dadurch der Abgleich des Ist- und Soll-Zustandes enorm erleichtert würde.

### **Anwendungsgebiete**

Vom Übergang der Schule in die Universität wird mehr selbstregulatorisches Verhalten erwartet und vorausgesetzt (Schmitz, 2001). Obwohl diese Kompetenzen eine hohe Bedeutung haben, wurde deren Vermittlung lange vernachlässigt (Wild, 2000). Mit der Vermittlung dieser Kompetenzen, zu denen auch der Umgang mit Zielkonflikten zählt, könnte eigentlich schon in der Oberstufe (Pickl, Schmitz, Fischer & Heusel, 2001) als Vorbereitung auf das Studium begonnen oder zu Beginn des Studiums im ersten Semester eingesetzt werden, denn gerade in Übergangsphasen des Lebens wenden Personen viel Energie auf, sich bedeutungsvolle Ziele zu setzen (Cantor & Zirkel, 1990).

Da sich Strategien zur Reduzierung von Zielkonflikten im Gegensatz zur Erhöhung der Zielbindung auch noch bei Studenten höherer Semester vermitteln lassen, könnte dieses neue Training an der Universität auch in Form von Seminaren oder als Leistung der Studienberatung für alle Studenten angeboten werden.

Auch im Rahmen der Psychotherapiegeschichte spielt das Konstrukt des Zielkonflikts eine bedeutende Rolle. Zum einen verursachen sie psychisches Leid

(Emmons, 1986; Emmons & King, 1988; Riediger & Freund, 2004) und zum anderen konnten Untersuchungen zeigen, dass Konflikte zwischen Patientenzielen Auswirkungen auf die Therapiemotivation, subjektive Erfolgsbeurteilungen und den Therapieerfolg haben (Michalak & Schulte, 2002). Der Lösung oder Reduktion von Zielkonflikten kommt daher eine hohe Relevanz im therapeutischen Kontext zu. Das neue Training könnte daher auch in der Psychotherapie eingesetzt werden, um die Durchführung einer Therapie zu fördern. Erster Schritt im klinischen Kontext sollte jedoch sein, den Zielkonflikt den Patienten bewusst zu machen und die verschiedenen Aspekte des Konflikts zu beleuchten, bevor eine spezifische Interventionsmethode zur Reduktion des Konflikts eingesetzt wird (Michalak et al., 2004).

Ziel dieser Arbeit war es, ein wirksames Instrument für Personen im Alltag zu entwickeln, das in der hier vorliegenden Form vor allem Studenten im Kontext selbstgesteuerten Lernens helfen soll, aber auch in der Arbeitswelt als Weiterbildungsmaßnahme eingesetzt werden kann. Persönliche Ziele spielen ebenfalls in der Berufswelt eine große Rolle. Besonders bei Berufseinsteigern, haben Berufsziele Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und die Verbundenheit zum Unternehmen (Maier & Brunstein, 2001). In der Arbeits- und Organisationspsychologie greifen Lee, Locke und Latham (1989) in ihrer Goal-Setting-Theorie Zielkonflikte auf. Demnach hat das Ausmaß in dem das Verfolgen eines Zieles das Verfolgen eines anderen Zieles hemmt, Auswirkungen auf das Arbeitsverhalten und darüber vermittelt auf die Leistung (Lee et al., 1989). Mit Hilfe des neuen Zielerreichungstrainings könnten die Zielkonflikte im Beruf reduziert werden und als ergänzende Maßnahme zur Zielerreichung und Leistungssteigerung beitragen. Das hier gewählte Vorgehen zur Priorisierung der Ziele hat Ähnlichkeit mit dem Modell der Arbeitsmotivation von Vroom (1964 zit. nach Semmer & Udris, 2004), in dem sowohl Ergebniserwartungen als auch Instrumentalitätserwartungen mit Bewertungen multipliziert werden, und scheint daher auch für den beruflichen Kontext geeignet zu sein.

Konflikte treten allerdings nicht nur zwischen beruflichen Zielen auf, sondern analog den in dieser Studie behandelten Konflikten auch zwischen beruflichen Zielen und privaten Zielen. Das Versagen beim Streben nach einer Work/Life Balance kann, sowohl für das Individuum als auch für das Unternehmen, zu einer Reihe von

negativen Konsequenzen führen, welche von höherem Stress über zunehmenden Absentismus bis zu niedrigerer Produktivität reichen (Hobsor, Delunas & Kesic, 2001). Gröpel und Kuhl (2006) konnte zeigen, dass Zeitmanagement-Faktoren, wie das Setzen von Zielen und Prioritäten, einen positiven Effekt auf die Life Balance<sup>8</sup> haben. So könnte das hier entwickelte Training auch eingesetzt werden, um Konflikte, die zwischen beruflichen Zielen und familiären Zielen bzw. Freizeitzielen auftreten, zu reduzieren und somit einen Beitrag zur Erreichung einer (Work/)Life Balance leisten, welche die Lebenszufriedenheit, das Wohlbefinden und die Gesundheit fördert (Gröpel, 2005 zit. nach Gröpel & Kuhl, 2006).

### **Ausblick**

Es sollte deutlich geworden sein, dass für die Erforschung von Methoden zur Verminderung von Zielkonflikten vielfältige Möglichkeiten bestehen. Solche Forschungsarbeiten wären auch von hohem praktischem Nutzen. Die vorliegende Studie konnte belegen, dass Personen mittels Interventionsmaßnahmen geholfen werden kann, mit ihren konfligierenden Zielen umzugehen und einen Konflikt als weniger belastend zu empfinden. Diese Möglichkeit kann und sollte in vielen verschiedenen Lebensbereichen und Kontexten genutzt werden. Obwohl die Entwicklung von Interventionsansätzen zur Verminderung von Zielkonflikten noch am Anfang steht, gibt es schon eine große Menge an Befunden zu theoretischen Zusammenhängen in diesem Forschungsbereich. Von diesem theoretischen Wissen sollte in der Praxis zukünftig verstärkt Gebrauch gemacht werden.

---

<sup>8</sup> Unter der Life Balance ist nach Seiwert und McGee-Cooper (2003) eine Balance der vier verschiedenen Lebensbereiche: Beruf, Familie/Beziehung, Gesundheit, Sinn des Lebens zu verstehen.

## 10 Literatur

- Adam, D. (1998). *Produktions-Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (S. 19-85). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Bidlingmaier, J. (1986). *Zielkonflikte und Zielkompromisse im unternehmerischen Entscheidungsprozeß* Wiesbaden: Gabler.
- Birkenbihl, V. F., Blickhan, C. & Ulsamer, B. (1991). *NLP: Einstieg in die Neuro-Linguistische Programmierung*. Speyer: Gabal.
- Boy, J., Dudek, C. & Kuschel, S. (1995). *Projektmanagement. Grundlagen, Methoden und Techniken, Zusammenhänge*. Offenbach: Gabal.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 1061-1070.
- Brunstein, J. C. (1999). Persönliche Ziele und subjektives Wohlbefinden bei älteren Menschen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20 (1), 58-71.
- Brunstein, J. C. (2001). Persönliche Ziele und Handlungs- versus Lageorientierung: Wer bindet sich an realistische und bedürfniskongruente Ziele? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22 (1), 1-12.
- Brunstein, J. C., Lautenschlager, U., Nawroth, B., Pöhlmann, K. & Schultheiß, O. (1995). Persönliche Anliegen, soziale Motive und emotionales Wohlbefinden. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16 (1), 1-10.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 146-160.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (2002). Das Streben nach persönlichen Zielen: Emotionales Wohlbefinden und proaktive Entwicklung über die Lebensspanne. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 157-190). Weinheim: Beltz.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Grässmann, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (2), 494-508.

- Buzan, T. & Buzan, B. (1999). *Das Mind-Map-Buch. Die beste Methode zur Steigerung ihres geistigen Potentials*. Landsberg am Lech: mvg-verlag.
- Campion, M. A. & Lord, R. G. (1982). A control systems conceptualization of the goal-setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 365-287.
- Cantor, N., Acker, M. & Cook-Flannagan, C. (1992). conflict and preoccupation in the intimacy life task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (4), 644-655.
- Cantor, N. & Blanton, H. (1996). Effortful Pursuit of Personal Goals in Daily Life. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action : linking cognition and motivation to behavior* (S. 338-359). New York: Guilford Press.
- Cantor, N. & Langston, C. A. (1989). Ups and downs of life tasks in a life transition. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (S. 127-167). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cantor, N. & Zirkel, S. (1990). Personality, Cognition, and Purposive Behavior. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of Personality Theory and Research*. New York: The Guilford Press.
- Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology. A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Cohen, J. (2003). *Applied multiple regression correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, NJ Erlbaum.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Cronbach, L. J. & Furby, L. (1970). How we should measure "change" - or should we? *Psychological Bulletin*, 74 (1), 86-80.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1990). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality & Social Psychology*, 56 (5), 815-822.
- Dargel, A. (2005). *Zielbindung und Zielplanung: Entwicklung eines Interventionsprogramms zur Steigerung der Zieleffektivität*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität, Gießen. Zugänglich unter URL: [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=980111498&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&filename=980111498.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=980111498&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=980111498.pdf) [15.11.2007]
- Dewitte, S. & Lens, W. (2000). Procrastinators Lack a Broad Action Perspective. *European Journal of Personality*, 14, 121-140.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

- Diener, E., Suh, M. E., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dietz, F. (2006). *Warum Schüler manchmal nicht lernen. Der Einfluss attraktiver Alternativen auf Lernmotivation und Leistung*. Frankfurt/M: Lang.
- Dietz, F., Schmid, S. & Fries, S. (2005). Lernen oder Freunde treffen? Lernmotivation unter den Bedingungen multipler Handlungsoptionen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), 173-189.
- Domschke, W. & Drexler, A. (1990). *Einführung in Operations Research*. Berlin: Springer.
- Eisenführ, F. & Weber, M. (2003). *Rationales Entscheiden*. Berlin: Springer.
- Elliot, A. J. & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 171-185.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (S. 87-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Emmons, R. A. (1996). Striving and Feeling. Personal Goals and Subjective Well-Being. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action : linking cognition and motivation to behavior* (S. 313-337). New York: Guilford Press.
- Emmons, R. A. & King, L. A. (1988). Conflict among personal strivings: Immediate and long-term implications for psychological and physical well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1040-1048.
- Emmons, R. A., King, L. A. & Sheldon, K. (1993). Goal conflict and the self-regulation of action. In D. M. Wegner & J. M. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (S. 528-551). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fisseni, H.-J. (1997). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Fricke, R. & Treinies, G. (1985). *Einführung in die Metaanalyse*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fries, S., Schmid, S., Dietz, F. & Hofer, M. (2005). Conflicting values and their impact on learning. *European Journal of Psychology of Education*, 20 (3), 259-273.

- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation Intentions. Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, 54 (7), 493-503.
- Gollwitzer, P. M. & Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (1), 186-199.
- Gröpel, P. & Kuhl, J. (2006). Having time for life activities. Life balance and self-regulation. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 14 (2), 54-63.
- Harlow, R. E. & Cantor, N. (1995). Overcoming a lack of self-assurance in an achievement domain: Creating agency in daily life. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (S. 171-194). New York: Plenum Press.
- Heckhausen, J. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 7-47.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Schiffer, A. (1997). Studieninteresse und berufliche Orientierungen als Determinanten der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11 (2), 123-132.
- Helmreich, R. (1977). *Strategien der Auswertung von Längsschnittdaten*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hobsor, C. J., Delunas, L. & Kesic, D. (2001). Compelling evidence of the need for corporate work/life balance initiatives: results from a national survey of stressful life-events. *Journal of Employment Counseling*, 38 (1), 38-44.
- Hofer, M. (2003). Wertewandel, schulische Motivation und Unterrichtsorganisation. In W. Schneider & M. Knopf (Hrsg.), *Entwicklung, Lehren und Lernen* (S. 235-253). Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. (2004). Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 79-92.
- Hülshoff, F. & Kaldewey, R. (1993). *Mit Erfolg studieren: Studienorganisation und Arbeitstechniken*. München: C.H. Beck.
- Hunter, J. E. & Schmidt, F. L. (2004). *Methods of Meta-Analysis: Correcting error and bias in research findings*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Johnson, M. D. (1989). The Differential Processing of Product Category and Noncomparable Choice Alternatives. *The Journal of Consumer Research*, 16 (3), 300-309.
- Jorke, K. B. (2007). *Probleme beim selbstregulierten Lernen im Studium. Das Wirkungsgefüge von Volition, Trait Procrastination und der Tendenz zur motivationalen Interferenz*. Diplomarbeit, Universität Mannheim. Zugänglich unter URN: urn:nbn:de:bsz:180-madoc-18012 oder URL: <http://madoc.bib.uni-mannheim.de/madoc/volltexte/2008/1801/> [15.11.2007]
- Jungermann, H., Pfister, H.-R. & Fischer, K. (2005). *Die Psychologie der Entscheidung: eine Einführung*. Heidelberg: Spektrum.

- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Kehr, H. M. (2003). Goal conflicts, attainment of new goals, and well-being among managers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8 (3), 195-208.
- Kehr, H. M. (2004). *Motivation und Volition: Funktionsanalysen, Feldstudien mit Führungskräften und Entwicklung eines Selbstmanagement-Trainings (SMT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Kehr, H. M. & Rosenstiel, L. (2006). Self-Management Training (SMT). In D. Frey, H. Mandl & L. Rosenstiel (Eds.), *Knowledge and action* (S. 103-141). Cambridge: Hogrefe & Huber Publishers.
- Kernan, M. C. & Lord, R. G. (1990). Effects of valence, expectancies, and goal-performance discrepancies in single and multiple goal environments. *Journal of Applied Psychology* 75 (2), 194-203.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Kittleson, M. (1997). Determining effective follow-up of e-mail surveys. *American Journal of Health Behavior*, 21 (3), 193-196.
- Klauer, K. J. (1991). *Denktraining für Kinder II: Ein Programm zur intellektuellen Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Klauer, K. J. (1993). *Denktraining für Jugendliche: Ein Programm zur intellektuellen Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and void: Inner experience and the incentives in people's lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Klinger, E. & Cox, W. M. (2003). Motivation and the Theory of Current Concerns. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling : concepts, approaches, and assessment* (S. 3-28). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Lauterbach, W. & Newman, C. F. (1999). Computerized Intrapersonal Conflict Assessment in Cognitive Therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6 (5), 357-374.
- Lee, T. W., Locke, E. A. & Latham, G. P. (1989). Goal Setting Theory and Job Performance. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (S. 291-326). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and prosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (4), 482-509.

- Little, B. (1989). Personal projects analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions and the search for coherence. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions* (S. 15-31). New York: Springer-Verlag.
- Little, B. R. (1983). Personal Projects: A Rationale and Method for Investigation. *Environment and Behavior*, 15 (3), 273-309.
- Lord, F. M. (1963). Elementary models for measuring change. In C. W. Harris (Ed.), *Problems in measuring change* (S. 21-38). Madison: The University of Wisconsin Press.
- Lord, R. G. & Hanges, P. G. (1987). A control system model of organizational motivation: Theoretical development and applied implications. *Behavioral Science*, 32 (3), 161-178.
- Maier-Riehle, B. & Zwingmann, C. (2000). Effektstärkevarianten beim Eingruppen-Prä-Post-Design: Eine kritische Betrachtung *Rehabilitation*, 39, 189-199.
- Maier, G. W. & Brunstein, J. C. (2001). The role of personal work goals in newcomers' job satisfaction and organizational commitment: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Psychology*, 80 (5), 1034-1042.
- Martin, M. & Kliegel, M. (2003). Die Entwicklung komplexer prospektiver Gedächtnisleistung im Kindesalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35 (2), 75-82.
- Mayer, R. E. (2005). Introduction to Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (S. 1-18). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Mertens, P. (2001). *Lexikon der Wirtschaftsinformatik*. Berlin: Springer.
- Metzig, W. & Schuster, M. (2006). *Lernen zu lernen*. Berlin: Springer.
- Michalak, J., Heidenreich, T. & Hoyer, J. (2004). Goal conflicts: concepts, findings, and consequences for psychotherapy. In W. M. Cox & E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling* (S. 83-98). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Michalak, J. & Schulte, D. (2002). Zielkonflikte und Therapiemotivation. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31 (3), 213-219.
- Myers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6 (1), 10-19.
- Oettingen, G., Pak, H. & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (5), 736-753.

- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Pavot, W., Diener, E. & Suh, E. (1998). The Temporal Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 70 (2), 340-354.
- Petermann, F. (1977). *Methoden und Probleme der Veränderungsmessung*. Unveröffentlichte Dissertation, Philosophische Fakultät, Friedrich-Wilhelms-Universität
- Petermann, F. (1978). *Veränderungsmessung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pickl, C., Schmitz, B., Fischer, R. & Heusel, N. (2001). Prozessuale Evaluation eines Trainingsprogrammes für Lernstrategien im schulischen Kontext. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 14-29.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (S. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Reither, F. & Stäudel, T. (1985). Thinking and action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal directed behavior: the concept of action in psychology* (S. 109-122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B. D. (2000). Motivation and self-regulated learning. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: developing motivation and motivating development*. Amsterdam: Elsevier.
- Riediger, M. & Freund, A. M. (2004). Interference and facilitation among personal goals: Differential associations with subjective well-being and persistent goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1511-1523.
- Rubinstein, J. S., Meyer, D. E. & Evans, J. E. (2001). Executive Control of Cognitive Processes in Task Switching. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 27 (4), 763-797.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (3/4), 181-197.

- Schmuck, P., Kasser, T. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and U.S. college students. *Social Indicators Research*, 50, 225-241.
- Schunk, D. H. (1989). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Springer.
- Seiwert, L. J. & McGee-Cooper, A. (2003). *Wenn du es eilig hast, gehe langsam*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Semmer, N. K. & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie*. Göttingen: Hans Huber.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sheldon, K., Kasser, T., Smith, K. & Share, T. (2002). Personal Goals and Psychological Growth: Testing an Intervention to Enhance Goal Attainment and Personality Integration. *Journal of Personality & Social Psychology*, 70 (1), 5-31.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Hagen, M. (1998). Zur Abhängigkeit der Studienzufriedenheit von Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und Anforderungen *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45 (1), 36-52.
- Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2005). Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren von Studienzufriedenheit und Klausurleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52 (2), 127-137.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Stones, M. J. & Kozma, A. (1985). Structural relationships among happiness scales: a second order factorial study. *Social Indicators Research*, 17 (1), 19-28.
- SurveyMonkey (1999). *SurveyMonkey.com. Because knowledge is everything* [Online Computer Software]. Portland, OR. Available: <http://www.surveymonkey.com> [15.11.2007]
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre*. Göttingen: Hogrefe.

- 
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43 (1), 1-22.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 207-270). Weinheim: Beltz.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (S. 531-566). San Diego, CA: Academic Press.
- Winter, C. & Hofer, M. (2006). Das Self-Monitoring-Tool: Ein Selbstbeobachtungstraining zur Förderung selbstregulierten Lernens. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 269-289). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wittmann, W. W. (1985). *Evaluationsforschung. Aufgaben, Probleme und Anwendungen*. (Band 13). Berlin: Springer Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 73-86.

## 11 Anhang

### Anhang A: Instruktionsmaterial zur Reflexion innerhalb der Experimentalgruppe

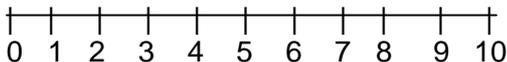
Nachdem du 2 Anliegen beschrieben hast, möchte ich dich bitten, dass du dir für das erste Anliegen die positiven Konsequenzen vorstellst, die sich für dich ergeben, wenn du dein persönliches Anliegen realisiert hast und während du etwas für das Anliegen tust. Stell dir dafür zum einen konkret die Situation vor, in der du dein Anliegen gerade verwirklicht hast und zum anderen die Situation, in der du dein Anliegen verfolgst.

Beschreibe jede positive Konsequenz in Stichworten so konkret wie möglich!  
Dazu lege die gelbe Karteikarte vor dich hin.

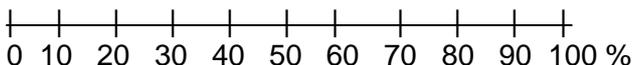
Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für dich, wenn du das Anliegen verwirklicht hast? Nenne und beschreibe 2 Konsequenzen!

#### 1. Positive Konsequenz:

Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?

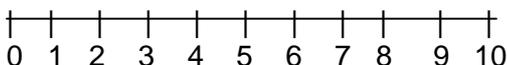


Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?

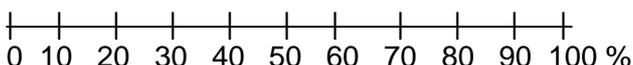


#### 2. Positive Konsequenz:

Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?



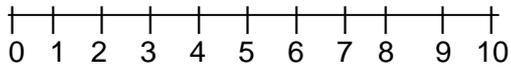
Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?



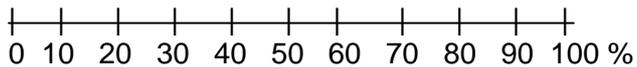
Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für dich, **während** du versuchst, das Anliegen zu verwirklichen? Nenne und beschreibe 2 Konsequenzen!

**1. Positive Konsequenz:**

Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?

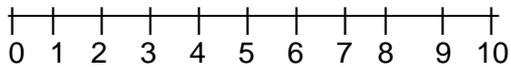


Wie hoch schätzt du die /Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?

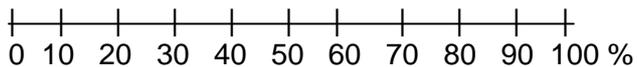


**2. Positive Konsequenz:**

Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?



Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?



### „SCHATTENSEITEN“

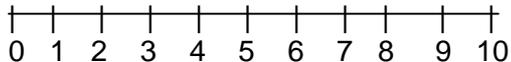
Wenn wir ein persönliches Anliegen verfolgen, ist dieses jedoch nicht nur mit positiven Aspekten verbunden. Die erfolgreiche Verwirklichung eines herausfordernden Anliegens kann oft auch mit eher unangenehmeren Dingen verbunden (z.B. Stress, Belastungen, Freizeitverzicht, Angst) sein.

Ich möchte dich nun bitten, dir zwei „Schattenseiten“ vorzustellen, die mit der Realisierung deines Anliegens verbunden sein können.

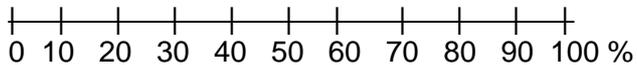
Nenne 2 „Schattenseiten“!

#### 1. „Schattenseite“:

Wie wichtig ist dir, dass diese Schattenseite nicht eintritt?

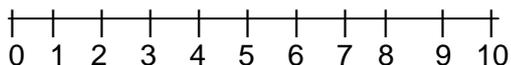


Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Schattenseite eintritt?

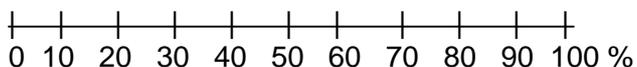


#### 2. „Schattenseite“:

Wie wichtig ist dir, dass diese Schattenseite nicht eintritt?



Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Schattenseite eintritt?



Obwohl oft unangenehme Dinge mit der erfolgreichen Realisierung eines persönlichen Anliegens einhergehen, gibt es Möglichkeiten, diesen etwas Positives entgegenzusetzen und sie somit zu entschärfen (z.B. sich belohnen, an positive Folgen denken, sich sagen „Das schaffe ich schon“).

**Wie** kannst du die von dir genannten „Schattenseiten“ entschärfen?

Nenne und beschreibe jeweils eine Möglichkeit für jede „Schattenseite“!

**Möglichkeit für die 1. „Schattenseite“:**

**Möglichkeit für die 2. „Schattenseite“:**

## LANGFRISTIGE ZIELE

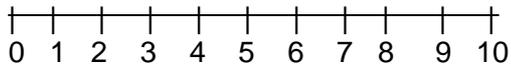
Oft verfolgen wir bewusst oder unbewusst kurzfristige Anliegen, um ein längerfristiges bzw. übergeordnetes Ziel zu erreichen (Bsp.: „Ich möchte die Klausur im Fach X bestehen, um später einen herausfordernden Beruf Y ausüben zu können.“).

Nun möchte ich dich bitten, darüber nachzudenken, ob und **wie** die Verwirklichung deines Anliegens für längerfristige Ziele, die du verfolgst, nützlich sein kann.

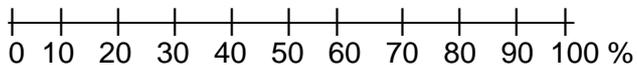
Nenne und beschreibe 2 langfristige Ziele, die mit deinem Anliegen im Zusammenhang stehen!

### 1. Langfristiges Ziel:

Wie wichtig ist dir, dass dieses langfristige Ziel eintritt?

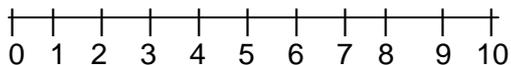


Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass dieses langfristige Ziel eintritt?

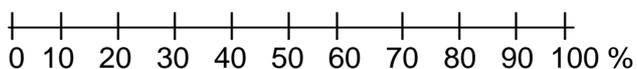


### 2. Langfristiges Ziel:

Wie wichtig ist dir, dass dieses langfristige Ziel eintritt?



Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass dieses langfristige Ziel eintritt?



## EIGENE STÄRKEN

Wie erfolgreich ein persönliches Anliegen verwirklicht werden kann, hängt teilweise auch davon ab, ob bei der Realisierung die eigenen Stärken genutzt werden können. Unter Stärken verstehen wir bestimmte Tätigkeiten und Fähigkeiten. Denke bei Tätigkeiten an Dinge, die du sehr gut kannst (z.B. organisieren, mit dem PC umgehen, kommunizieren) und bei Fähigkeiten an Qualifikation bzw. Begabungen, über die du verfügst (z.B. Lernbereitschaft, Originalität, Ausdauer).

Jetzt möchte ich dich dazu auffordern, dir vorzustellen, **welche** deiner Stärken du **wie** bei der Verwirklichung deines Anliegens nutzen kannst.

Nenne und beschreibe 2 deiner persönlichen Stärken!

### 1. Stärke:

### 2. Stärke:

## EIGENE BEDÜRFNISSE

Viele Anliegen, die wir in unserem Alltag verfolgen, können der Befriedigung eigener, ganz persönlicher Bedürfnisse (Wissensdurst, Neugier, soziale Kontakte, Selbständigkeit, Anerkennung, Abwechslung etc.) dienen. So können zum Beispiel Menschen mit dem Bedürfnis nach Gemeinschaft, während sie ein Anliegen verwirklichen, zusammen mit anderen sein (Bsp.: „Um die Prüfung zu bestehen, bilde ich eine Lerngruppe, so kann ich mich zusammen mit Kommilitonen vorbereiten und bin nicht alleine.“).

Ich möchte dich jetzt bitten, dir vorzustellen, **welche** Bedürfnisse für dich besonders charakteristisch sind, und **wie** diese Bedürfnisse durch die Verwirklichung deines Anliegens befriedigt werden können.

Nenne und beschreibe 2 Bedürfnisse!

### **1. Bedürfnis:**

### **2. Bedürfnis:**

## POSITIVE KONSEQUENZEN

Nachdem du 2 Anliegen beschrieben hast, möchte ich dich bitten, dass du dir für das **zweite Anliegen** die positiven Konsequenzen vorstellst, die sich für dich ergeben, wenn du dein persönliches Anliegen realisiert hast und während du etwas für das Anliegen tust. Stell dir dafür zum einen konkret die Situation vor, in der du dein Anliegen gerade verwirklicht hast und zum anderen die Situation, in der du dein Anliegen verfolgst.

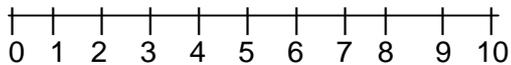
Beschreibe jede positive Konsequenz in Stichworten so konkret wie möglich!

Dazu lege die grüne Karteikarte vor dich hin.

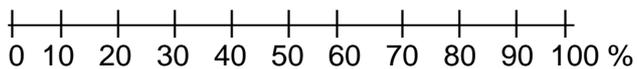
Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für dich, wenn du das Anliegen verwirklicht hast? Nenne und beschreibe 2 Konsequenzen!

### 1. Positive Konsequenz:

Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?

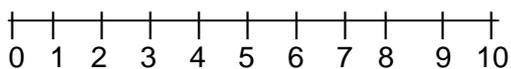


Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?

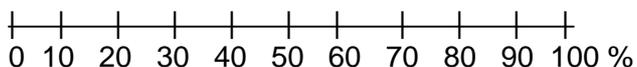


### 2. Positive Konsequenz:

Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?



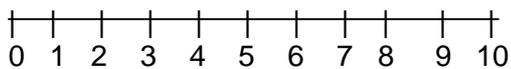
Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?



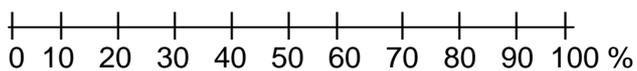
Welche positiven Konsequenzen ergeben sich für dich, **während** du versuchst, das Anliegen zu verwirklichen? Nenne und beschreibe 2 Konsequenzen!

**1. Positive Konsequenz:**

Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?

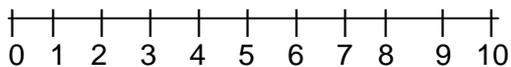


Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?

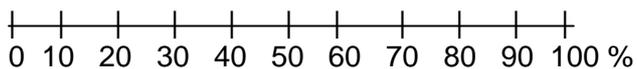


**2. Positive Konsequenz:**

Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?



Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?



### „SCHATTENSEITEN“

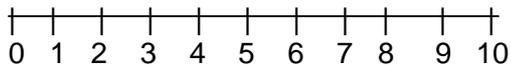
Wenn wir ein persönliches Anliegen verfolgen, ist dieses jedoch nicht nur mit positiven Aspekten verbunden. Die erfolgreiche Verwirklichung eines herausfordernden Anliegens kann oft auch mit eher unangenehmeren Dingen verbunden (z.B. Stress, Belastungen, Freizeitverzicht, Angst) sein.

Ich möchte dich nun bitten, dir zwei „Schattenseiten“ vorzustellen, die mit der Realisierung deines Anliegens verbunden sein können.

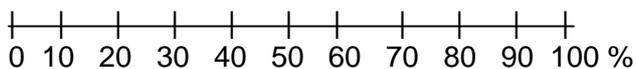
Nenne 2 „Schattenseiten“!

#### 1. „Schattenseite“:

Wie wichtig ist dir, dass diese Schattenseite nicht eintritt?

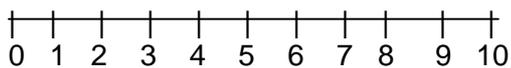


Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Schattenseite eintritt?

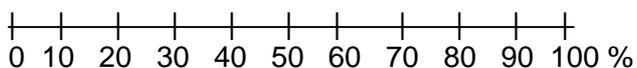


#### 2. „Schattenseite“:

Wie wichtig ist dir, dass diese Schattenseite nicht eintritt?



Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Schattenseite eintritt?



Obwohl oft unangenehme Dinge mit der erfolgreichen Realisierung eines persönlichen Anliegens einhergehen, gibt es Möglichkeiten, diesen etwas Positives entgegenzusetzen und sie somit zu entschärfen (z.B. sich belohnen, an positive Folgen denken, sich sagen „Das schaffe ich schon“).

**Wie** kannst du die von dir genannten „Schattenseiten“ entschärfen?

Nenne und beschreibe jeweils eine Möglichkeit für jede „Schattenseite“!

**Möglichkeit für die 1. „Schattenseite“:**

**Möglichkeit für die 2. „Schattenseite“:**

## LANGFRISTIGE ZIELE

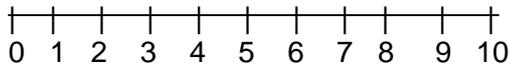
Oft verfolgen wir bewusst oder unbewusst kurzfristige Anliegen, um ein längerfristiges bzw. übergeordnetes Ziel zu erreichen (Bsp.: „Ich möchte die Klausur im Fach X bestehen, um später einen herausfordernden Beruf Y ausüben zu können.“).

Nun möchte ich dich bitten, darüber nachzudenken, ob und **wie** die Verwirklichung deines Anliegens für längerfristige Ziele, die du verfolgst, nützlich sein kann.

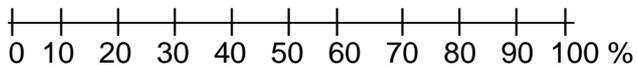
Nenne und beschreibe 2 langfristige Ziele, die mit deinem Anliegen im Zusammenhang stehen!

### 1. Langfristiges Ziel:

Wie wichtig ist dir, dass dieses langfristige Ziel eintritt?

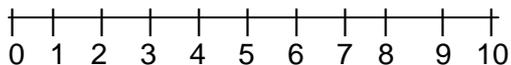


Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass dieses langfristige Ziel eintritt?

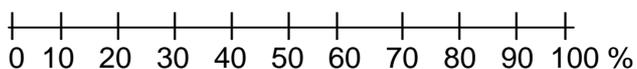


### 2. Langfristiges Ziel:

Wie wichtig ist dir, dass dieses langfristige Ziel eintritt?



Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass dieses langfristige Ziel eintritt?



## EIGENE STÄRKEN

Wie erfolgreich ein persönliches Anliegen verwirklicht werden kann, hängt teilweise auch davon ab, ob bei der Realisierung die eigenen Stärken genutzt werden können. Unter Stärken verstehen wir bestimmte Tätigkeiten und Fähigkeiten. Denke bei Tätigkeiten an Dinge, die du sehr gut kannst (z.B. organisieren, mit dem PC umgehen, kommunizieren) und bei Fähigkeiten an Qualifikation bzw. Begabungen, über die du verfügst (z.B. Lernbereitschaft, Originalität, Ausdauer).

Jetzt möchte ich dich dazu auffordern, dir vorzustellen, **welche** deiner Stärken du **wie** bei der Verwirklichung deines Anliegens nutzen kannst.

Nenne und beschreibe 2 deiner persönlichen Stärken!

### 1. Stärke:

### 2. Stärke:

## EIGENE BEDÜRFNISSE

Viele Anliegen, die wir in unserem Alltag verfolgen, können der Befriedigung eigener, ganz persönlicher Bedürfnisse (Wissensdurst, Neugier, soziale Kontakte, Selbständigkeit, Anerkennung, Abwechslung etc.) dienen. So können zum Beispiel Menschen mit dem Bedürfnis nach Gemeinschaft, während sie ein Anliegen verwirklichen, zusammen mit anderen sein (Bsp.: „Um die Prüfung zu bestehen, bilde ich eine Lerngruppe, so kann ich mich zusammen mit Kommilitonen vorbereiten und bin nicht alleine.“).

Ich möchte dich jetzt bitten, dir vorzustellen, **welche** Bedürfnisse für dich besonders charakteristisch sind, und **wie** diese Bedürfnisse durch die Verwirklichung deines Anliegens befriedigt werden können.

Nenne und beschreibe 2 Bedürfnisse!

### **1. Bedürfnis:**

### **2. Bedürfnis:**

## PRIORITÄTEN SETZEN

Eines der wesentlichen Merkmale eines Zielkonfliktes ist, dass man sich nicht sicher ist, welches Anliegen man zuerst verfolgen sollte oder welchem man mehr Zeit widmen sollte bzw. welchem man eine höhere Priorität geben soll.

Nachdem du soeben zwei deiner persönlichen Anliegen näher beschrieben hast, möchte ich dir helfen deine Priorität für eines der beiden zu setzen.

Dazu bitte ich dich die Berechnungstabelle auf **Seite 25** auszufüllen. Beachte dabei folgende zwei Schritte:

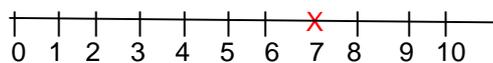
### **1. Schritt:**

Bitte blättere auf die Seiten 10-21 zurück und trage deine persönlichen Skalenwerte der **Wichtigkeit** (Skala von 0-10) und **Erwartung** (Skala von 0-100 %) der einzelnen Konsequenzen, Schattenseiten und der langfristigen Ziele in die entsprechenden Felder der Tabelle ein.

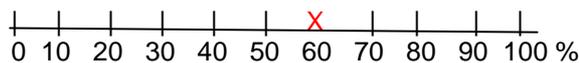
Bitte multipliziere dann in jeder Zeile jeweils die Wichtigkeit mit der Erwartung und trage den Wert in die freie Spalte rechts daneben ein (gelb gefärbt für das Ziel aus dem Bereich "Lernen und Leisten" und grün für das Ziel aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“). Wenn du möchtest kannst du dafür den *Taschenrechner* benutzen.

### **Beispiel:**

Wie wichtig ist dir, dass diese Konsequenz eintritt?



Wie hoch schätzt du die Wahrscheinlichkeit ein, dass diese Konsequenz eintritt?



	Ziel 1: Lernen und Leisten			Ziel 2: soziale Kontakte und Aktivitäten		
	Wichtigkeit	Erwartung		Wichtigkeit	Erwartung	
1. Positive Konsequenz	7	60	420			



$$7 \times 60 = 420$$

### **2. Schritt:**

Bitte addiere in einem nächsten Schritt alle Werte der gelben Spalte und schreibe die Summe in das rote Feld und die Summe der Werte der grünen Spalte in das blaue Feld.

Wenn du möchtest kannst du dafür den *Taschenrechner* benutzen.

### **Beispiel:**

1. Langfristiges Ziel	7	60	420	5	40	200
2. Langfristiges Ziel	6	50	300	4	80	320
			720			520

**Berechnungstabelle zur Ermittlung deiner Prioritäten**

	Ziel 1: Lernen und Leisten			Ziel 2: soziale Kontakte und Aktivitäten		
	Wichtigkeit	Erwartung		Wichtigkeit	Erwartung	
1. Positive Konsequenz <b>(danach)</b>						
2. Positive Konsequenz <b>(danach)</b>						
1. Positive Konsequenz <b>(während)</b>						
2. Positive Konsequenz <b>(während)</b>						
1. Schattenseite*			- ( )			- ( )
2. Schattenseite*			- ( )			- ( )
1. Langfristiges Ziel						
2. Langfristiges Ziel						

\*Bei der Berechnung gehen die Werte der Schattenseiten negativ ein.

### Ergebnisse der Berechnungstabelle

Die beiden Werte, die du am Ende in dem roten und blauen Feld erhältst, sollen dir einen Hinweis darauf geben, welches deiner Anliegen in *rationaler Hinsicht* die höhere **Priorität** erhalten sollte.

Um so höher der Wert, desto wichtiger ist das Ziel für dich und um so wahrscheinlicher ist es, dass es positive Konsequenzen mit sich bringt. Daher solltest du dem Anliegen mit dem höheren Wert die erste Priorität geben und dich ihm zuerst widmen und deine **verfügbare** Energie vorrangig in dieses Ziel stecken. (Mit **verfügbarer** Energie ist der Teil deiner Energie gemeint, den du neben deinen Verpflichtungen oder anderen Anliegen aufbringen kannst.)

**Erstaunt** über das Ergebnis?

Manchmal kommt es vor, dass man von dem Ergebnis einer solchen Berechnung überrascht ist.

Denn es kann sein, dass man sich eigentlich schon sicher ist, welches Anliegen wichtiger oder dringender ist und welches daher die erste Priorität erhalten sollte.

Wenn das bei dir der Fall sein sollte, dann trage deine Prioritäten **unabhängig** von den Ergebnissen aus der Tabelle unter der Überschrift „Meine Prioritäten“ ein.

Andernfalls nimm den Hinweis der Ergebnisse aus der Tabelle an und trage deine Prioritäten unter der Überschrift „Meine Prioritäten“ ein.

### Meine Prioritäten:

Bitte notiere hier, welches Anliegen für dich 1. und 2. Priorität hat und vermerke dies auch auf deinen Karteikarten.

1. Priorität:

2. Priorität:

## HANDLUNGSPLAN

Nachdem du 2 Anliegen beschrieben hast und einen Hinweis darauf erhalten hast, welches Anliegen die höhere Priorität erhalten sollte, möchte ich dich jetzt bitten einen Handlungsplan für beide Ziele aufzustellen, die du innerhalb der nächsten 4 Wochen erreichen möchtest.

Je nach Art der Ziele gibt es verschiedene Möglichkeiten einen Handlungsplan aufzubauen, die ich dir im folgenden vorstellen werden.

### 1. Ein Ziel *aufschieben*

Kannst du das Ziel mit der zweiten Priorität komplett aufschieben und dieses Anliegen erst nach den kommenden 4 Wochen verfolgen?

ja  nein

Möchtest du das Ziel mit der zweiten Priorität komplett aufschieben und dieses Anliegen erst nach den kommenden 4 Wochen verfolgen?

ja  nein

Hast du mindestens eine der Fragen mit **NEIN** beantwortet, ist diese Möglichkeit in dieser Situation nicht die geeignete Strategie. Prüfe bitte, ob Möglichkeiten 2 oder 3 für dich in Frage kommen.

Hast du beide Fragen mit **JA** beantwortet, genügt es, wenn du heute nur einen 4-wöchigen Handlungsplan für das Ziel mit der ersten Priorität aufstellst.

Prinzip:

1 Woche	2 Wochen	3 Wochen	4 Wochen
Ziel mit der 1. Priorität			Ziel mit der 2. Priorität

### 2. Beide Ziele *nacheinander verfolgen*

Kannst du das Ziel mit der ersten Priorität schon vor Ablauf der 4 Wochen erreichen? (z.B. schon nach 3 Wochen?)

ja  nein

Kannst du das Ziel mit der zweiten Priorität aufschieben und dieses Anliegen erst dann verfolgen, wenn das andere Ziel schon erreicht ist?

ja  nein

Hast du mindestens eine der Fragen mit **NEIN** beantwortet, ist diese Möglichkeit in dieser Situation nicht die geeignete Strategie. Prüfe bitte, ob Möglichkeiten 1 oder 3 für dich in Frage kommen.

Hast du beide Fragen mit **JA** beantwortet, kannst du für die nächsten 4 Wochen einen Handlungsplan aufstellen, der für jedes der beiden Ziele einen Plan beinhaltet, die nacheinander verfolgt werden.

Prinzip:

1 Woche	2 Wochen	3 Wochen	4 Wochen
Ziel mit der 1. Priorität			Ziel mit der 2. Priorität

### **3. Beide Ziele *parallel* verfolgen**

Kannst und möchtest du das Ziel mit der zweiten Priorität **nicht** aufschieben?

ja       nein     

Hast du diese Frage mit **NEIN** beantwortet, ist diese Möglichkeit in dieser Situation nicht die geeignete Strategie. Prüfe bitte, ob Möglichkeiten 1 oder 2 für dich in Frage kommen.

Hast du diese Frage mit **JA** beantwortet, kannst du einen integrierten Handlungsplan für die nächsten 4 Wochen aufstellen. Du wirst schon mit der Verfolgung des Zieles mit der zweiten Priorität beginnen, auch wenn das Ziel mit der ersten Priorität noch nicht erreicht ist.

#### **Prinzip:**

1 Woche	2 Wochen	3 Wochen	4 Wochen
Ziel mit 1. Priorität			
Ziel mit 2. Priorität			

#### Achtung:

Dennoch solltest du deine Priorität nicht aus den Augen verlieren und sie sowohl in deiner Wochen- als auch Tagesplanung berücksichtigen. Das heißt, sobald du dich in dem Konflikt befindest, welchem Anliegen du dich innerhalb einer Woche oder an einem Tag zuerst zuwenden sollst, entscheide dich auf der Basis deiner Prioritäten.

Bitte notiere hier auf welche Art du im nächsten Schritt deinen Handlungsplan erstellen möchtest.

***Ich werde*** \_\_\_\_\_ **!**

*(ein Ziel aufschieben, beide Ziele nacheinander verfolgen  
oder beide Ziele parallel verfolgen)*

Nachdem diese Entscheidung gefallen ist, beachte im weiteren nur noch die Instruktion, die deinen Fall betrifft.

- |  |                 |
|--|-----------------|
| 1. Ein Ziel <i>aufschieben</i>               | <i>Seite 29</i> |
| 2. Beide Ziele <i>nacheinander</i> verfolgen | <i>Seite 30</i> |
| 3. Beide Ziele <i>parallel</i> verfolgen     | <i>Seite 31</i> |

## 1. Ein Ziel *aufschieben*

### HANDLUNGSPLAN

Ich möchte dich bitten, für das Anliegen mit der **ersten Priorität** auf den **Seiten 33-34** vier Handlungsschritte zu nennen. Dabei soll es um einzelne Schritte gehen, die du in den kommenden Wochen ausführen möchtest, um das entsprechende Anliegen zu verwirklichen. Überlege dir außerdem, wann und wo du die Handlungsschritte durchführen möchtest!

Denke kurz darüber nach und beschreibe dann jeden Handlungsschritt in Stichworten so konkret wie möglich!

Dazu lege die zugehörige Karteikarte vor dich hin.

Achte darauf, dass jeder Handlungsschritt **konkret** beschreibt, was du in den nächsten Wochen für das betreffende Anliegen **tun** willst.

**Wie, Wann und Wo** willst du das Anliegen verwirklichen – Skizziere **4** Handlungsschritte in der entsprechenden Abfolge und nenne jeweils den genauen Zeitpunkt und Ort ihrer Durchführung!

Daneben fordere ich dich auf, diesen Plan in dem beiliegenden **Gantt-Diagramm** (letzte Seite) zu visualisieren. Es ist hilfreich, dieses Diagramm während der Beschreibung der einzelnen Handlungsschritte parallel auszufüllen oder es zumindest daneben zu legen.

#### Hinweise zum Ausfüllen des Gantt-Diagramms:

In der Kopfzeile sind die nächsten vier Wochen abgetragen.

In die linke Spalte trägst du den jeweiligen Handlungsschritt ein (z.B. 1. Handlungsschritt von Ziel 1).

In das Diagramm kannst du nun mit den beiliegenden **Textmarkern** für jeden Handlungsschritt einen Balken einzeichnen, der die Dauer des Handlungsschrittes repräsentiert. Benutze dabei den **gelben** Textmarker für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ und den **grünen** Textmarker für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“. Dadurch erhältst du eine klare Übersicht, über deine Handlungsschritte innerhalb der nächsten vier Wochen.

#### **Beispiel** zum Ausfüllen eines Gantt-Diagramms:

	Aufgabenname	6. Mai 2007					9. Mai 2007					20. Mai 2007					27. Mai 2007					3. Juni 2007									
		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	
1	1. HS* von Ziel 1	■																													
2	2. HS* von Ziel 1				■																										
3	3. HS* von Ziel 1						■																								
4	4. HS* von Ziel 1																		■												

\*HS = Handlungsschritt

## 2. Beide Ziele *nacheinander* verfolgen

### HANDLUNGSPLAN

Überlege dir bitte zuerst, bis wann du das Anliegen mit der **ersten Priorität** erreicht haben möchtest. Danach möchte ich dich bitten, für dieses Anliegen auf den **Seiten 33-34** vier Handlungsschritte zu nennen.

Nachdem du einen Handlungsplan für dieses Ziel erstellt hast, möchte ich dich bitten, für das andere Anliegen mit der **zweiten Priorität** auf den **Seiten 38-39** vier Handlungsschritte zu nennen.

Dabei soll es um einzelne Schritte gehen, die du in den kommenden Wochen ausführen möchtest, um das entsprechende Anliegen zu verwirklichen. Überlege dir außerdem, wann und wo du die Handlungsschritte durchführen möchtest!

Denke kurz darüber nach und beschreibe dann jeden Handlungsschritt in Stichworten so konkret wie möglich! Dazu lege die zugehörige Karteikarte vor dich hin.

Achte darauf, dass jeder Handlungsschritt **konkret** beschreibt, was du in den nächsten Wochen für das betreffende Anliegen **tun** willst.

**Wie, Wann und Wo** willst du das Anliegen verwirklichen – Skizziere **4** Handlungsschritte in der entsprechenden Abfolge und nenne jeweils den genauen Zeitpunkt und Ort ihrer Durchführung!

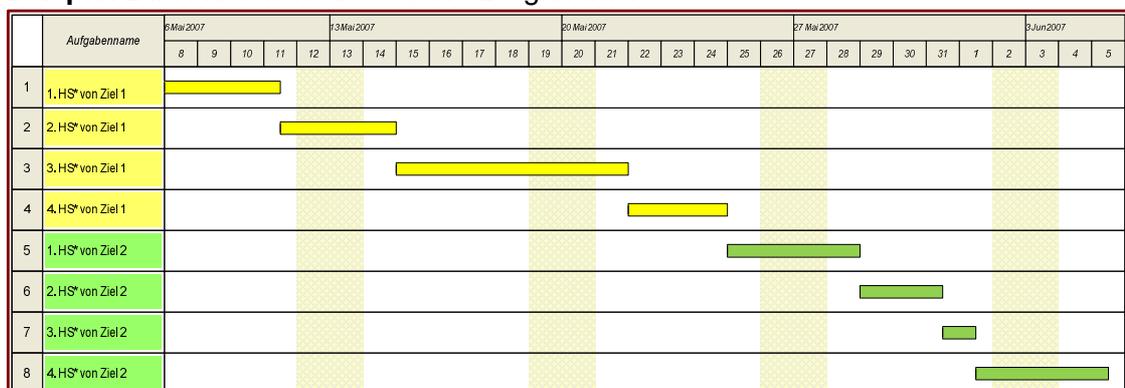
Daneben fordere ich dich auf, diesen Plan in dem beiliegenden **Gantt-Diagramm** (letzte Seite) zu visualisieren. Es ist hilfreich, dieses Diagramm während der Beschreibung der einzelnen Handlungsschritte parallel auszufüllen oder es zumindest daneben zu legen.

#### Hinweise zum Ausfüllen des Gantt-Diagramms:

In der Kopfzeile sind die nächsten vier Wochen abgetragen. In die linke Spalte trägst du den jeweiligen Handlungsschritt ein (z.B. 1. Handlungsschritt von Ziel 1).

In das Diagramm kannst du nun mit den beiliegenden **Textmarkern** für jeden Handlungsschritt einen Balken einzeichnen, der die Dauer des Handlungsschrittes repräsentiert. Benutze dabei den **gelben** Textmarker für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ und den **grünen** Textmarker für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“. Dadurch erhältst du eine klare Übersicht, über deine Handlungsschritte innerhalb der nächsten vier Wochen.

#### **Beispiel** zum Ausfüllen eines Gantt-Diagramms:



\*HS = Handlungsschritt

### 3. Beide Ziele *parallel* verfolgen

#### HANDLUNGSPLAN

Du kannst oder möchtest deine beiden Ziele nicht nacheinander verfolgen, sondern versuchst sie parallel zu erreichen. Das bedeutet, dass du zum Beispiel innerhalb einer Woche zuerst etwas für das eine und dann das andere Ziel tust oder dass du dich sogar jeden Tag nacheinander um beide Ziele kümmerst, etc.

Wenn du auf diese Art und Weise einen Tages- oder Wochenplan aufstellst, solltest du immer deine **Priorität** vor Augen haben, indem du beispielsweise pro Woche **mehr Energie** (z.B. Zeit, Kosten) für das priorisierte Ziel aufwendest oder dich immer um dieses **zuerst** bemühst.

Ich möchte dich nun bitten, für das Anliegen mit der **ersten Priorität** auf den **Seite 33-34** vier Handlungsschritte zu nennen. Allerdings musst du Puffer einplanen, die du zur Erstellung deines Handlungsplanes für das Anliegen mit der zweiten Priorität nutzen kannst.

Ich möchte dich danach bitten, diese Puffer für das Anliegen mit der **zweiten Priorität** zu füllen, indem du auf den **Seiten 38-39** vier Handlungsschritte nennst.

Dabei soll es um einzelne Schritte gehen, die du in den kommenden Wochen ausführen möchtest, um das entsprechende Anliegen zu verwirklichen. Überlege dir außerdem, wann und wo du die Handlungsschritte durchführen möchtest!

Denke kurz darüber nach und beschreibe dann jeden Handlungsschritt in Stichworten so konkret wie möglich!

Dazu lege die zugehörige Karteikarte vor dich hin.

Achte darauf, dass jeder Handlungsschritt **konkret** beschreibt, was du in den nächsten Wochen für das betreffende Anliegen **tun** willst.

**Wie, Wann und Wo** willst du das Anliegen verwirklichen – Skizziere **8** Handlungsschritte in der entsprechenden Abfolge und nenne jeweils den genauen Zeitpunkt und Ort ihrer Durchführung!

Daneben fordere ich dich auf, diesen Plan in dem beiliegenden **Gantt-Diagramm** (letzte Seite) zu visualisieren. Es ist hilfreich, dieses Diagramm während der Beschreibung der einzelnen Handlungsschritte parallel auszufüllen oder es zumindest daneben zu legen.

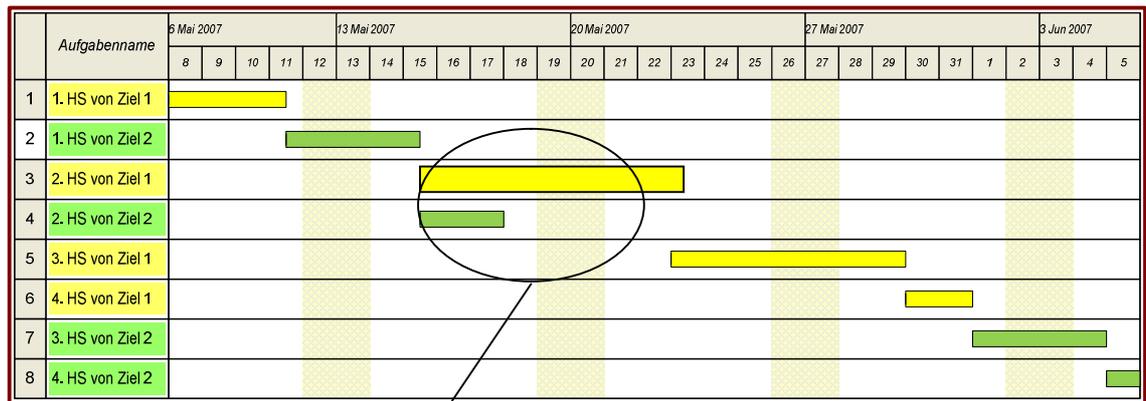
#### Hinweise zum Ausfüllen des Gantt-Diagramms:

In der Kopfzeile sind die nächsten vier Wochen abgetragen. In die linke Spalte trägst du den jeweiligen Handlungsschritt ein (z.B. 1. Handlungsschritt von Ziel 1).

In das Diagramm kannst du nun mit den beiliegenden **Textmarkern** für jeden Handlungsschritt einen Balken einzeichnen, der die Dauer des Handlungsschrittes repräsentiert. Benutze dabei den **gelben** Textmarker für das Anliegen aus dem Bereich „Lernen und Leisten“ und den **grünen** Textmarker für das Anliegen aus dem Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“. Dadurch erhältst du eine klare Übersicht, über deine Handlungsschritte innerhalb der nächsten vier Wochen.

(*Beispiel* siehe nächste Seite.)

**Beispiel** zum Ausfüllen eines Gantt-Diagramms:



\*HS = Handlungsschritt

Du kannst zwei Balken parallel zeichnen, was bedeutet, dass du beide Anliegen **gleichzeitig** verfolgen möchtest. Dabei solltest du dem Ziel mit der höheren Priorität einen dickeren Balken geben, damit deutlich wird, in welches Anliegen du mehr Energie investieren möchtest.

**Handlungsplan** für das Ziel aus dem Bereich \_\_\_\_\_ (erste  
Priorität):

**Was ist dein erster Handlungsschritt?**

**Wann beginnst du damit?**

**Bis wann hast du das erledigt?**

**Wo führst du das durch?**

**Was ist dein zweiter Handlungsschritt?**

**Wann beginnst du damit?**

**Bis wann hast du das erledigt?**

**Wo führst du das durch?**

***Was ist dein dritter Handlungsschritt?***

***Wann beginnst du damit?***

***Bis wann hast du das erledigt?***

***Wo führst du das durch?***

***Was ist dein vierter Handlungsschritt?***

***Wann beginnst du damit?***

***Bis wann hast du das erledigt?***

***Wo führst du das durch?***

Jetzt möchte ich dich bitten, zu diesem Anliegen weitere Angaben zu machen.

### **SCHWIERIGKEITEN**

**Welche Schwierigkeiten** könnten bei der Verwirklichung des Anliegens auftreten?  
Nenne 2 mögliche Schwierigkeiten!

**1. Schwierigkeit:**

**2. Schwierigkeit:**

**Was** machst du, wenn diese Schwierigkeiten tatsächlich auftreten?  
Beschreibe jeweils 2 Möglichkeiten, um die beiden genannten Schwierigkeiten zu bewältigen!

***Bewältigungsmöglichkeit A für die 1. Schwierigkeit:***

***Bewältigungsmöglichkeit B für die 1. Schwierigkeit:***

***Bewältigungsmöglichkeit A für die 2. Schwierigkeit:***

***Bewältigungsmöglichkeit B für die 2. Schwierigkeit:***

## SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

**Wer** kann dich bei der Verwirklichung deines Anliegens unterstützen?

Nenne 2 entsprechende Personen (Angabe der Initialen) und kreuze an, ob die jeweilige Person ein Familienmitglied (a), ein Freund (b) oder ein Kommilitone/Dozent (c) von dir ist. Anschließend beschreibe, wie bzw. wodurch sie dich bei der Realisierung deines Handlungsplans unterstützen können (z.B. durch Informationen, Geld, emotionale Unterstützung, Beratung)!

1. Person (Initialen):

a) Familienmitglied b) Freund/in c) Mitstudierende/r bzw. Dozent/in d) sonstige

*Art der Unterstützung:*

2. Person (Initialen):

a) Familienmitglied b) Freund/in c) Mitstudierende/r bzw. Dozent/in d) sonstige

*Art der Unterstützung:*

**Handlungsplan** für das Ziel aus dem Bereich \_\_\_\_\_ (zweite  
Priorität):

**Was ist dein erster Handlungsschritt?**

**Wann beginnst du damit?**

**Bis wann hast du das erledigt?**

**Wo führst du das durch?**

**Was ist dein zweiter Handlungsschritt?**

**Wann beginnst du damit?**

**Bis wann hast du das erledigt?**

**Wo führst du das durch?**

***Was ist dein dritter Handlungsschritt?***

***Wann beginnst du damit?***

***Bis wann hast du das erledigt?***

***Wo führst du das durch?***

***Was ist dein vierter Handlungsschritt?***

***Wann beginnst du damit?***

***Bis wann hast du das erledigt?***

***Wo führst du das durch?***

Jetzt möchte ich dich bitten, zu diesem Anliegen weitere Angaben zu machen.

### **SCHWIERIGKEITEN**

**Welche Schwierigkeiten** könnten bei der Verwirklichung des Anliegens auftreten?  
Nenne 2 mögliche Schwierigkeiten!

**1. Schwierigkeit:**

**2. Schwierigkeit:**

**Was** machst du, wenn diese Schwierigkeiten tatsächlich auftreten?  
Beschreibe jeweils 2 Möglichkeiten, um die beiden genannten Schwierigkeiten zu bewältigen!

***Bewältigungsmöglichkeit A für die 1. Schwierigkeit:***

***Bewältigungsmöglichkeit B für die 1. Schwierigkeit:***

***Bewältigungsmöglichkeit A für die 2. Schwierigkeit:***

***Bewältigungsmöglichkeit B für die 2. Schwierigkeit:***

## SOZIALE UNTERSTÜTZUNG

**Wer** kann dich bei der Verwirklichung deines Anliegens unterstützen?

Nenne 2 entsprechende Personen (Angabe der Initialen) und kreuze an, ob die jeweilige Person ein Familienmitglied (a), ein Freund (b) oder ein Kommilitone/Dozent (c) von dir ist. Anschließend beschreibe, wie bzw. wodurch sie dich bei der Realisierung deines Handlungsplans unterstützen können (z.B. durch Informationen, Geld, emotionale Unterstützung, Beratung)!

3. Person (Initialen):

a) Familienmitglied b) Freund/in c) Mitstudierende/r bzw. Dozent/in d) sonstige

*Art der Unterstützung:*

4. Person (Initialen):

a) Familienmitglied b) Freund/in c) Mitstudierende/r bzw. Dozent/in d) sonstige

*Art der Unterstützung:*



**Anhang B: Skalen zur Erhebung der abhängigen Variablen****ZIELKONFLIKTE****Skala zur Erfassung der Häufigkeit von Zielkonflikten**

Wie oft kommt es bei dir im Studium (in der Freizeit) vor, ...

- dass du nicht richtig bei der Sache bist, weil du lieber etwas anderes machen würdest?
- dass du das Gefühl hast, etwas zu verpassen?  
dass du dich fragst, was deine Freunde jetzt gerade machen?
- dass du hin- und her überlegst, ob du nicht lieber etwas anderes machen solltest?
- dass du dauernd an andere Aktivitäten denken musst?
- dass du dich durch alles ablenken lässt?
- dass du eine Aktivität vorzeitig abbrichst, weil du lieber etwas anderes machen möchtest?

**Skala zur Erfassung des Ausmaß des betrachteten Zielkonflikts**

Wie oft kam es in den letzten 4 Wochen vor, ...

- dass du dir über den Zielkonflikt zwischen den beiden Anliegen bewusst warst und über ihn nachgedacht hast?
- dass du über den Zielkonflikt nachgedacht hast und dadurch abgelenkt warst?
- dass du nicht richtig bei der Sache warst, weil du über diesen Zielkonflikt nachgedacht hast?
- dass du hin und her überlegt hast, welches der beiden Anliegen du verfolgen sollst?
- dass du eines der beiden Anliegen verfolgt hast, aber dauernd an das andere Anliegen gedacht hast?
- dass du eines der beiden Anliegen verfolgt hast, aber dachtest, bezüglich des anderen Anliegens etwas zu verpassen?
- dass du eines der beiden Anliegen *vorzeitig* abgebrochen hast, weil du dich lieber um das andere Anliegen kümmern wolltest?

**Skala zur Erfassung der Zielbindung**

- „Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz.“ (*Identifikation*)

- „Auch wenn es mich sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen.“ (*Anstrengung*)
- „Ich kann es kaum erwarten, etwas für dieses Ziel zu tun.“ (*Initiierung*)
- „Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben“ (*Verbindlichkeit*)

### **Skala zur Einschätzung der wahrgenommenen Realisierbarkeit**

- „Mein Alltag bietet viele Gelegenheiten, um etwas für die Verwirklichung dieses Ziels zu tun.“ (*Gelegenheit*):
- „Mein Alltag ist voller Anregungen, etwas für dieses Ziel zu tun.“ (*Anregung*)
- „Die Verwirklichung dieses Ziels hängt von Umständen ab, die ich *kaum* beeinflussen kann.“ (revers kodiert) (*Kontrolle*)
- „Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist.“ (*Gestaltbarkeit*)
- „Andere Menschen ermutigen mich, etwas für dieses Ziel zu tun.“ (*Soziale Ermutigung*)
- „Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann.“ (*Informative Unterstützung*)

### **Skala zur Erfassung der Zieleffektivität**

- „Bei diesem Anliegen mache ich zurzeit große Fortschritte.“ (*Vorankommen*)
- „Mit diesem Anliegen komme ich zurzeit kaum voran.“ (revers kodiert) (*Stagnation*)
- „Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Erfolgserlebnisse.“ (*Erfolge*)
- „Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Misserfolgserlebnisse.“ (revers kodiert) (*Misserfolge*)
- „Ich weiß mit Sicherheit, dass ich dieses Ziel erreichen kann.“ (*Selbstwirksamkeit*)
- „Ich verfüge über die notwendigen Fähigkeiten, um dieses Ziel zu erreichen.“ (*Selbstwirksamkeit*)
- „Ich habe ausreichend Energie, um dieses Ziel zu erreichen.“ (*Selbstwirksamkeit*)

**SUBJEKTIVES WOHLBEFINDEN****Skala zur Erfassung der Lebenszufriedenheit (allgemeines Wohlbefinden)**

- „Momentan würde ich nichts an meinem Leben verändern.“
- „Momentan bin ich mit meinem Leben vollauf zufrieden.“
- „Momentan läuft mein Leben so, wie ich es mir idealer Weise wünsche.“
- „Meine momentanen Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.“

**Skala zur Erfassung der Studienzufriedenheit (Kontextspezifisches Wohlbefinden)**

- „Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.“
- „Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.“
- „Ich finde mein Studium wirklich interessant.“
- „Mein Studium behandelt Dinge, für die ich mich wirklich interessiere.“
- „Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich lieber etwas anderes machen.“
- „Meine Begabungsschwerpunkte kommen in meinem jetzigen Studium zum Tragen.“
- „Wenn ich noch einmal zu entscheiden hätte, würde ich das gleiche Studium wieder wählen.“
- „Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.“
- „Das Studium frisst mich auf.“
- „Ich fühle mich durch das Studium oft müde und angespannt.“

**Anhang C: Instruktionsmaterial zur Datenerhebung**

**Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,**

ich freue mich, dass du an dem Training zur **Reflexion deiner persönlichen Ziele** teilnimmst und bedanke mich schon im Voraus, für deine Teilnahme an der Fragebogenerhebung in 4 Wochen.

Alle erhobenen Daten werden vertraulich behandelt und dienen ausschließlich Forschungszwecken.

Um die Anonymität zu wahren bitte ich dich auf den verschiedenen Fragebögen und Reflexionsmaterialien einen Code einzutragen. Dieser stellt sicher, dass die verschiedenen Fragebögen und Reflexionsmaterialien richtig zugeordnet werden können.

Der Code setzt sich wie folgt zusammen:

1. Stelle: Dein **Geburtsstag** (z.B. 17. Mai = **17**)
2. Stelle: Der **erste** Buchstabe des Vornamens deines Vaters (z.B. Hans = **H**)
3. Stelle: Der letzte Buchstabe deines Geburtsortes (z.B. Heidelberg= **G**)
4. Stelle: Der zweite Buchstabe deines Nachnamens (z.B. Maier = **A**)

17	H	G	A
----	---	---	---

**Beispiel:**

Bitte trage hier deinen **persönlichen**

--	--	--	--

**Code** ein:

Bevor du mit der Reflexion deiner persönlichen Anliegen beginnst, möchte ich dich bitten, auf den folgenden 3 Seiten einige Fragen zu beantworten.

Im Folgenden bitte ich dich um Einschätzungen zu Aktivitäten in deinem **Studium** und in deiner **Freizeit**.

Bitte gib zu jeder Aussage an, wie oft diese Aussage auf dich persönlich zutrifft. Zur Bewertung jeder Aussage steht dir eine 4-stufige Skala zur Verfügung, wobei die 1 „fast nie“ und die 4 „fast immer“ bedeutet. Die übrigen Skalenstufen liegen zwischen diesen beiden Kategorien. Lies bitte jede Aussage aufmerksam durch und bewerte die Aussagen zügig aber sorgsam. Lass dabei keine Aussage aus.

Wie oft kommt es bei dir <b>im Studium</b> vor, ...	Fast nie	Selten	Oft	Fast immer
	1	2	3	4
...dass du nicht richtig bei der Sache bist, weil du lieber etwas anderes machen würdest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du das Gefühl hast, etwas zu verpassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du dich fragst, was deine Freunde/ dein Freund/in jetzt gerade machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du hin- und her überlegst, ob du nicht lieber etwas anderes machen solltest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du dauernd an andere Aktivitäten denken musst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du dich durch alles ablenken lässt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du eine Aktivität vorzeitig abbrichst, weil du lieber etwas anderes machen möchtest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft kommt es bei dir in <b>der Freizeit</b> vor...				
...dass du nicht richtig bei der Sache bist, weil du lieber etwas anderes machen würdest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du das Gefühl hast, etwas zu verpassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du dich fragst, was deine Freunde/ dein Freund/in jetzt gerade machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du hin- und her überlegst, ob du nicht lieber etwas anderes machen solltest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du dauernd an andere Aktivitäten denken musst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du dich durch alles ablenken lässt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du eine Aktivität vorzeitig abbrichst, weil du lieber etwas anderes machen möchtest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Im Folgenden bitte ich dich um Einschätzungen zu deinem **Wohlbefinden**.

Bitte gib zu jeder Aussage an, inwieweit diese Aussage auf dich persönlich zutrifft oder nicht. Zur Bewertung jeder Aussage steht dir eine 5-stufige Skala zur Verfügung, wobei die 1 „gar nicht zutreffend“ und die 5 „völlig zutreffend“ bedeutet. Die übrigen Skalenstufen liegen zwischen diesen beiden Kategorien. Lies bitte jede Aussage aufmerksam durch und bewerte die Aussagen zügig aber sorgsam. Lass dabei keine Aussage aus.

	1 = Gar nicht zutreffend      5 = Völlig zutreffend				
	1	2	3	4	5
Momentan würde ich nichts an meinem Leben verändern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Momentan bin ich mit meinem Leben vollauf zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Momentan läuft mein Leben so, wie ich es mir idealer Weise wünsche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine momentanen Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte mache auch noch folgende Angaben:

Geschlecht:  weiblich  männlich

Alter: \_\_\_\_\_ Jahre

Studienfach: \_\_\_\_\_

Semesteranzahl: \_\_\_\_\_

Hochschule: \_\_\_\_\_

## Instruktionsmaterial zur Reflexion von persönlichen Studienzielen

Ich möchte dich jetzt zu deinen persönlichen Anliegen für die kommenden Wochen befragen. Dabei geht es mir um anspruchsvolle Anliegen, die für dich im Bereich deines Studiums eine Herausforderung darstellen und nicht um Routinetätigkeiten.

**Unter persönlichen Anliegen im *Studium* verstehe ich Ziele, Vorhaben und Bestrebungen, mit denen du dich gegenwärtig beschäftigst und die du über den Zeitraum von 4 Wochen verfolgen möchtest.**

Denke bei persönlichen Anliegen an:

- Dinge, die du verwirklichen willst
- Aufgaben, die du erledigen willst
- Erfahrungen, die du machen möchtest
- oder Veränderungen, die du im Bereich Studium anstrebst.

Ganz wichtig ist es, dass es sich um **herausfordernde** Anliegen handelt, mit denen du dich in den kommenden Wochen beschäftigst.

Denke daher an Ziele, Vorhaben und Bestrebungen, die du über mehrere Wochen verfolgst (z.B. ein Referat vorbereiten und halten), und nicht an einzelne Handlungen (z.B. ein Buch aus der Bibliothek ausleihen), die du für ein bestimmtes Anliegen ausführen willst.

Damit ich einen Überblick zu deinen Anliegen in 2 unterschiedlichen Themenbereichen erhalte, bitte ich dich, **jeweils 1** Anliegen in jedem der anschließend aufgeführten 2 Bereiche zu beschreiben. Diese beiden Anliegen sollen dabei im **Konflikt** zu einander stehen.

*Zuerst* werden die beiden Bereiche definiert und erklärt, was unter einem Konflikt zu verstehen ist. Erst *danach* wirst du gebeten, die beiden Anliegen aufzuschreiben.

### Bereich 1: Lernen und Leisten

Der erste Bereich dreht sich um ein Ziel, das sich auf **Lern- und Leistungsaspekte** des Lebens an der Universität beziehen soll, wie z.B.:

- (Prüfungs-) Leistungen im Studium zu erbringen
- bestimmtes Wissen anzueignen
- eine Fremdsprache zu lernen bzw. bestehende Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern
- ein Computerprogramm zu lernen
- bestimmte Fähigkeiten zu vervollkommen
- ein Projekt oder einen Auftrag erfolgreich durchzuführen

### Bereich 2: soziale Kontakte und Aktivitäten

Im zweiten Bereich geht es um ein Ziel, das sich auf **soziale Aspekte** des Lebens an der Universität beziehen soll, wie z.B.:

- Beziehungen, soziale Kontakte zu Mitstudierenden und Dozenten aufzubauen  
bzw. zu festigen
- sich regelmäßig mit Mitstudierenden zu treffen und auszutauschen
- soziale/gemeinsame Aktivitäten für Studierende zu organisieren
- sich in studentischen Vereinigungen zu engagieren

und vieles andere mehr.

**Konflikt zwischen zwei Anliegen:**

Anliegen aus diesen beiden Bereichen können miteinander in **Konflikt** stehen. Damit ist gemeint, dass sie nicht gleichzeitig zu erreichen sind und sich evtl. sogar gegenseitig behindern (wie z.B. für eine Prüfung lernen und das Uni-Partyleben in vollen Zügen genießen).

Um mehr über deine Zielkonflikte zu erfahren, möchte ich dich bitten, dass du dir zwei Anliegen überlegst, die miteinander in Konflikt stehen.

Ein Konflikt zwischen deinen Anliegen liegt z.B. vor, wenn

- du nicht weißt, welches Anliegen du verfolgen sollst
- wenn du bei der Verfolgung des einen Anliegens ein schlechtes Gewissen hast
- wenn du bei Verfolgung des einen Anliegens zwischendurch an das andere denkst

Nun bitte ich dich, zwei Anliegen zu vergegenwärtigen, die zu den beiden *vorgegebenen Themen* passen, gleichzeitig aber miteinander in *Konflikt* stehen und mit denen du dich innerhalb der nächsten *4 Wochen* beschäftigen willst.

Wenn du dir die Anliegen vergegenwärtigt hast, beschreibe sie bitte in 1-2 Sätzen auf den beiliegenden Karteikarten. Auf den Karteikarten ist der jeweilige Themenbereich aufgeführt. Die Karteikarte für den Bereich „Lernen und Leisten“ ist gelb, die für den Bereich „soziale Kontakte und Aktivitäten“ grün gefärbt. (Es gibt keine separate Karteikarte für den Konflikt)

Außerdem möchte ich dich bitten, den ersten Satz jedes Anliegens mit dem Wort **“Ich”** anzufangen und z.B. wie folgt zu formulieren:

- Ich möchte ...
- Ich erwäge ...
- Ich will ...
- Ich strebe an ...
- Ich hoffe ...
- Ich versuche ...
- Ich bemühe mich ...
- Ich habe vor ...
- Ich denke darüber nach ...

Jetzt möchte ich dich bitten, jedes Anliegen der beiden **Anliegen** nach einigen Aussagen zu beurteilen.

Bitte gib zu jeder Aussage an, inwieweit diese Aussage auf dich persönlich zutrifft oder nicht. Zur Bewertung jeder Aussage steht dir eine 5-stufige Skala zur Verfügung, wobei die **1 „gar nicht zutreffend“** und die **5 „völlig zutreffend“** bedeutet. Die übrigen Skalenstufen liegen zwischen diesen beiden Kategorien. Lies bitte jede Aussage aufmerksam durch und bewerte die Aussagen zügig aber sorgsam. Lass dabei keine Aussage aus.

Beginne mit Anliegen 1 und lege die zugehörige Karteikarte vor dich hin. Beurteile dann Anliegen 1 nach allen Aussagen. Danach gehe bitte zu Anliegen 2 über.

Aussagen bezüglich <b>Anliegen 1:</b>	1 = Gar nicht zutreffend 5 = Völlig zutreffend				
	1	2	3	4	5
Bei diesem Anliegen mache ich zurzeit große Fortschritte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ausreichend Energie, um dieses Ziel zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Erfolgserlebnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Misserfolgserlebnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß mit Sicherheit, dass ich dieses Ziel erreichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Alltag ist voller Anregungen, etwas für dieses Ziel zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann es kaum erwarten, etwas für dieses Ziel zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Alltag bietet viele Gelegenheiten, um etwas für die Verwirklichung dieses Ziels zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über die notwendigen Fähigkeiten, um dieses Ziel zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Verwirklichung dieses Ziels hängt von Umständen ab, die ich <i>kaum</i> beeinflussen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit diesem Anliegen komme ich zurzeit kaum voran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn es mich sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Menschen ermutigen mich, etwas für dieses Ziel zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aussagen bezüglich Anliegen 2:	1 = Gar nicht zutreffend 5 = Völlig zutreffend				
	1	2	3	4	5
Bei diesem Anliegen mache ich zurzeit große Fortschritte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aus meinen Kontakten zu anderen Menschen erhalte ich viele Ideen, wie ich dieses Ziel verwirklichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ausreichend Energie, um dieses Ziel zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Erfolgserlebnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei diesem Anliegen habe ich zurzeit viele Misserfolgserlebnisse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit diesem Ziel identifiziere ich mich voll und ganz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß mit Sicherheit, dass ich dieses Ziel erreichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Alltag ist voller Anregungen, etwas für dieses Ziel zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meine Lebenssituation so gestalten, dass sie für die Verwirklichung dieses Ziels besonders günstig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann es kaum erwarten, etwas für dieses Ziel zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dieses Ziel will ich unter keinen Umständen aufgeben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Alltag bietet viele Gelegenheiten, um etwas für die Verwirklichung dieses Ziels zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über die notwendigen Fähigkeiten, um dieses Ziel zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Verwirklichung dieses Ziels hängt von Umständen ab, die ich <i>kaum</i> beeinflussen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit diesem Anliegen komme ich zurzeit kaum voran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn es mich sehr viel Anstrengung kosten sollte, werde ich alles tun, um dieses Ziel zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Menschen ermutigen mich, etwas für dieses Ziel zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden möchte ich dich bitten, einige Einschätzungen zu deinem **Zielkonflikt** abzugeben, der zwischen den beiden Anliegen vorliegt, die du eben auf den Karteikarten beschrieben hast.

Bitte gib zu jeder Aussage an, wie oft diese Aussage auf dich persönlich zutrifft. Zur Bewertung jeder Aussage steht dir eine 4-stufige Skala zur Verfügung, wobei die 1 „**fast nie**“ und die 4 „**fast immer**“ bedeutet. Die übrigen Skalenstufen liegen zwischen diesen beiden Kategorien. Lies bitte jede Aussage aufmerksam durch und bewerte die Aussagen zügig aber sorgsam. Lass dabei keine Aussage aus.

Wie oft kam es in den letzten 2 Wochen/ 4 Wochen vor, ...	Fast nie	Selten	Oft	Fast immer
	1	2	3	4
... dass du dir über den Zielkonflikt bewusst warst und über ihn nachgedacht hast?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dass du über den Zielkonflikt nachgedacht hast und dadurch abgelenkt warst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dass du nicht richtig bei der Sache warst, weil du über diesen Zielkonflikt nachgedacht hast?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du hin und her überlegt hast, welches der beiden Anliegen du verfolgen sollst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du eines der beiden Anliegen verfolgt hast, aber dauernd an das andere Anliegen gedacht hast?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dass du eines der beiden Anliegen verfolgt hast, aber dachtest, bezüglich des anderen Anliegens etwas zu verpassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dass du eines der beiden Anliegen <i>vorzeitig</i> abgebrochen hast, weil du dich lieber um das andere Anliegen kümmern wolltest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anhang D: Ziele der Teilnehmer dieser Studie**

Tabelle 17: Genannte Anliegen getrennt nach den beiden Zielbereichen

Nr.	Anliegen aus dem Bereich „Leisten und Lernen“	Anliegen aus dem Bereich „Soziale Kontakte und Aktivitäten“
1	Ich hoffe, die QM II-Prüfung irgendwie zu schaffen.	Ich bemühe mich mehr soziale Kontakte an der Uni zu schließen.
2	Ich habe ein Problem mit den Methoden-/Statistikfächern: ich muss nächsten Monat 2 Klausuren darin schreiben, davon eine zweite Nachklausur. Ich möchte beide bestehen, glaube aber nicht, dass ich das schaffe.	Ich hoffe während des Studiums auch Spaß zu haben und mein Leben zu genießen...Parties, mit Freunden treffen, Freunde gewinnen, aber auch alleine durch den Park schlendern, verreisen...dafür habe ich eigentlich keine Zeit
3	Ich will erfolgreich für 3 Prüfungen lernen und diese Prüfungen (sehr gut) bestehen bzw. überhaupt bestehen in einem Fall.	Ich möchte meine Freunde nicht vernachlässigen und ab und zu auch einmal etwas schönes unternehmen (d.h. wandern, ein gutes Buch lesen, Musik hören, Film schauen, diskutieren...).
4	Ich bemühe mich, soviel wie möglich für die anstehenden Klausuren zu lesen, lernen und aus den Vorlesungen mitzunehmen. Dazu gehört für mich eine angemessene und zeitnahe Vor- und Nachbereitung der Lehrveranstaltungen, auf die ich mich in den nächsten 4 Wochen konzentrieren möchte.	Ich strebe, mehr soziale Kontakte und Freundschaften zu meinen Mitstudierenden aufzubauen und diese zu intensivieren, um neben den Studieninhalten auch ein soziales Umfeld zu haben mit dem ich Zeit verbringen kann.
5	Ich habe vor, innerhalb der nächsten 4 Wochen die ersten 20 % meiner Abschlussarbeit erfolgreich zu verfassen (d.h. ca. 20 Seiten so schreiben, dass sie nicht mehr oder nur noch geringfügig überarbeitet werden müssen).	Ich bemühe mich um ein gefestigtes und selbstsicheres Gefühl für mich selbst. Dabei möchte ich mich Altlasten aus meinem Leben, z.B. massiver Konflikte mit meiner Familie, stellen und diese so aufarbeiten, dass ich mich von Schmerz und Zweifeln befreien kann, um mehr Ausgeglichenheit und Unabhängigkeit zu erlangen.
6	Ich will in den nächsten 4 Wochen meine Diplomarbeit beenden.	Ich möchte die letzten Monate des Uni-Lebens (freie Zeiteinteilung, Kommilitonen treffen, etc) noch genießen und möglichst davon mitnehmen.
7	Ich bemühe mich für meine kommenden Prüfungen zu lernen, insbesondere für Physio, Sozialpsycho und QM II und diese auch zu bestehen.	Ich möchte mehr Zeit mit meinem Freund verbringen
8	Ich möchte mein Studium in SS07 beenden. Ich will alle Klausuren bestehen. Ich strebe an, mehr Zeit zu investieren. Ich hoffe, es wird sich lohnen. Ich versuche, mich nicht ablenken zu lassen. Ich bemühe mich um Motivation.	Ich möchte mit Freunden öfter mal ne 1/2 Stunde Kaffee trinken. Ich erwäge das fest in das Tagesprogramm einzuplanen. Ich will mich daran halten. Ich strebe an, das umzusetzen. Ich hoffe, man geht mir nicht auf die Nerven. Ich versuche nur interessante Leute zu

	Ich habe vor, bis 24.00 zu lernen. Ich denke darüber nach, dass es sich lohnen wird.	treffen. Ich bemühe mich um Geduld. Ich habe vor, zu hoffen. Ich denke darüber nach, wen ich aus dem relevant set werfe.
9	Ich würde mich gerne mehr auf mein Studium konzentrieren und mehr mit dem Lernen verbringen.	Ich würde mich gerne mehr in meiner Studenteninitiative engagieren.
10	Ich bereite mich auf 2 wichtige Prüfungen vor. Anschließend möchte ich ein Praktikum organisieren, das mich wirklich weiter bringt (nach Semesterende).	Ich versuche mehr Treffen mit Freundinnen zu organisieren. Ich habe vor, regelmäßig mehr Zeit mit anderen zu verbringen. Ich möchte lernen, mich in Gesellschaft wohler fühlen zu können und bei mir zu sein (entspannen können).
11	Ich will gute Prüfungsleistungen im Anschluss an dieses Semester erbringen. Für alle 4 anstehenden Klausuren.	Ich will mich für das Forschungsprojekt in Heidelberg engagieren.
12	Ich habe vor, eine gute Note in Statistik zu schreiben - dazu bin ich eigentlich auch in der Lage; ich müsste aber mehr Zeit investieren.	Ich möchte mich regelmäßig mit einer Freundin für einen Tag treffen. Wir wollen regelmäßig Schach miteinander spielen.
13	Alle 5 Klausuren auf Anhieb schaffen und das mit einem Schnitt von > 3,0. Regelmäßig lernen.	Eine Beziehung zu einer gewissen Person aufbauen. Viel Feiern, Sport (Verein) machen, viel PC spielen (online mit Freunden). Zeit hierfür aufbringen.
14	Ich möchte bis zum Dezember mein Studium beenden. Daher möchte ich in den nächsten 4 Wochen sehr viel Zeit für die Diplomarbeit aufwenden.	Anfang Juni wird mein bester Freund heiraten. Er wohnt in Duisburg. Ich strebe an, ihm bei der Organisation seiner Hochzeit zu helfen, d.h. ich erwäge in den nächsten 4 Wochen oft nach Duisburg zu fahren.
15	Ich habe vor, mich gut für die kommenden Prüfungen vorzubereiten und meine bisher erworbenen Kenntnisse im Studium zu vertiefen.	Ich möchte mich mehr in die außerstudentischen Aktivitäten involvieren und mich öfter mit Mitstudenten treffen können.
16	Ich habe vor, ein wichtiges Buch von der Universität innerhalb eines Monats gut zusammenzufassen, um die Zusammenfassung für die spätere Prüfungsvorbereitung nutzen zu können.	Ich möchte meine körperliche Fitness durch regelmäßigen Sport (Joggen, Fußball) verbessern und dadurch auch bestehende soziale Kontakte vertiefen.
17	Ich möchte mich auf meine 2 bevorstehenden mündlichen Prüfungen vorbereiten. Ich bemühe mich den Schwerpunkt auf die Vorbereitung dieser Prüfungen zu setzen und diese erfolgreich abzulegen.	Ich möchte die sozialen Kontakte zu meinen Mitstudenten nicht vernachlässigen. Ich versuche Kontakte die in den letzten Monaten stark gelitten haben langsam wieder aufzubauen.
18	Ich möchte eine Vordiplomsprüfung gut abschließen und mich gleichzeitig gut auf eine andere vorbereiten.	Ich möchte aktiver werden; wieder Oboe spielen, mich sozial engagieren und mehr Unternehmungen machen. Meine Zeit effektiver nutzen und nicht mehr so viel Zeit vor TV und PC zu verbringen.
19	Ich werde anfangen für die QM2-Klausur	Ich versuche zu einigen Freunden am

	(Statistik) zu lernen und ich versuche besser zu sein als bei der ersten.	Studienort eine genauso gute (enge) Beziehung aufzubauen, wie zu meinen alten Freunden.
20	Ich will für QM II lernen und die Klausur bestehen.	Ich will während der Woche und am Wochenende Zeit mir meinen Freunden verbringen.
21	Ich will meine bevorstehenden 3 Klausuren so gut wie möglich bestehen und strebe an täglich mehrere Stunden dafür zu lernen.	Ich hoffe, mehr soziale Kontakte aufzubauen. Ich möchte an mehr sozialen Aktivitäten teilnehmen (Uni-Parties etc) um mehr soziale Kontakte aufzubauen.
22	Ich will innerhalb der nächsten 4 Wochen den Prüfungsstoff für 2 Klausuren lernen.	Ich möchte in nächster Zeit feste Freunde und eine Freundin in Mannheim finden um mein Leben hier in Mannheim attraktiver zu machen.
23	Ich will Prüfungsleistungen im Studium gut erbringen.	Ich möchte Beziehungen, soziale Kontakte mit Mitstudierenden und Dozenten aufbauen.
24	Ich will mehr für mein Studium lernen, damit ich die Prüfungen mit guten Noten bestehen kann. Ich möchte also keine Zeit mehr verschwenden/vertrödeln, die ich gut zum Lernen gebrauchen kann. Ich werde mich nicht mehr ablenken lassen.	Ich bemühe mich eine engere Beziehung zu meinen Mitstudenten aufzubauen. Ich versuche mich auf sie einzulassen, aber auch gleichzeitig meinen Ansicht treu zu bleiben und diese auch zu vertreten.
25	Ich will das Messtheorie-Skript durcharbeiten, zusammenfassen, lernen und wiederholen.	Ich hoffe, die OBI-Seiten noch neu aufziehen zu können.
26	Ich möchte die Physio-Klausur gut bestehen.	Ich möchte auf die Barabende in 2 Wohnheimen regelmäßig gehen, um mehr Leute kennen zu lernen.
27	Ich habe vor für QM zu lernen, um die Prüfung zu bestehen.	Ich möchte mehr mit meinen Kommilitonen unternehmen.
28	Ich will mich optimal auf die kommenden Prüfungen vorbereiten.	Ich will mich mit Freunden treffen und Spaß haben /ausspannen.
29	Ich möchte in meinem Praktikum gute Leistungen erbringen, meinen Praktikumsbetreuer beeindrucken und im Praktikum viel lernen.	Ich möchte meinen Freunden ausreichend Zeit widmen, z.B. für Telefonate und gemeinsame Aktivitäten.
30	Ich möchte meine Vordiplomprüfungen bestehen.	Ich möchte das Partyleben/"Erholungsleben" genießen.
31	Ich habe vor mit dem Lernen auf die Abschlussklausuren anzufangen und mehr Zeit für meinen Spracherwerb in Spanisch aufzuwenden.	Ich möchte die gemeinsamen Aktivitäten mit meinen Freunden/ Mitstudenten aber weiterhin fortsetzen.
32	Ich möchte die Testtheorie-Klausur meistern und damit den Grundstein zum Bestehen des Vordiploms legen.	Ich habe vor, mehr Leute aus meinem Semester kennen zu lernen und mehr Freunde in Mannheim zu finden. Ich möchte mich nicht mehr so einsam an der Uni fühlen.
33	Ich will meine Hausarbeit trotz einer Reihe von anderen Aufgaben innerhalb der nächsten 4 Wochen abschließen. Ich möchte die Thematik ausführlich und	Ich bemühe mich meine sozialen Kontakte/Beziehungen zu meinen Mitstudenten zu intensivieren bzw. stärker zu pflegen. Ich möchte die bestehenden

	schlüssig in meiner Hausarbeit in dieser Zeit darlegen.	Beziehungen zu Studierenden, die mir nahe stehen, festigen.
34	Ich möchte in den nächsten 4 Wochen das formale Grundgerüst für meine Diplomarbeit in Form des zu erstellenden Exposés so weit ausgearbeitet haben, dass ich die notwendigen Skalen erstellen und mit der Erhebung anfangen kann.	Ich habe vor, mich in den nächsten 4 Wochen intensiver mit meinen Mitstudierenden zu treffen, um Universitäres als auch Privates auszutauschen.
35	Ich habe vor, den Stoff für meine anstehenden Prüfungen täglich außer am Wochenende und an "Nebenjob"-Tagen mindestens 3 Stunden lang vorzubereiten - in kleinen Portionen. Das was ich mir vornehme bearbeite ich. Ich möchte die erste Hälfte des Stoffs bis Anfang Juni bearbeitet haben.	Ich möchte Kontakte zu Freundinnen, die in den letzten Wochen eingeschlafen sind, wieder aufnehmen. Ich bemühe mich diese Kontakte mehr zu pflegen und die Freunde häufiger zu sehen.
36	Die richtige Art des Lernens entwickeln. Ich möchte mich auf eine Art und Weise auf das Studium konzentrieren, die mich erfüllt und motiviert. Ich will mir meine Sache (meinem Studienfach) sicher sein und nicht zweifeln müssen, weil ich meine kreative Ader unterdrückt sehe.	Ich habe vor, Zeit in kreatives Arbeiten zu investieren. Ich hoffe, einen Zeichenkurs, Malereikurs o. ä. an der Uni oder VHS zu finden, bzw. einfach privat allein wieder loszulegen.
37	Ich möchte mir in den nächsten 4 Wochen den QM2 - Stoff aneignen und verstehen. Dabei will ich auch alle Tutoriums-Aufgaben durchrechnen, um QM2 zu bestehen.	Ich hoffe in den nächsten 4 Wochen einen Ausflug nach Nürnberg zu können. Dies will ich mit meinem Freund tun, um Zeit mit ihm zu verbringen und mir Nürnberg anzusehen.
38	Ich habe vor, die Diplomprüfung im Fach Evaluation zu absolvieren und möchte mich gut darauf vorbereiten.	Ich möchte viel Zeit mit meinen Freunden verbringen, bevor ich mein Auslandssemester/Praktikum antrete.
39	Ich will in der Uni gute Leistungen erbringen. Ich will etwas lernen, das mir für meine Zukunft wichtig ist. Ich will erfolgreich sein. Ich weiß, dass ich manchmal mehr Lerndisziplin bräuchte. Ich will gute Noten und Klausuren schreiben. Ich versuche viel zu lernen, um etwas zu erreichen.	Ich möchte mich amüsieren und feiern. Ich möchte mich mit Freunden von zu Hause und aus der Universität treffen. Ich gehe gerne feiern. Ich will den Kontakt zu alten Freunden nicht verlieren. Ich versuche mein Leben in vollen Zügen zu genießen. Ich will nicht immer Kompromisse eingehen müssen.
40	Ich strebe an, meine Diplomarbeit fertig zu schreiben und auf Prüfungen zu lernen.	Ich will mehr Sport mit Freunden treiben.
41	Ich möchte in den nächsten 4 Wochen möglichst viel Literatur für meine Diplomarbeit sammeln und lesen. Ich hoffe, dass es mir gelingt in den nächsten Wochen eine Gliederung für die Diplomarbeit zusammen zu stellen. Ich hoffe, dass meine Betreuerin mit der Gliederung zufrieden ist, denn ich habe vor, die Diplomarbeit schon in einigen	Ich möchte in den nächsten 4 Wochen weiterhin am Unisport teilnehmen, wo ich Leute an der Uni treffe und mich vom Lernen ablenken kann. Ich habe vor, Inliner besser fahren zu lernen, um am Lauffreff teilnehme zu können. Ich hoffe, ich werde Zeit finden, um einigen Unifeten zu besuchen.

	Wochen anzumelden (das geht erst, wenn die Gliederung fertig ist).	
42	Ich möchte alle meine Klausuren (6 Stück) für dieses Semester gut und ausreichend vorbereiten und die eine, welche in den 4 Wochen liegt, bestehen. (alle anderen aber auch!)	Ich möchte neben dem Lernen für Klausuren auch mal wieder eine Schneckenhofparty besuchen können.
43	Ich habe vor alle meine Prüfungen zu bestehen. Ich will meine Hausarbeiten bis Ende des Semesters fertig stellen.	Ich habe vor, mit meiner Familien Urlaub zu gehen. Ich hoffe, dass zeitlich alles miteinander passt umzusetzen.
44	Ich habe vor, mich intensiv auf die anstehenden Prüfungen vorzubereiten (und gleichzeitig zu arbeiten).	Ich strebe an, mein Leben mehr zu genießen, d.h. mir mit gutem Gewissen mir etwas Freizeit zu gönnen und diese auch gut zu gestalten.
45	Ich möchte in meinen Vordiplomsklausuren möglichst gute Noten schreiben, und den Lernstoff vollständig beherrschen.	Ich möchte Mannheim näher kennen lernen und seine Vorzüge nutzen und meine Kommilitonen besser kennen lernen bzw. mehr Kommilitonen kennen lernen.
46	Ich habe vor, am Ende dieses Semesters meine 6 Klausuren zu schreiben.	Ich strebe an als Partytutor des Wohnheim auf vielen Barabenden zu sein. Und wenn mal kein Barabend sein sollte, so tut's auch ein kühles Bier mit Wohnheimkollegen und Studienkollegen.
47	Ich will vor meinem Aufenthalt in Australien meine Diplomarbeit überaus erfolgreich abschließen.	Ich bemühe mich trotz Zeitmangel mich mit meiner Freundin zu treffen, die 550 km entfernt wohnt.
48	Ich bemühe mich, mein Referat für die übernächste Woche richtig gut vorzubereiten. Ich hoffe, ich werde mich gut vorstellen.	Ich will eine Freundin besuchen. Ich habe vor, eine Woche bei ihr zu bleiben.
49	Ich strebe an, mich auf die kommenden Sozialpsycho- und QM Klausur vorzubereiten (konkret: Sozialpsychobuch lesen / QM lernen), sowie mit der Vorbereitung der für die Ferien anstehenden Klausuren zu beginnen. Außerdem will ich diese Woche noch ein Referat vorbereiten, das nächste Wochen zu halten ist.	Ich möchte neue soziale v.a. engere soziale Kontakte zu Kommilitonen knüpfen!
50	Ich will innerhalb der nächsten 2 Wochen meine Bewerbungen raus haben (mit allem, was dazu an Vorarbeit nötig ist).	Ich möchte soviel Zeit wie möglich mit meiner Freundin verbringen. Ich hoffe, hin und wieder auch alte Freunde treffen zu können.
51	Ich bemühe mich strukturierter und konzentrierter zu arbeiten. Ich möchte früher mit dem Lernen beginnen um nicht in Prüfungsstress zu geraten oder unzuverlässig zu erscheinen.	Ich habe vor, mehr mit Freunden zu unternehmen, meine Kontakte bzw. Freundschaften in MA zu festigen und meine alten Freundschaften zu Hause nicht zu vernachlässigen.
52	Ich habe vor am Ende des Semesters mindestens 2 Diplomprüfungen zu schaffen.	Ich möchte in den nächsten Wochen soviel wie möglich mit meinen Freunden in Mannheim und Umgebung unternehmen, da ich längere Zeit aus Mannheim weg war.

53	Ich versuche Logik im Fach Philosophie zu verstehen.	Ich erwäge dieses Wochenende eine große Party in meiner WG zu feiern.
54	Ich versuche mein Vordiplom in Methodenlehre zu bestehen. Da dies das einzige Fach ist, das mir schwer fällt und bei dem ich bereits durchgefallen bin, muss ich dafür jede freie Minute investieren.	Ich möchte gerne wieder beim Hochschulsport mitmachen. Allerdings habe ich dann ein schlechtes Gewissen, weil ich in der Zeit lernen könnte.
55	Ich möchte meine Hausarbeit bis Ende Mai geschrieben haben und darin eine gute Note erreichen, damit ich meine Zwischenprüfung schaffe und mich auf die Klausuren konzentrieren kann. Ich will sehr gute Noten in meinen Prüfungen Anfang Juni erreichen.	Ich versuche, mich mit meinen Freunden zum Kaffee zu treffen oder auf Parties mit ihnen zu gehen. Ich bemühe mich, ein offenes Ohr für meine Freunde zu haben und in meiner studentischen Vereinigung (Fachschaft) alle meine Aufgaben zu organisieren, die in meinen Aufgabenbereich fallen, sowie gleichzeitig Spaß an der ganzen Sache zu haben.
56	Ich möchte in den nächsten 8 Wochen meine Diplomarbeit druckfertig geschrieben haben. (d.h. in 4 Wochen halbfertig)	Ich möchte in der nächsten Zeit auch mit Freunden abends weggehen und Kontakte zu alten Freunden wieder auffrischen.
57	Ich bemühe mich in nächster Zeit mich so auf das Studium zu konzentrieren, um meine nächsten Prüfungen erfolgreich abzuschließen.	Ich möchte in nächster Zeit meine Freizeit so gestalten, dass ich oft die Möglichkeit habe mich mit Mitstudierenden zu treffen bzw. generell am sozialen Leben meines Studiengangs teilzunehmen.
58	Ich strebe an, im Studium mehr am Ball zu bleiben und mich z.B. für die Sozialpsycho-I-Prüfung Mitte Juni optimal und rechtzeitig vorzubereiten.	Ich denke darüber nach, mich mehr mit Mitstudenten auszutauschen und z.B. ein Picknick mit meinen Kommilitonen zu initiieren oder zu den cine-asta-Vorführungen zu gehen etc.
59	Ich habe vor, in den nächsten 4 Wochen ernsthaft anzufangen, mich auf meine bevorstehenden Prüfungen vorzubereiten. Ich möchte außerdem (wenn möglich) mit meiner Prüfungslektüre fertig werden.	Ich möchte in den kommenden 4 Wochen gern Dinge mit Freunden und/oder meinem Freund unternehmen, die Spaß machen (z.B. Grillen, Party feiern, schwimmen gehen, etc.)
60	Ich möchte viel für meine anstehende Prüfungen lernen. (4 Stück)	Ich möchte viel Zeit mit meinem Freund verbringen, bevor er für das nächste Semester ins Ausland geht.
61	Ich habe vor, in den nächsten 4 Wochen meine Diplomarbeit anzumelden und mit dem Schreiben zu beginnen.	Ich bemühe mich, etwas mit meinen Mitstudenten zu machen (weggehen, treffen), da viele von ihnen in naher Zukunft das Studium beenden werden.
62	Marktforschungsklausur und weitere Klausuren.	Praktikum erfolgreich abschließen.
63	Ich möchte mein Hauptstudium erfolgreich abschließen. Ich strebe deshalb an Hausarbeit und 2 Diplomklausuren mit mindestens besser als 3 zu absolvieren.	Ich will auf den Uni-Feten eine neue Partnerin kennen lernen.
64	Ich möchte den Lernplan erstellen. Ich möchte mir einen Überblick über den Lernstoff verschaffen. Ich möchte erste	Ich möchte den Austausch-Kreis genießen und [...]

	Kapitel lesen und zusammenfassen.	
65	Ich will Sozialpsychologie für die Vordiplom-Klausur lernen.	Ich möchte mich gerne häufiger privat mit Kommilitonen treffen ohne dass wir dabei lernen.
66	Ich möchte meine Anschlussarbeit so schnell wie möglich, aber auch mit einer guten Note abschließen.	Ich möchte weiterhin so viel Zeit mit meinen Freunden verbringen.
67	Ich möchte mich ausreichend für meine bevorstehenden Prüfungen vorbereiten.	Ich möchte Zeit für mich selbst haben zum ausspannen, genießen oder sie mit Freunden zu verbringen oder mich verwirklichen (in Hobbies).
68	Ich möchte auf jeden Fall in den nächsten 4 Wochen so viel Prüfungsliteratur wie möglich lesen, damit ich die Prüfungen, für die ich mich angemeldet habe, auch gut bestehe. Ich werde außerdem versuchen, mich allgemeinen mehr mit dem Stoff beschäftigen und zu lernen beginnen.	Ich hoffe, weiterhin mich mit ein Paar Freunden treffen zu können, mit ihnen und auch meiner Familie Zeit verbringen zu können, zum Beispiel, was mir auch wichtig ist, mit ein, zwei bestimmten Freundinnen an unseren schriftstellerischen Projekten zu arbeiten, die in letzter Zeit manchmal etwas kurz kommen.
69	Ich möchte die Sozialpsychologie Prüfung gut bestehen. Ich will nicht in Lernstress geraten.	Ich will wieder mehr Musik machen. Ich muss mich dazu öfter mit bestimmten Leuten treffen
70	Ich muss noch viel lernen für zwei Prüfungen im Juni. Ich sollte oder habe vor noch fleißiger, strukturierter und disziplinierter zu sein.	Ich möchte den Kontakt zu einigen anderen Studenten ausbauen, pflegen, vertiefen. Ich habe vor, die Uni auch in meinem privaten Leben mehr einzubringen.
71	Ich möchte mich in den nächsten 4 Wochen verstärkt um die Prüfungsvorbereitung für meine Sozialpsychologie-Vordiplomsprüfung und den QM-II-Schein kümmern. Ich erwäge außerdem in dieser Zeit für meine Prüfung in Allgemeine Psychologie II das Lehrbuch zumindest zu 2 Dritteln fertig zu lesen.	Ich will mich in den nächsten 4 Wochen verstärkt mit Freunden meiner beiden Freundeskreise (Uni du daheim) treffen, gemeinsam mit ihnen meinen Wohnungseinstand und meinen Geburtstag feiern und es schaffen die erste Cthuchurpg-Runde möglichst bald meistern zu können.
72	Ich bemühe mich in den nächsten 4 Wochen den Vorlesungsstoff für Statistik zu wiederholen und zu verstehen. Ich will mich im Tutorium aktiv beteiligen und mein Wissen erweitern.	Ich denke darüber nach für den Vorstand der UNICEF-Hochschulgruppe zu kandidieren. Außerdem möchte ich mich in sozialen Projekten mehr beteiligen.
73	Ich versuche viel für die Prüfungen im Juni zu lernen. Das bedeutet jeden Tag etwas zu lesen.	Ich möchte an einem Sprachkurs in Barcelona teilnehmen und Leute kennen lernen, vor allem Frauen. Wenn das nicht geht, auf Parties Leute kennen lernen.
74	1. Ich möchte für die Klausur lernen. Dazu die Materialien zusammentragen, Zusammenfassungen erstellen, auf Karteikarten schreiben und auswendig lernen bzw. anwenden können. 2. Ich möchte ein Thema für mein Referat auswählen und dafür vorher etwas recherchieren um das passenden Thema zu	Ich möchte gerne für meine Uni-Freunde etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen, mich mit ihnen treffen und unterhalten ohne auf die Uhr schauen zu müssen.

	finden.	
75	Ich möchte eine sehr gute Note in der Diplomprüfung am Ende der Semesterferien, dafür möchte ich regelmäßig lernen.	Ich möchte viel Zeit mit meinen Freunden verbringen, mit ihnen Spaß haben und nicht an Verpflichtungen denken. Ich möchte dabei entspannen und abschalten.
76	Ich muss und will mehr Begeisterung für Statistik aufbringen, damit ich mein erklärtes Ziel, das Bestehen der Klausur, erreiche.	Ich habe mir fest vorgenommen, mehr aus mir herauszugehen, mehr auf meine Umgebung, speziell Kommilitonen zuzugehen und dies dadurch zu verwirklichen, in dem ich öfters weggehe und mich mit ihnen treffe.
77	Ich habe vor, mich gut auf die QM-Prüfung in 6 Wochen vorzubereiten.	Ich hoffe, neue Leute kenne zu lernen und wieder tiefere Freundschaften aufzubauen.
78	Ich strebe an, meine Prüfungen in den Fächern Physiologie, Sozialpsychologie und Quantitative Methodenlehre mit Ergebnissen zu bestehen, mit dessen Ausgang ich zufrieden bin und weiterhin Spaß am Studium habe.	Ich hoffe, dass ich weiterhin die Freiheit haben werde mit Freunden Unternehmungen zu machen, die unsere Freundschaft weiter festigen und mich mit meinem Leben zufrieden sein lassen.
79	Ich möchte gerne 6-7 Klausuren schreiben (Mitte Juni - Ende Juni) und diese auch gut bis sehr gut bestehen. Ich weiß, dass ich dies auch schaffen werde.	Ich will dazu noch mein Leben genießen und raus gehen. Diverse Parties/Feste sind schon eingeplant. Ich weiß, dass sie mir eigentlich auch Energie fürs Lernen geben, Dennoch muss ich mich bemühen, nie wirklich [...] schlechtes Gewissen [...] weil ich die Energie/Zeit auch gut in die Uni stecken könnte.
80	Ich möchte dieses Semester 3 Prüfungen schreiben. Ich versuche dafür ausreichend zu lernen. Ich hoffe sehr gute Noten zu schreiben. Ich will in der Stiftung bleiben.	Ich möchte viel Zeit mit meinem Freund/Freunden verbringen.
81	Ich habe vor, mich die nächsten 4 Wochen gut auf 2 wichtige Prüfungen vorzubereiten.	Ich möchte die nächsten 4 Wochen gerne viel Zeit mit meinen Freunden und Personen, die ich neu kennen gelernt habe, verbringen und mit ihnen Pläne, die wir für Unternehmungen geschmiedet haben, verwirklichen.
82	Ich werde QM2 und Sozialpsycho bestehen und genügend vorbereitet sein.	Ich möchte in den nächsten 4 Wochen mehr mit meinen Kollegen auf den Uni-Parties unterwegs sein.
83	Ich bemühe mich, meine Referatstexte on time durchzuarbeiten und mich, ohne den zeitlichen Druck aktiv zu erhöhen, gründlich auf meine anstehenden Prüfungen vorzubereiten. Ich will meinen Nebenjob erwartungsgemäß gut erfüllen.	Ich möchte für meine beste Freundin da sein, die (leider) in einer anderen Stadt wohnt. Ich versuche, mir in Mannheim einen lieben Freundeskreis aufzubauen.
84	Ich möchte mehr für die 4 Klausuren im Sommer lernen. Ich erwäge mich mehr mit Statistik zu beschäftigen um QM II zu bestehen. Ich will mit einen Überblick schaffen, damit es zum Schluss nicht	Ich will mich mehr mit Leuten aus der Uni treffen. Ich habe vor zu UNICEF jeden zweiten Dienstag zu gehen! Ich möchte meine Freundschaften festigen. Ich bemühe mich abends trotzdem noch raus zu gehen -

	zuviel auf einmal wird. Ich hoffe, gute Noten zu schreiben. Ich habe vor, die 2 Wochen vor Machane und nach Machane konsequent für Allgemeine II zu lernen !!! -> Ich will mich sicher fühlen!	auch wenn ich zu faul bin. Ich hoffe, ich werde mich mit der WG gut verstehen! -> Ich möchte mich endlich glücklicher fühlen!
85	Ich hoffe, dass ich endlich eine Ergebnispräsentation von Interviews zum Thema Wissensmanagement erstellt habe, die den Ansprüchen meines Chefs genügt, so dass ich das Kapitel abschließen kann.	Ich möchte gerne mehr Zeit bei meiner Familie verbringen und mich mehr mit meinen kleinen Geschwistern austauschen. (-> in den 4 Wochen mindestens 1 Wochenende bei Familie verbringen.

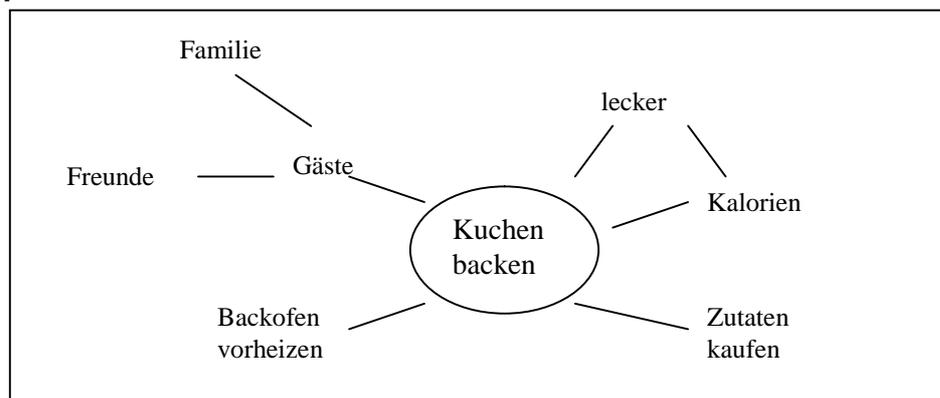
Anmerkung: [...] = unleserliche Stelle.

**Anhang E: Instruktionmaterial zur Reflexion innerhalb der Placebo-Gruppe****REFLEXION DEINES ERSTEN ANLIEGENS**

Nachdem du 2 Anliegen beschrieben hast, möchte ich dich bitten, dir nun ein bisschen Zeit zu nehmen um sehr intensiv über das Anliegen aus dem Bereich 1 (Lernen und Leisten) nachzudenken. Dazu lege die **gelbe Karteikarte** vor dich hin.

Ich möchte dich nun bitten ein **Mind Map** (= Gedächtniskarte) zu diesem Anliegen zu gestalten.

Ein Mind Map ist eine graphische Darstellung, die Beziehungen zwischen verschiedenen Begriffen darstellt. Der zentrale Begriff steht in der Mitte des Blattes. Ausgehend von diesem Begriff werden Äste gezeichnet, die zu anderen Begriffen führen, welche wiederum über Unteräste mit weiteren Begriffen verbunden sein können.

**Beispiel:**

Überlege dir zuerst einen Titel für dein Anliegen oder ein Schlagwort, das dieses Ziel kurz beschreibt und schreibe dieses Wort in den leeren Kreis in der Mitte der nächsten Seite.

Bitte nimm dir ungefähr **10 Minuten** Zeit um nun ein Mind Map zu erstellen. Trage einfach alles in das Mind Map auf der nächsten Seite ein, was dir einfällt.

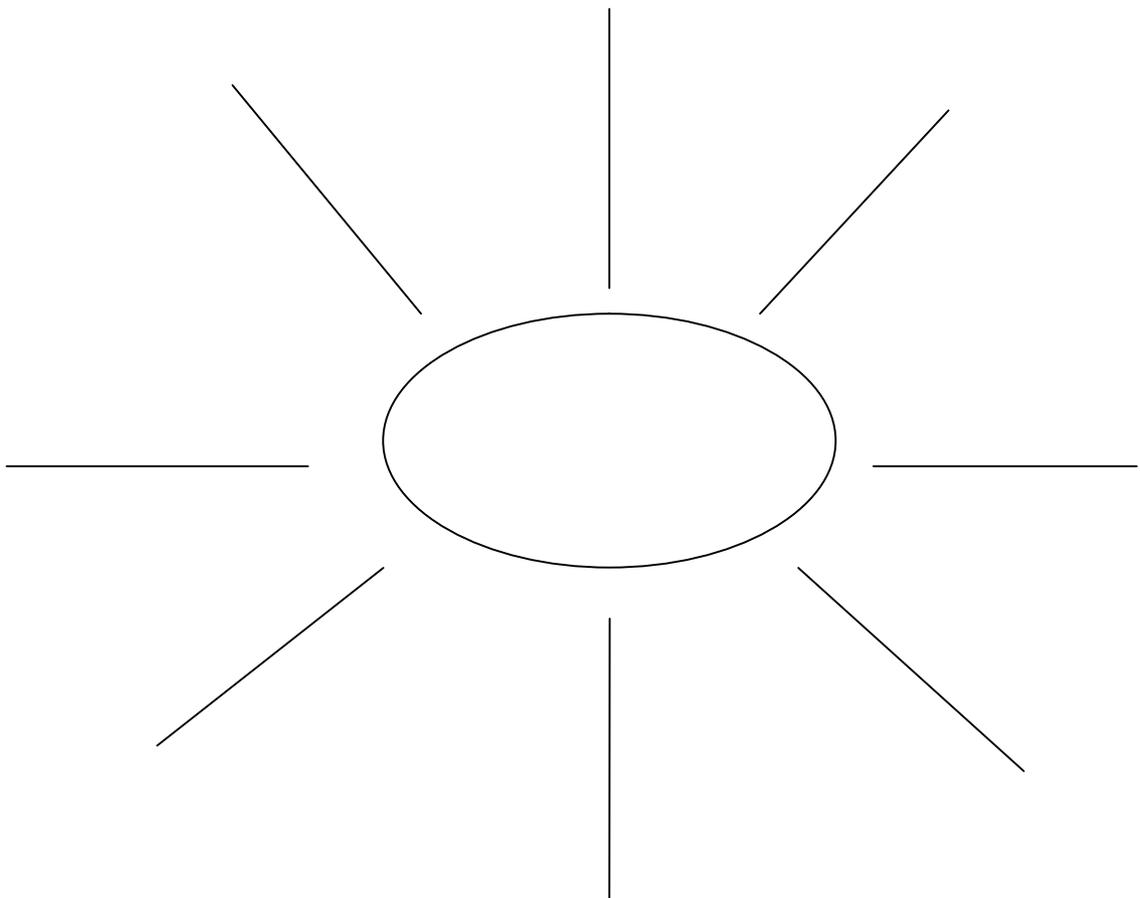
Urteile nicht über deine Einfälle und schreibe sie ohne Wertung auf. Natürlich darfst du dein Mind Map mit weiteren Linien ergänzen. Auch kannst du Verbindungslinien und Unteräste einfügen. In der graphischen Gestaltung hast du alle Freiheiten, die du möchtest.

Wenn du nach 10 Minuten zu einem Ende gekommen bist, schaue dir dein Ergebnis noch einmal an und **reflektiere** es für einen Moment.

Wichtige Begriffe kannst du gerne mit einem **Textmarker** markieren.

Bitte wirf noch mal einen letzten Blick auf die Uhr und dann geht's los!

**MIND MAP ZU ZIEL 1: Lernen und Leisten**



## REFLEXION DEINES ZWEITEN ANLIEGENS

Nachdem du dein erstes Anliegen reflektiert hast, möchte ich dich bitten, dir nun ein bisschen Zeit zu nehmen um sehr intensiv über das Anliegen aus dem Bereich 2 (soziale Kontakte und Aktivitäten) nachzudenken.

Dazu lege die **grüne Karteikarte** vor Dich hin.

Ich möchte dich nun bitten ein **Mind Map** (= Gedächtniskarte) zu diesem Anliegen zu gestalten.

Überlege dir zuerst einen Titel für dein Anliegen oder ein Schlagwort, das dieses Ziel kurz beschreibt und schreibe dieses Wort in den leeren Kreis in der Mitte der nächsten Seite.

Bitte nimm dir ungefähr **10 Minuten** Zeit um nun ein Mind Map zu erstellen. Trage einfach alles in das Mind Map auf der nächsten Seite ein, was dir einfällt.

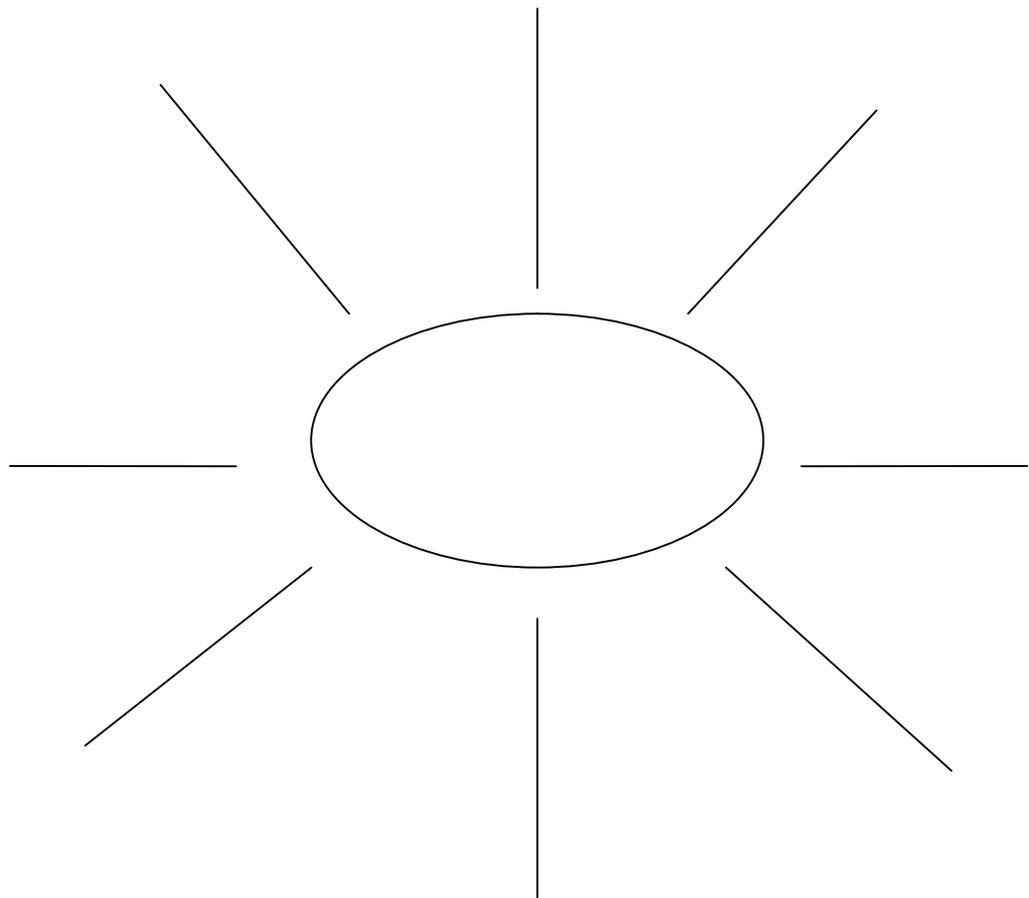
Urteile nicht über deine Einfälle und schreibe sie ohne Wertung auf. Natürlich darfst du dein Mind Map mit weiteren Linien ergänzen. Auch kannst du Verbindungslinien und Unteräste einfügen. In der graphischen Gestaltung hast du alle Freiheiten, die du möchtest.

Wenn du nach 10 Minuten zu einem Ende gekommen bist, schaue dir dein Ergebnis noch einmal an und **reflektiere** es für einen Moment.

Wichtige Begriffe kannst du gerne mit einem **Textmarker** markieren.

Bitte wirf noch mal einen letzten Blick auf die Uhr und dann geht's los!

**MIND MAP ZU ZIEL 2: soziale Kontakte und Aktivitäten**



## REFLEXION DES ZIELKONFLIKTS

Nachdem du beide Anliegen reflektiert hast, die miteinander in Konflikt stehen, möchte ich dich bitten, dir nun ein bisschen Zeit zu nehmen um sehr intensiv über diesen Zielkonflikt zwischen deinen Anliegen aus den beiden oben genannten Bereichen nachzudenken.

Dazu lege **beide Karteikarten** vor Dich hin.

Ich möchte dich nun bitten ein **Mind Map** (= Gedächtniskarte) zu diesem Konflikt zu gestalten.

Bitte nimm dir ungefähr **10 Minuten** Zeit um nun ein Mind Map zu erstellen. Trage einfach alles in das Mind Map auf der nächsten Seite ein, was dir einfällt.

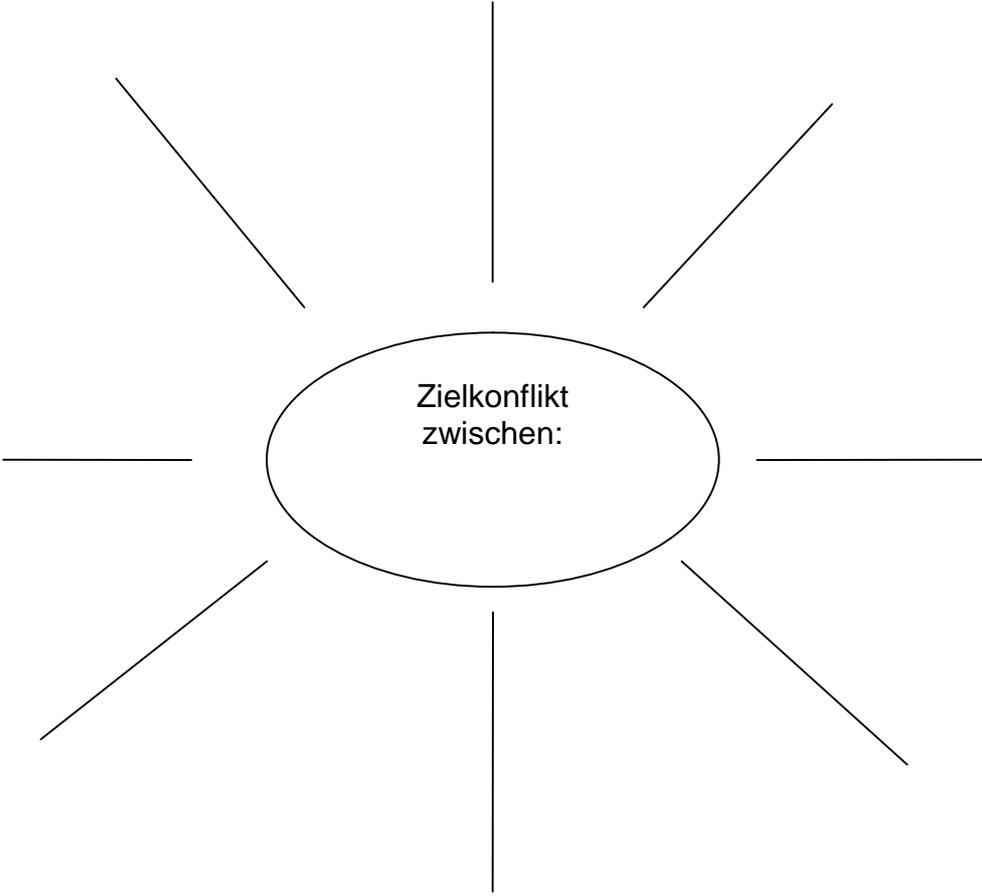
Urteile nicht über deine Einfälle und schreibe sie ohne Wertung auf. Natürlich darfst du dein Mind Map mit weiteren Linien ergänzen. Auch kannst du Verbindungslinien und Unteräste einfügen. In der graphischen Gestaltung hast du alle Freiheiten, die du möchtest.

Wenn du nach 10 Minuten zu einem Ende gekommen bist, schaue dir dein Ergebnis noch einmal an und **reflektiere** es für einen Moment.

Wichtige Begriffe kannst du gerne mit einem **Textmarker** markieren.

Bitte wirf noch mal einen letzten Blick auf die Uhr und dann geht's los!

**MIND MAP ZUM ZIELKONFLIKT**



## Anhang F: Screen Shots der Online-Erhebung in Surveymonkey

SurveyMonkey.com  
because knowledge is everything

Logged in as "Tinchen" Log Off

Home Create Survey My Surveys Address Book My Account Help Center

Current Folder: -- View All Surveys -- Manage Folders Title Search: Search

Survey Title [sort]	Created [sort]	Modified [sort]	Design	Collect	Analyze [sort]	Clear	Delete
Zielerreichung_K_Mi_19.00	Fri, 6/1/07 2:18 PM	7 days ago			10		
Zielerreichung_Z_Fr_17.15	Fri, 6/1/07 5:16 PM	8 days ago			9		
Zielerreichung_D_Di_15.30	Fri, 6/1/07 1:40 PM	8 days ago			12		
Zielerreichung_K_Do_17.15	Fri, 6/1/07 2:48 PM	9 days ago			15		
Zielerreichung_D_Do_19.00	Fri, 6/1/07 12:09 PM	10 days ago			6		
Zielerreichung_D_Mo	Wed, 5/30/07 1:34 PM	11 days ago			11		
Zielerreichung_Z_Mi_13.45	Fri, 6/1/07 4:22 PM	11 days ago			16		
Zielerreichung_Z_Di_19.00	Fri, 6/1/07 5:34 PM	15 days ago			6		

Done

Herzlich Willkommen! [Befragung abbrechen](#)

3%

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

ich freue mich, dass du an der zweiten Erhebung zur Reflexion deiner persönlichen Ziele teilnimmst.

Um die Daten der heutigen Befragung den Daten von vor 4 Wochen zuordnen zu können, bitte ich dich, hier den Code auszuwählen, den du vor 4 Wochen angegeben hast.

Um Verwechslungen zu vermeiden, bitte ich dich jede der 4 Stellen einzeln zu rekonstruieren.

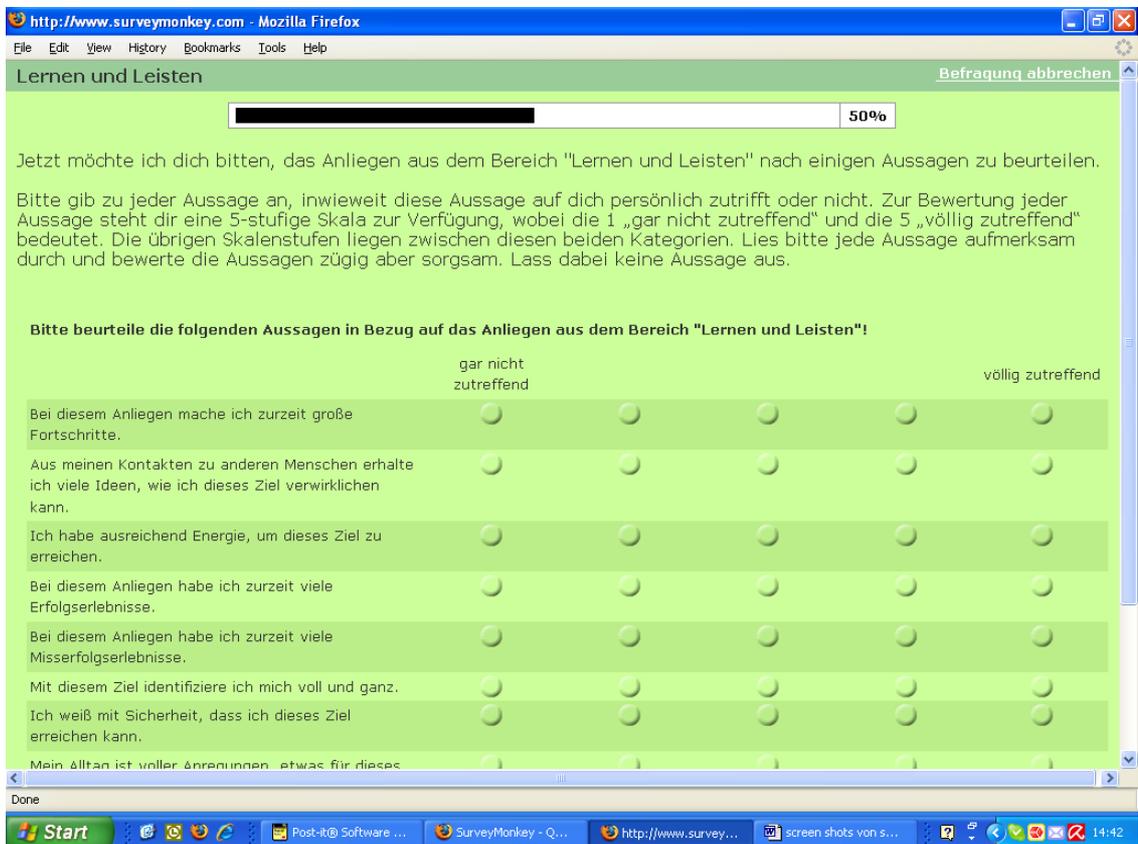
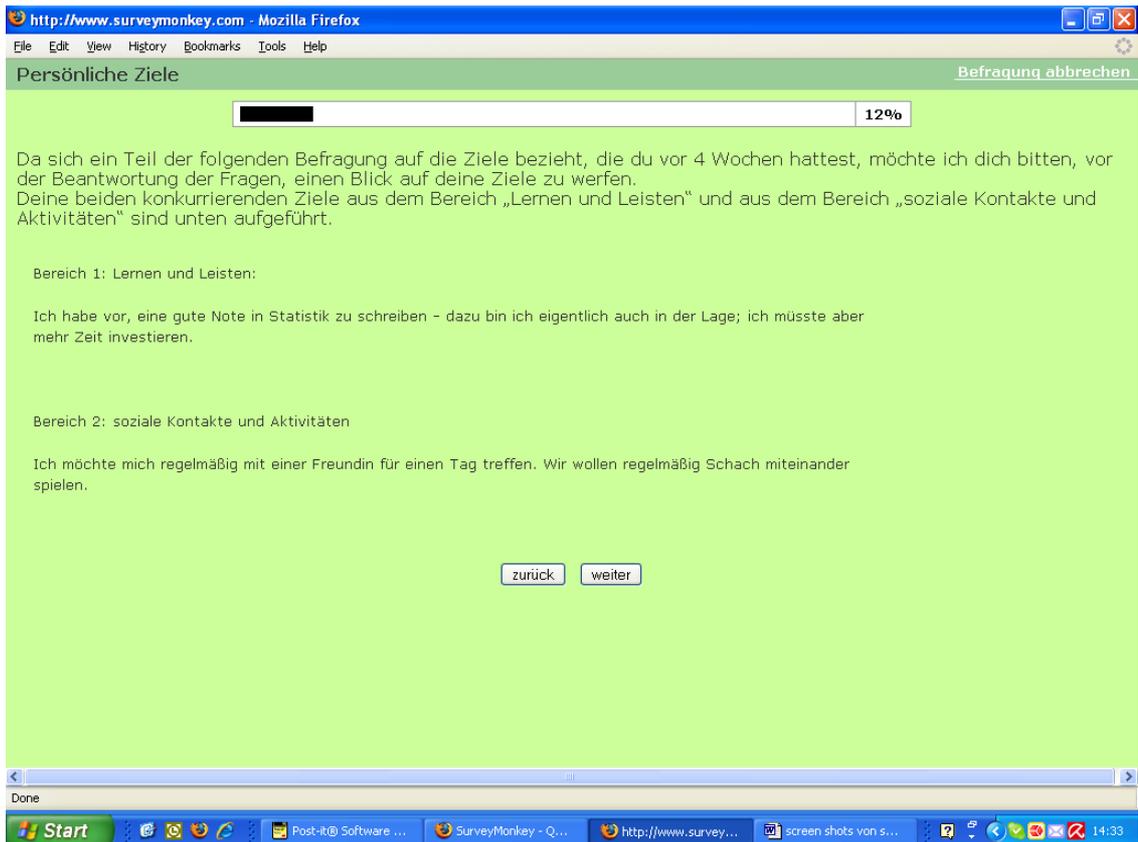
Der Code setzte sich wie folgt zusammen:

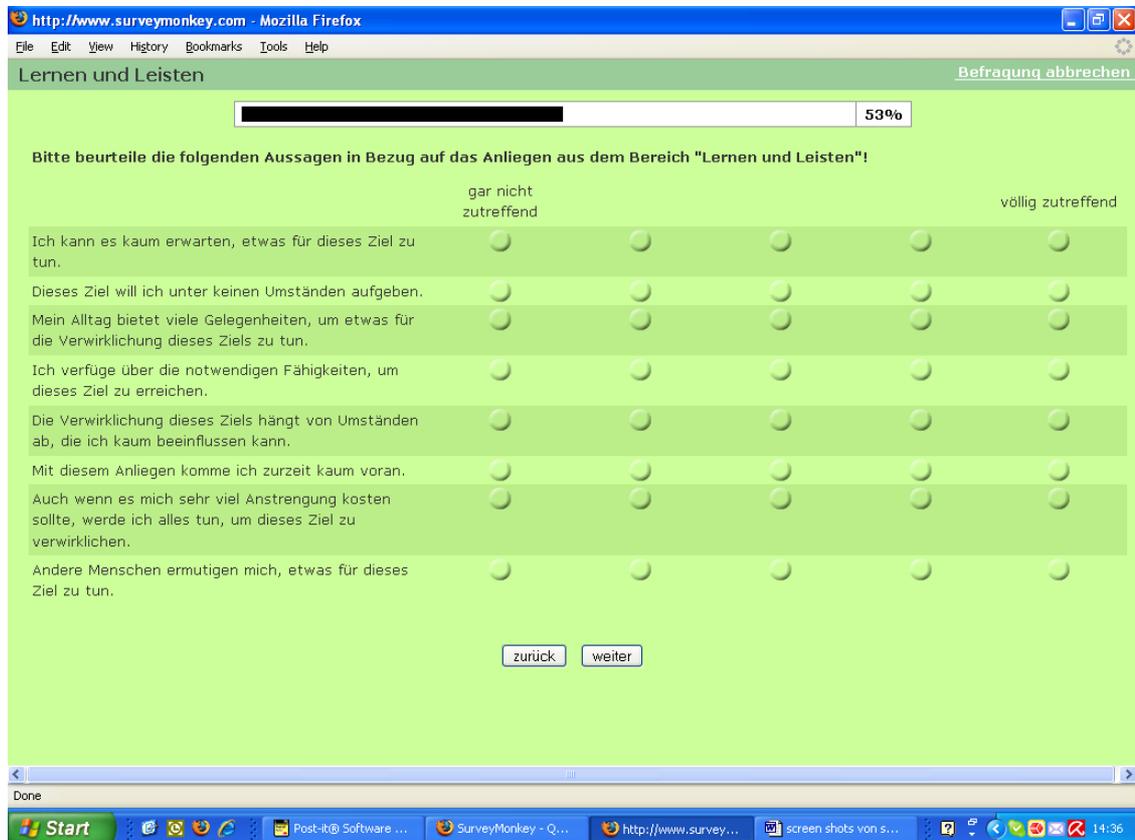
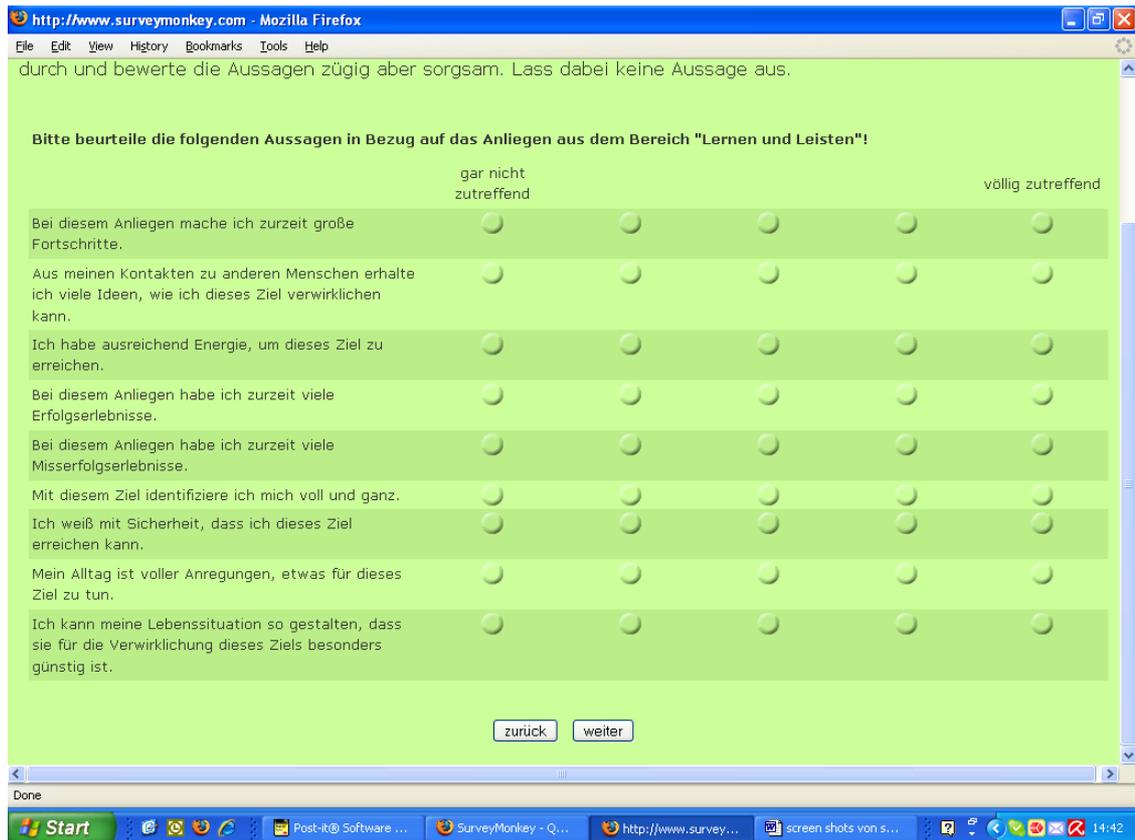
1. Stelle: Dein Geburtstag (z.B. 17. Mai = 17)
2. Stelle: Der erste Buchstabe des Vornamens deines Vaters (z.B. Hans = H)
3. Stelle: Der letzte Buchstabe deines Geburtsortes (z.B. Heidelberg = G)
4. Stelle: Der zweite Buchstabe deines Nachnamens (z.B. Maier = A)

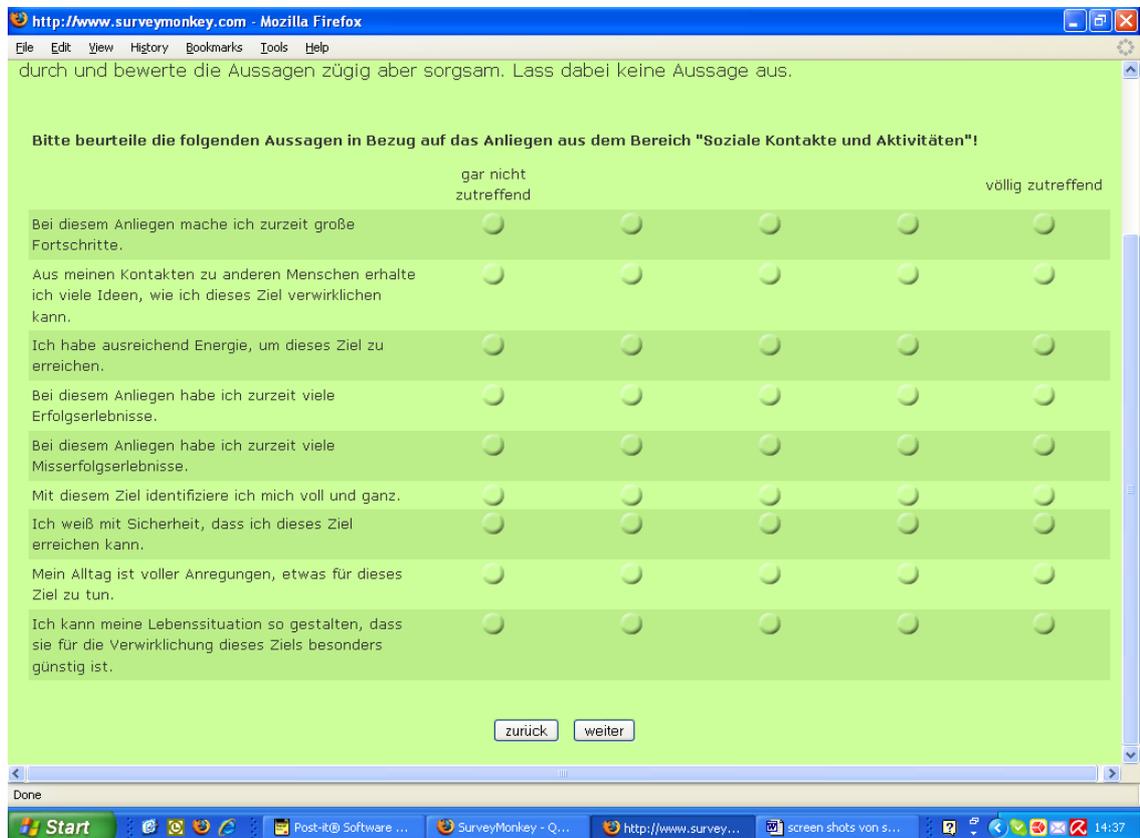
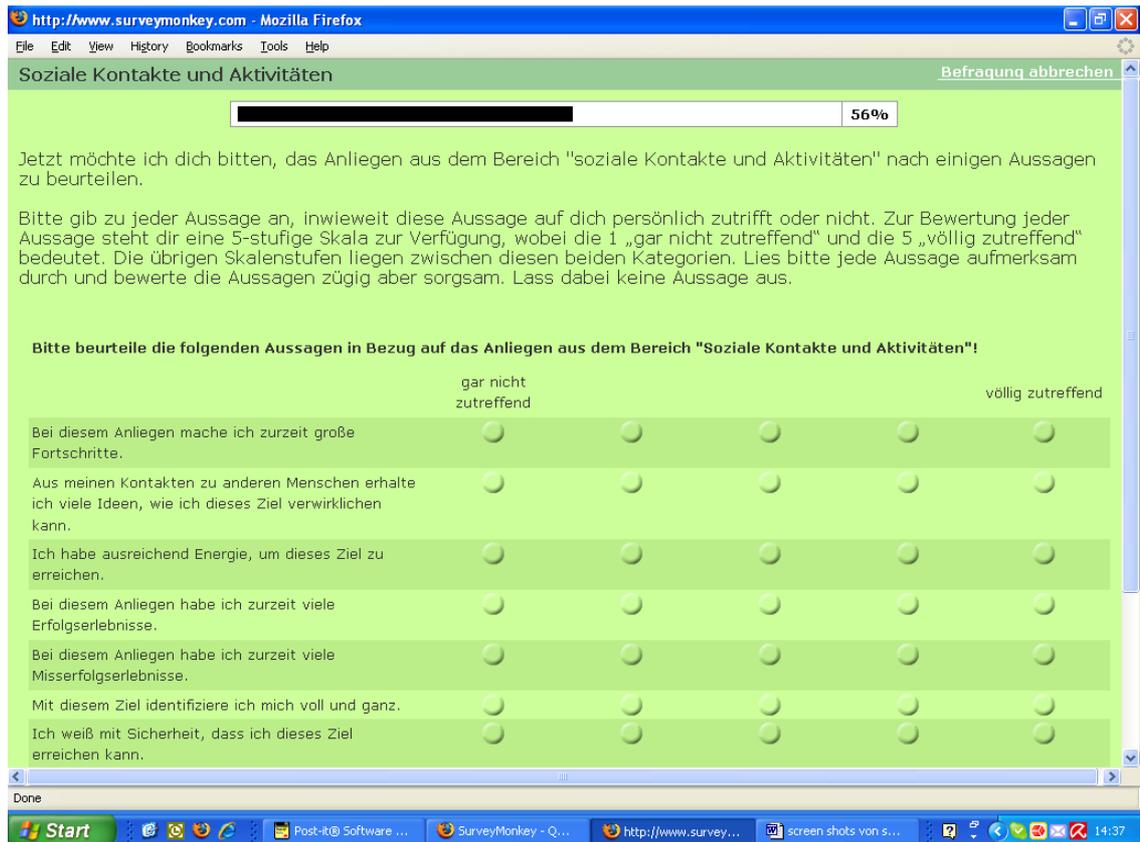
Beispiel: 17 HGA

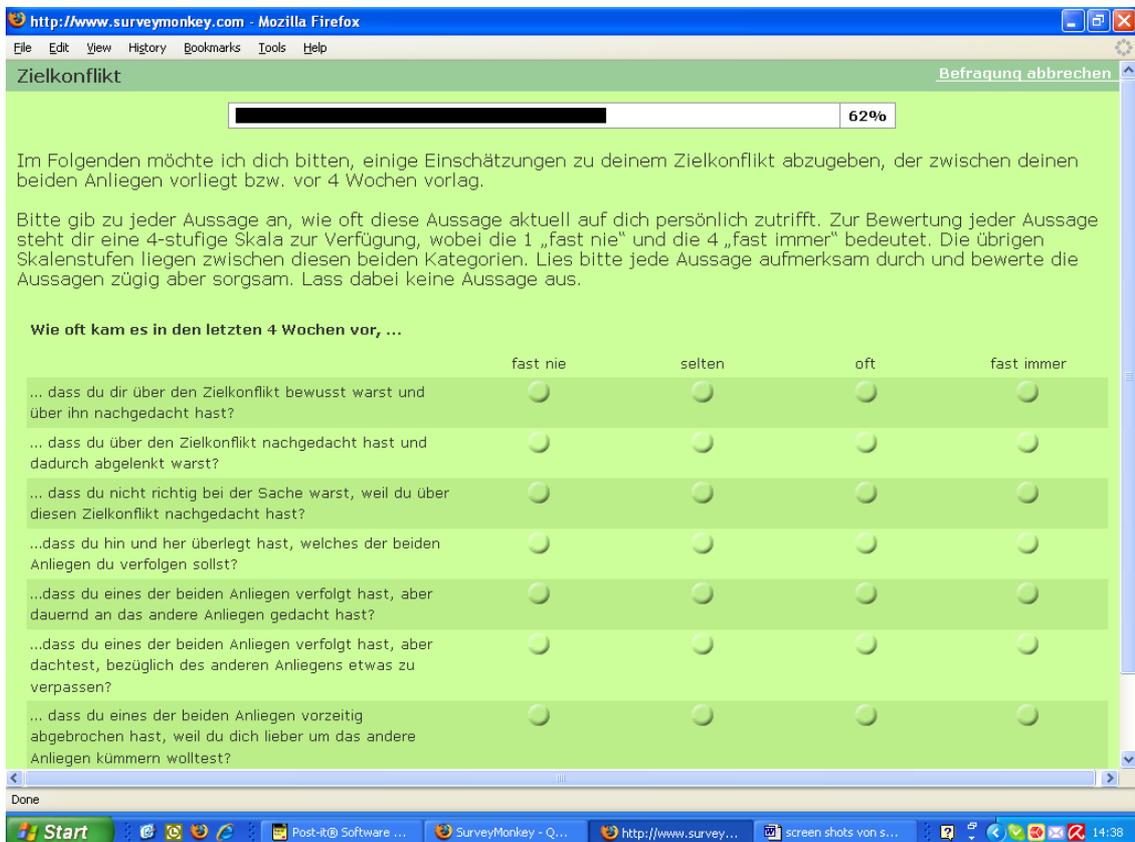
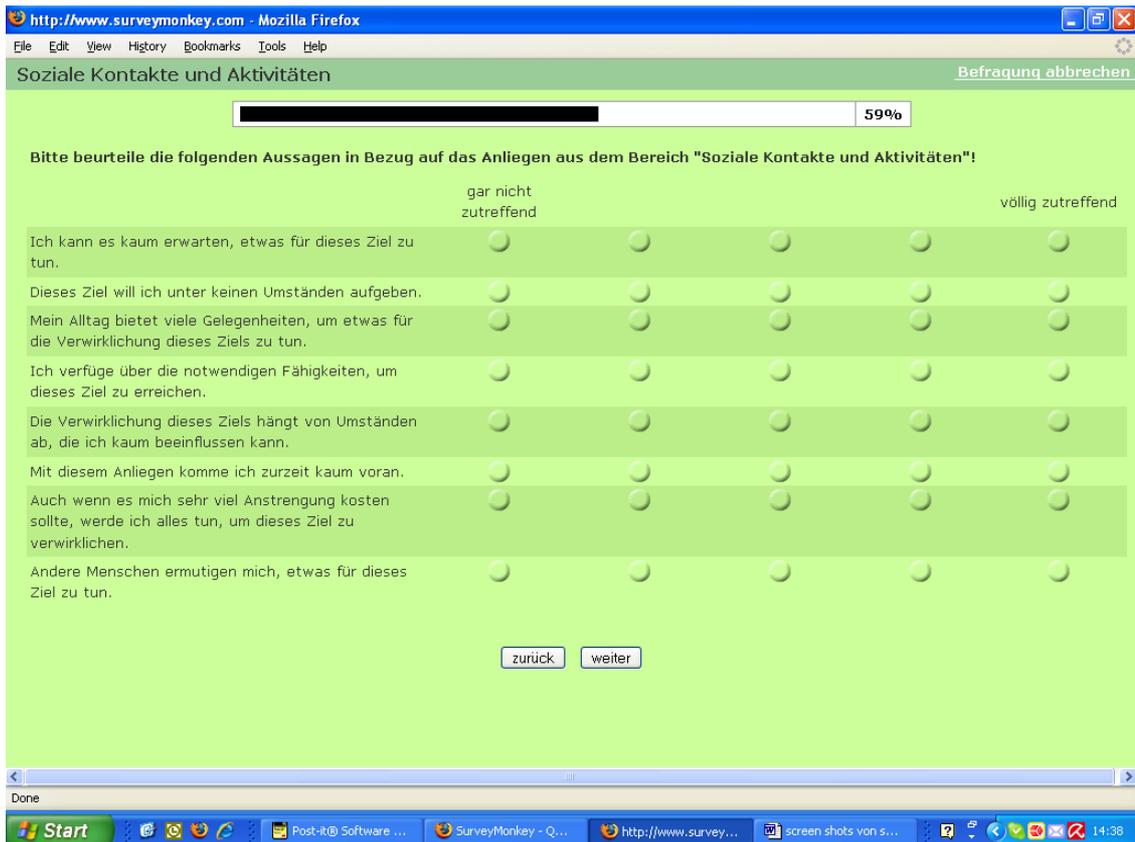
<input type="checkbox"/> 14 HTE	<input type="checkbox"/> 01 DGR	<input type="checkbox"/> 08 WMU
<input type="checkbox"/> 17 WMA	<input type="checkbox"/> 14 TZT	<input type="checkbox"/> 29 ARE
<input checked="" type="checkbox"/> 26 JFE	<input type="checkbox"/> 02 FTA	<input type="checkbox"/> 03 BEC
<input type="checkbox"/> 27 HNE	<input type="checkbox"/> 26 MSI	<input type="checkbox"/> 20 AAA
<input type="checkbox"/> 14 IGE	<input type="checkbox"/> 18 SER	<input type="checkbox"/> 21 HGI

Done









http://www.surveymonkey.com - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

Im Folgenden möchte ich dich bitten, einige Einschätzungen zu deinem Zielkonflikt abzugeben, der zwischen deinen beiden Anliegen vorliegt bzw. vor 4 Wochen vorlag.

Bitte gib zu jeder Aussage an, wie oft diese Aussage aktuell auf dich persönlich zutrifft. Zur Bewertung jeder Aussage steht dir eine 4-stufige Skala zur Verfügung, wobei die 1 „fast nie“ und die 4 „fast immer“ bedeutet. Die übrigen Skalenstufen liegen zwischen diesen beiden Kategorien. Lies bitte jede Aussage aufmerksam durch und bewerte die Aussagen zügig aber sorgsam. Lass dabei keine Aussage aus.

**Wie oft kam es in den letzten 4 Wochen vor, ...**

	fast nie	selten	oft	fast immer
... dass du dir über den Zielkonflikt bewusst warst und über ihn nachgedacht hast?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dass du über den Zielkonflikt nachgedacht hast und dadurch abgelenkt warst?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dass du nicht richtig bei der Sache warst, weil du über diesen Zielkonflikt nachgedacht hast?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass du hin und her überlegst hast, welches der beiden Anliegen du verfolgen sollst?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass du eines der beiden Anliegen verfolgt hast, aber dauernd an das andere Anliegen gedacht hast?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass du eines der beiden Anliegen verfolgt hast, aber dachtest, bezüglich des anderen Anliegens etwas zu verpassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... dass du eines der beiden Anliegen vorzeitig abgebrochen hast, weil du dich lieber um das andere Anliegen kümmern wolltest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

zurück weiter

Done

Start Post-It@ Software ... SurveyMonkey - Q... http://www.survey... screen shots von s... 14:38

http://www.surveymonkey.com - Mozilla Firefox

File Edit View History Bookmarks Tools Help

**Studium und Freizeit** Befragung abbrechen

**65%**

Im Folgenden bitte ich dich um Einschätzungen zu Aktivitäten in deinem Studium und in deiner Freizeit.

Bitte gib zu jeder Aussage an, wie oft diese Aussage auf dich persönlich zutrifft. Zur Bewertung jeder Aussage steht dir eine 4-stufige Skala zur Verfügung, wobei die 1 „fast nie“ und die 4 „fast immer“ bedeutet. Die übrigen Skalenstufen liegen zwischen diesen beiden Kategorien. Lies bitte jede Aussage aufmerksam durch und bewerte die Aussagen zügig aber sorgsam. Lass dabei keine Aussage aus.

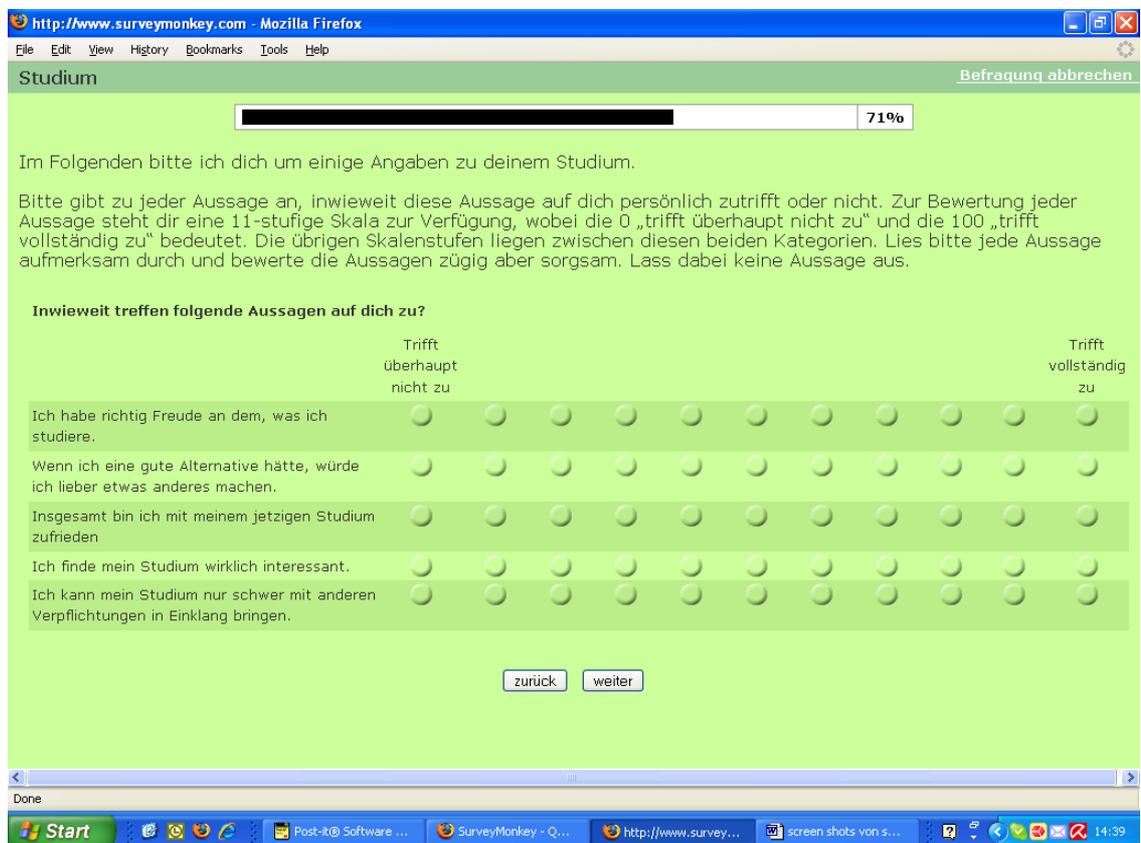
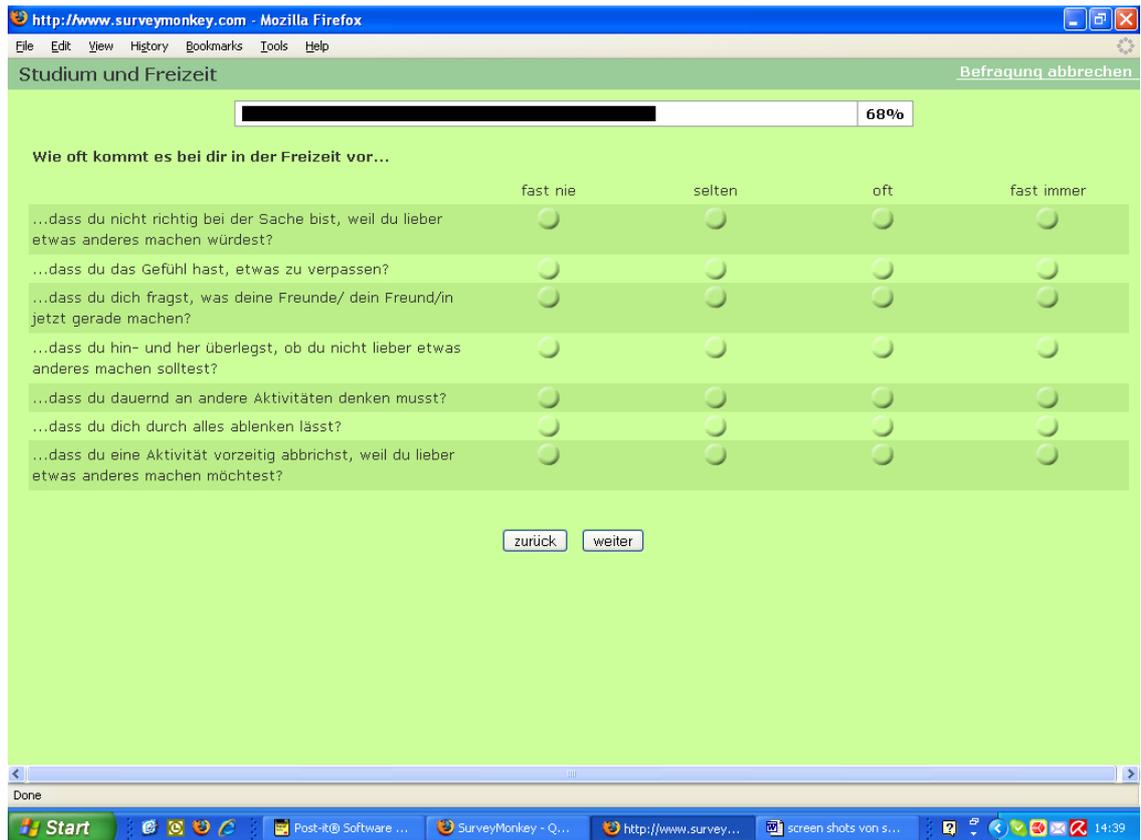
**Wie oft kommt es bei dir im Studium vor, ...**

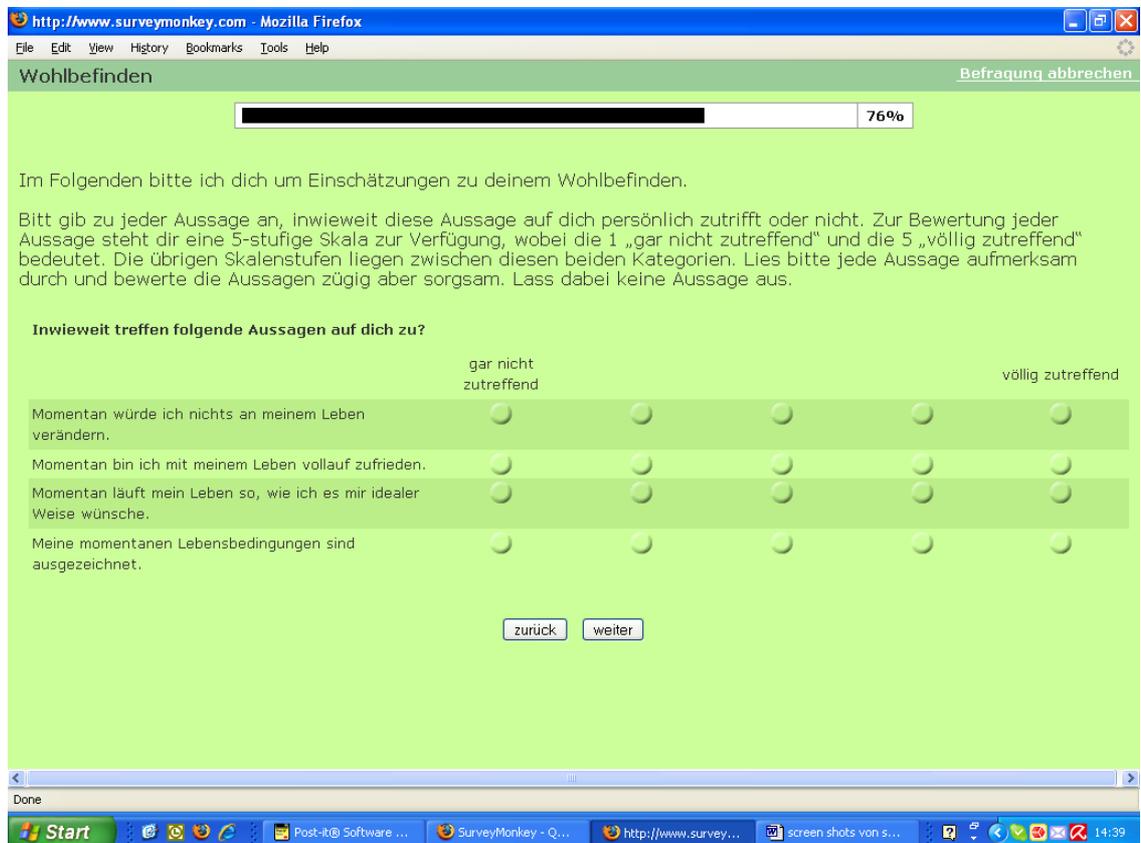
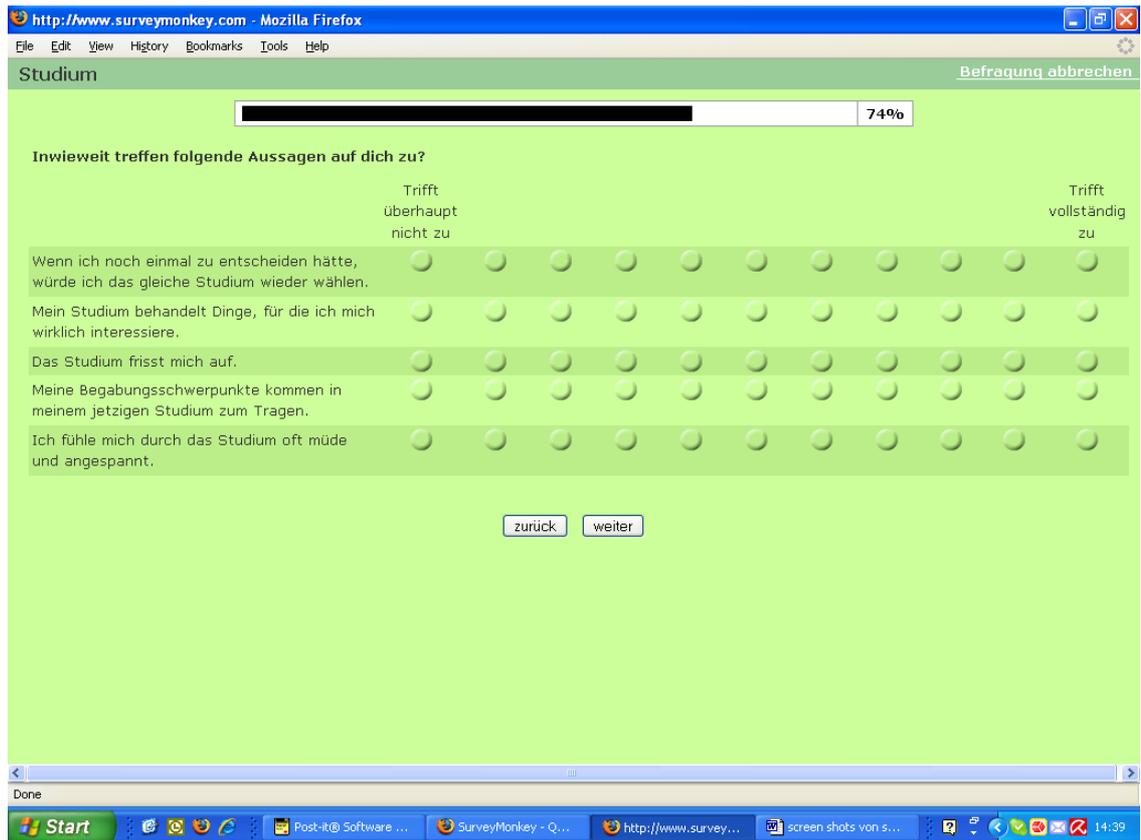
	fast nie	selten	oft	fast immer
...dass du nicht richtig bei der Sache bist, weil du lieber etwas anderes machen würdest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass du das Gefühl hast, etwas zu verpassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass du dich fragst, was deine Freunde/ dein Freund/in jetzt gerade machen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass du hin- und her überlegst, ob du nicht lieber etwas anderes machen solltest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass du dauernd an andere Aktivitäten denken musst?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass du dich durch alles ablenken lässt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...dass du eine Aktivität vorzeitig abbrichst, weil du lieber etwas anderes machen möchtest?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

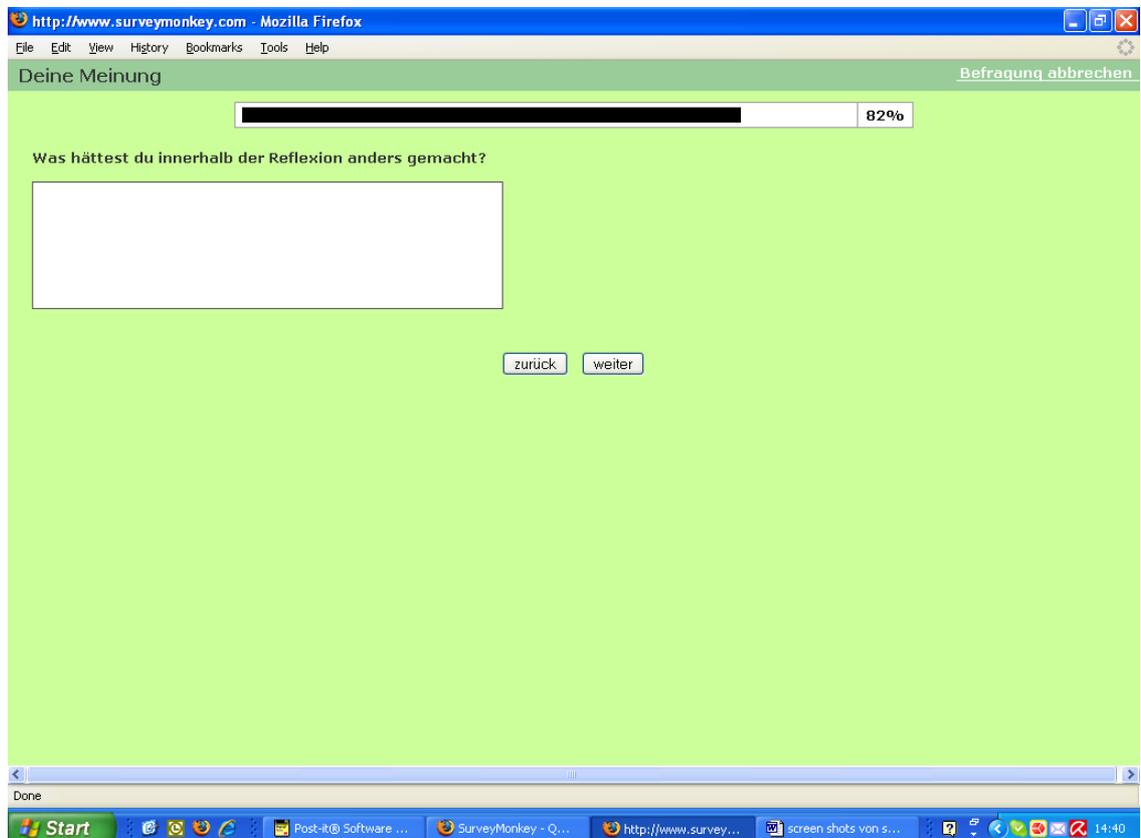
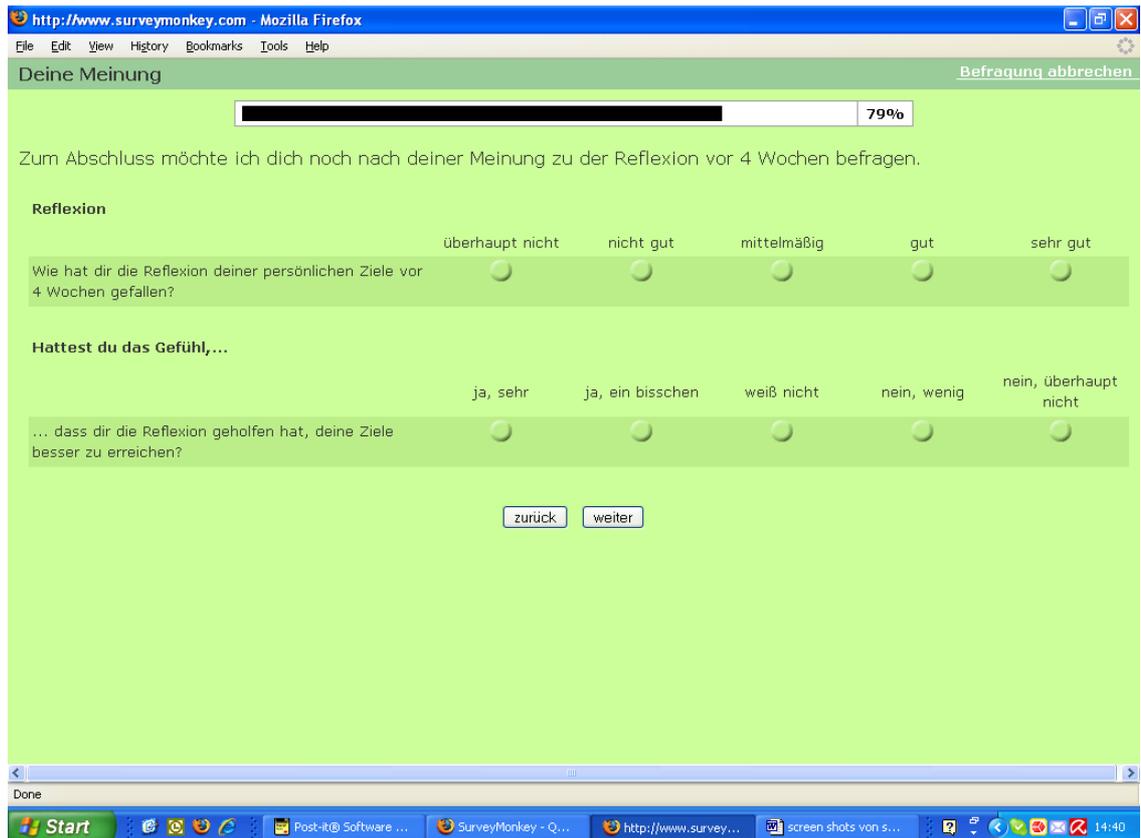
zurück weiter

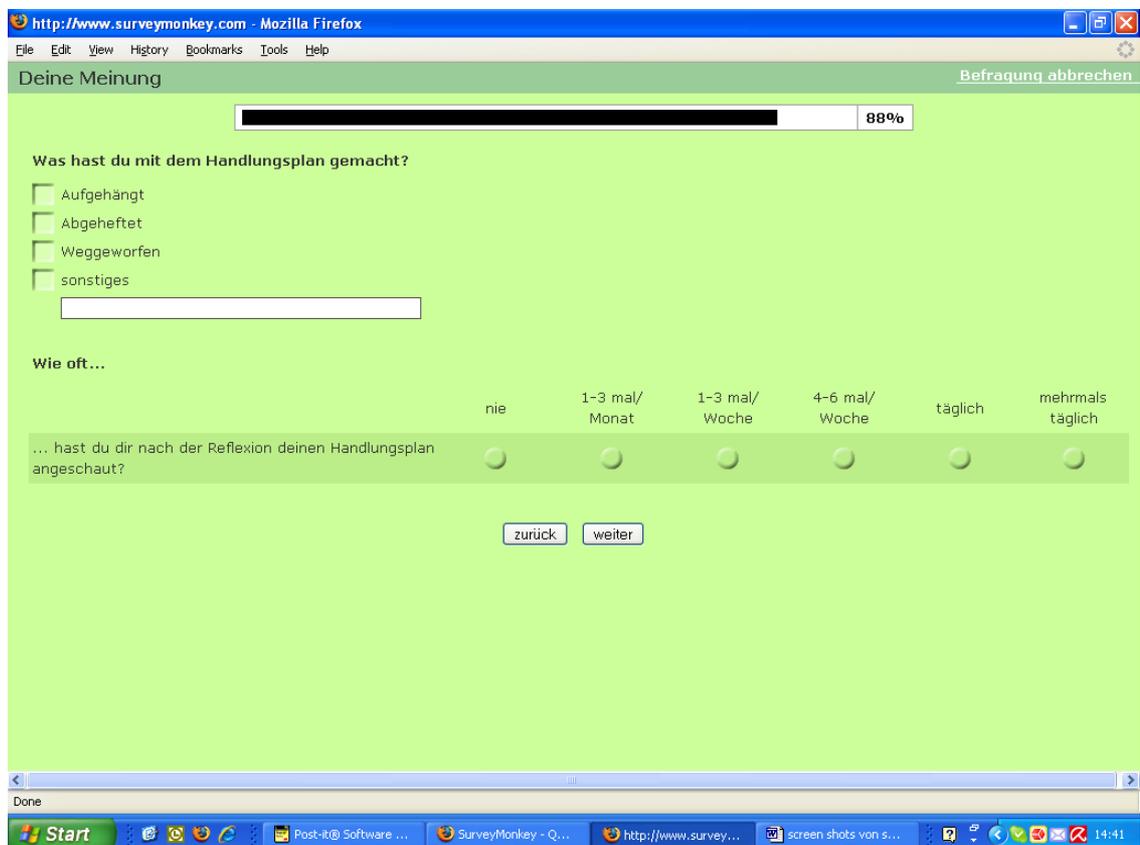
Done

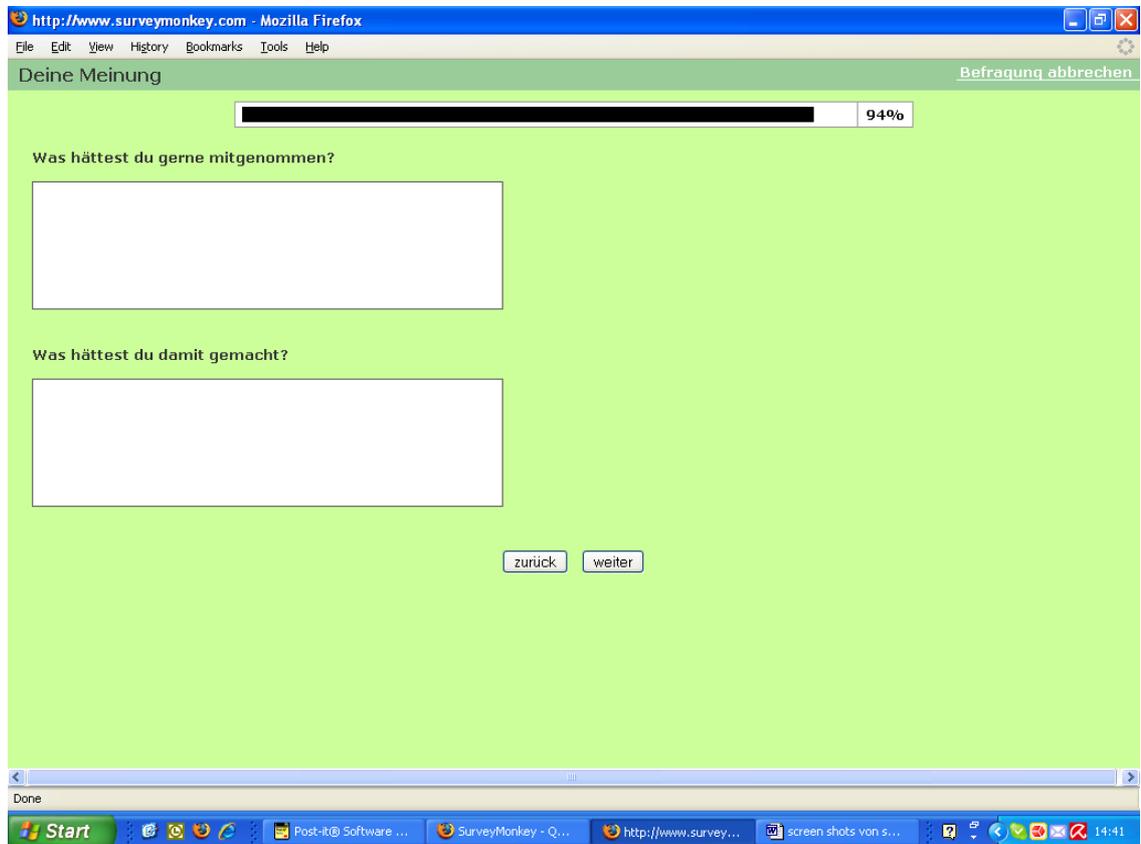
Start Post-It@ Software ... SurveyMonkey - Q... http://www.survey... screen shots von s... 14:38

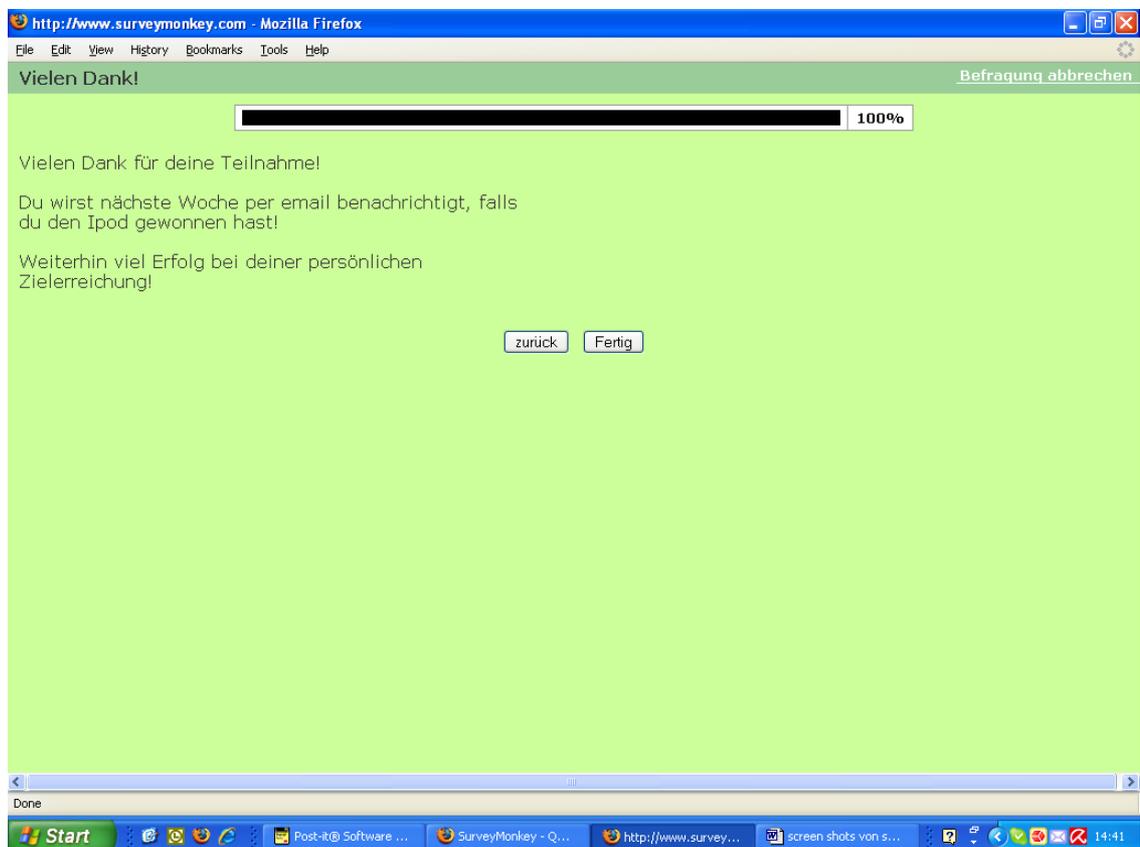
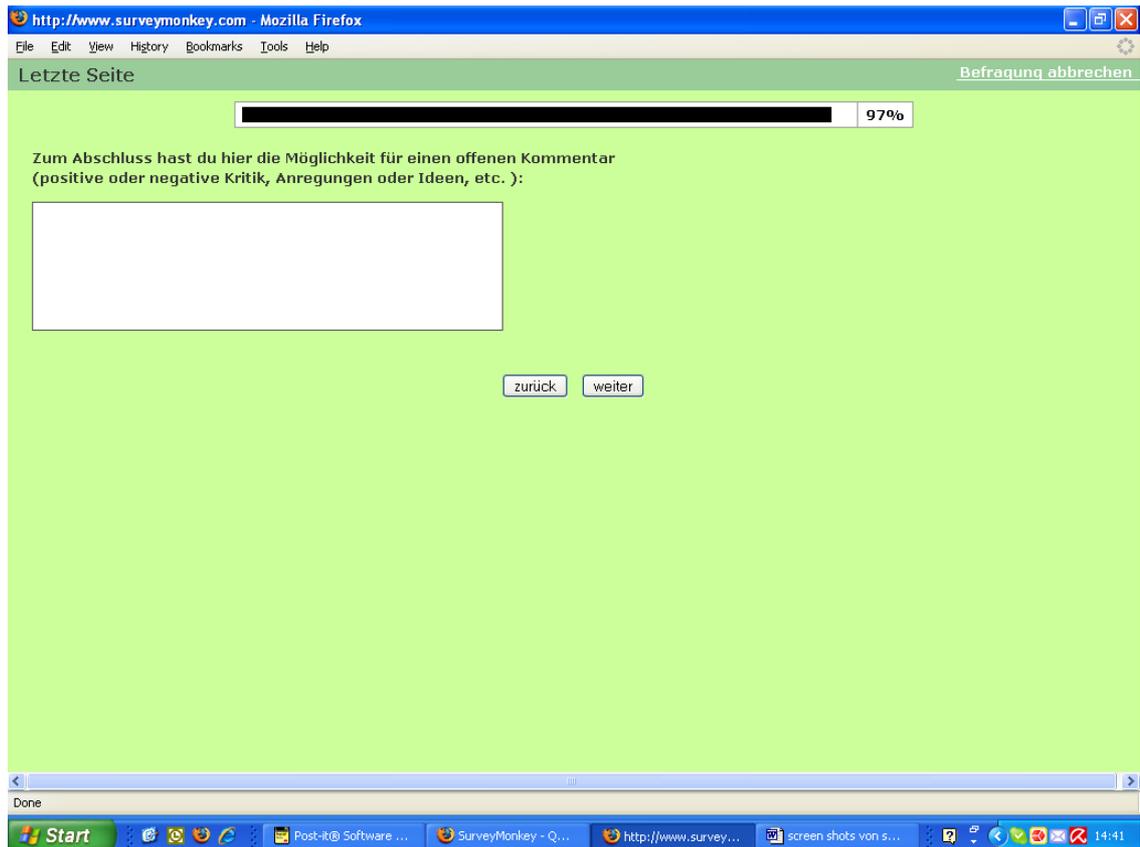












**Anhang G: Einladung zur Online-Erhebung (email)**

Hallo [FirstName],

vor 4 Wochen hast du eine Reflexion deiner persönlichen Ziele durchgeführt. Wie angekündigt möchte ich dich nun bitten **heute** an einer kurzen Online-Erhebung teilzunehmen. Da die Antworten der zweiten Erhebung sehr wichtig für meine Diplomarbeit sind, möchte ich dich bitten, dir im Laufe des Tages **ca. 20 Minuten** Zeit zu nehmen, um diesen Fragebogen gewissenhaft auszufüllen.

Der **Ipod** wird *nur* unter denjenigen verlost, die auch an dieser *zweiten Erhebung (!)* teilgenommen haben. Der Gewinner wird nächste Woche per email benachrichtigt.

Solltest du noch **Versuchspersonenstunden** brauchen, bitte ich dich, mir auf diese email zu antworten, *nachdem (!)* du den Fragebogen ausgefüllt hast.

Teile mir bitte noch einmal deinen Vor- und Zunamen mit, damit es keine Fehler beim Ausfüllen der Vpn-Bescheinigung gibt. Den Vpn-Zettel kannst du nächste Woche im Studienbüro im Raum S 126 abholen.

Bist du an weiteren **Informationen** zum theoretischen Hintergrund des Trainings und meiner Studie interessiert, teile mir dies bitte in einer Antwort-email mit. Ich werde dir nächste Woche gerne einige Informationen zukommen lassen.

Sollten während der Erhebung irgendwelche **Schwierigkeiten** auftreten oder solltest du davor irgendwelche Fragen haben, melde dich bitte telefonisch bei mir unter 0621 810 99775 oder 0163 6459887.

Bitte führe die Online-Erhebung an dem Tag durch, an dem du diese email erhältst.

Um die Erhebung zu starten, klicke bitte auf den folgenden link:

*[link zur Online-Erhebung]*

Bitte schicke den link nicht an Dritte weiter!

(Auch nicht an befreundete Kommilitonen, die ebenfalls an der Reflexion teilgenommen haben. Solltest du jedoch jemanden kennen, der vor 4 Wochen an dem Training teilgenommen hat, aber bis Ende dieser Woche keine email von mir bekommen hat, kannst du dieser Person gerne oben genannte Telefonnummern weitergeben.)

**Vielen Dank** für deine Teilnahme an dieser Studie und weiterhin viel Glück bei deiner persönlichen Zielerreichung!

Viele Grüße  
Tina Spaniol

P.S.

Solltest du niemals an einer Reflexion deiner persönlichen Ziele vor 4 Wochen teilgenommen haben, muss beim Versand dieser email ein Fehler aufgetreten sein. Bitte ignoriere in diesem Fall diese email oder klicke auf den folgenden link, um von der Erhebung ausgeschlossen zu werden:

*[link zum Ausschluss an der Teilnahme der Online-Erhebung]*

## **Anhang H: Email zum Verweis auf den Spam-Ordner**

Hallo liebe/r Teilnehmer/in des Zielerreichungstrainings,

heute morgen wurden Einladungen zur Online-Erhebung versandt.

Leider kommt es immer wieder vor, dass emails im Spam-Ordner landen.

Falls du noch keine email erhalten hast, überprüfe bitte deine Spam-mails, andernfalls betrachte diese email als hinfällig.

Solltest du auch in deinem Spam-Ordner nicht fündig werden, gib mir bitte bescheid, so dass ich dir eine neue Einladung schicken kann.

Viele Grüße

Tina Spaniol

## **Anhang I: Erinnerungsemail**

**Hallo [FirstName],**

gestern hast du eine Einladung zur Online-Erhebung im Rahmen des Zielerreichungstrainings bekommen.

Deine Antworten sind für mich sehr wichtig!

Beachte bitte auch, dass du nur dann an der Ipod-Verlosung teilnimmst und dir nur dann Versuchspersonenstunden gutgeschrieben werden können, wenn du auch an dieser zweiten Erhebung teilnimmst.

Falls du die email von gestern gelöscht haben solltest, hier noch einmal erneut der link zum Online-Fragebogen:

Falls du kein Interesse mehr hast, an dieser Studie teilzunehmen, klicke bitte auf folgenden link, um von der Erhebung ausgeschlossen zu werden:

Viele Grüße  
Tina Spaniol

**Anhang J: Test auf Gruppenunterschiede zu T1**

Tabelle 18: Test auf Gruppenunterschiede zum ersten Erhebungszeitpunkt

Evaluationskriterium	Unterschied der Gruppen ( <i>F</i> -Test) <i>p</i> >
Häufigkeit von Zielkonflikten	.5
ZK Studium	.6
ZK in der Freizeit	.3
Vorliegender Zielkonflikt	.1
Zielbindung generell	.6
Zielbindung „Leistung“	.8
Zielbindung „soziale Aktivitäten“	.5
Realisierbarkeit generell	.5
Realisierbarkeit „Leistung“	.6
Realisierbarkeit „soziale Aktivitäten“	.4
Zieleffektivität generell	.6
Zieleffektivität „Leistung“	.7
Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“	.4
Lebenszufriedenheit	.7
Studienzufriedenheit	.9

**Anhang K: Statistische Prüfung der Normalverteilungsannahme**Tabelle 19: Irrtumswahrscheinlichkeiten  $p$  der Tests auf Normalverteilung

Variable	Test auf Normalverteilung			
	T1		T2	
	K-S	S-W	K-S	S-W
<b>Zielkonflikte</b>				
generell	.03	.02	.20	.45
im Studium	.20	.35	.04	.06
in der Freizeit	.20	.24	.20	.25
des betrachteten ZK	.06	.07	.06	.32
<b>Zielbindung</b>				
insgesamt	.10	.13	.000	.004
„Leistung“	.07	.03	.02	.11
„soziale Aktivitäten“	.00	.003	.000	.00
<b>Wahrgenommene</b>				
<b>Realisierbarkeit</b>	.20	.42	.20	.68
insgesamt	.10	.37	.001	.19
„Leistung“	.17	.18	.20	.24
„soziale Aktivitäten“				
<b>Zieleffektivität</b>				
insgesamt	.20	.89	.20	.86
„Leistung“	.20	.37	.04	.004
„soziale Aktivitäten“	.20	.26	.04	.16
<b>Subjektives</b>				
<b>Wohlbefinden</b>	.20	.07	.20	.18
Studienzufriedenheit	.15	.03	.16	.04
Lebenszufriedenheit				

Anmerkung: K-S: Kolmogorov-Smirnov, S-W: Shapiro-Wilk

**Anhang L: Graphische Prüfung der Normalverteilung  
derjenigen Variablen, bei denen der Test auf Normalverteilung  
(Kolmogorov-Smirnov) signifikant ausfiel**

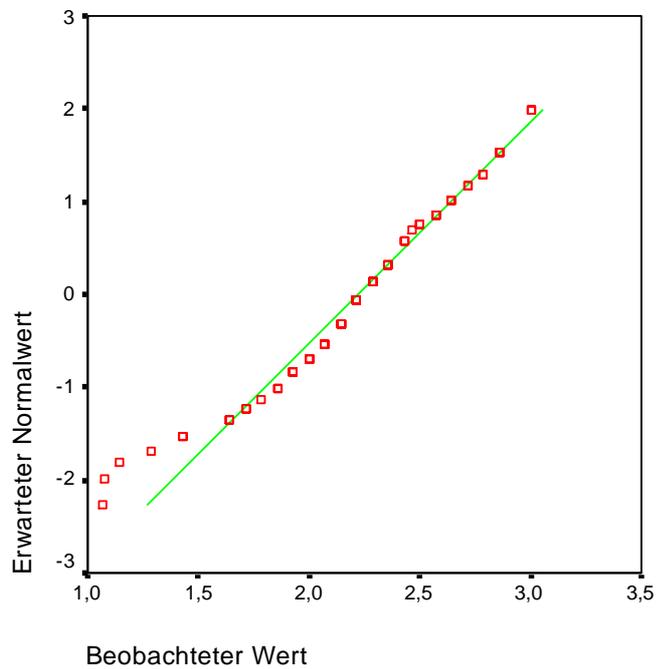


Abbildung 10: Q-Q-Diagramm der Variable *Zielkonflikt* zu T1

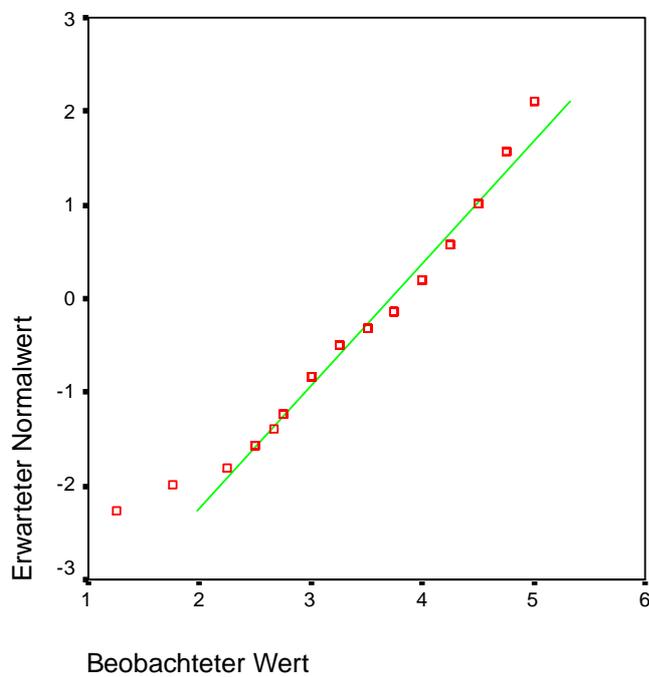
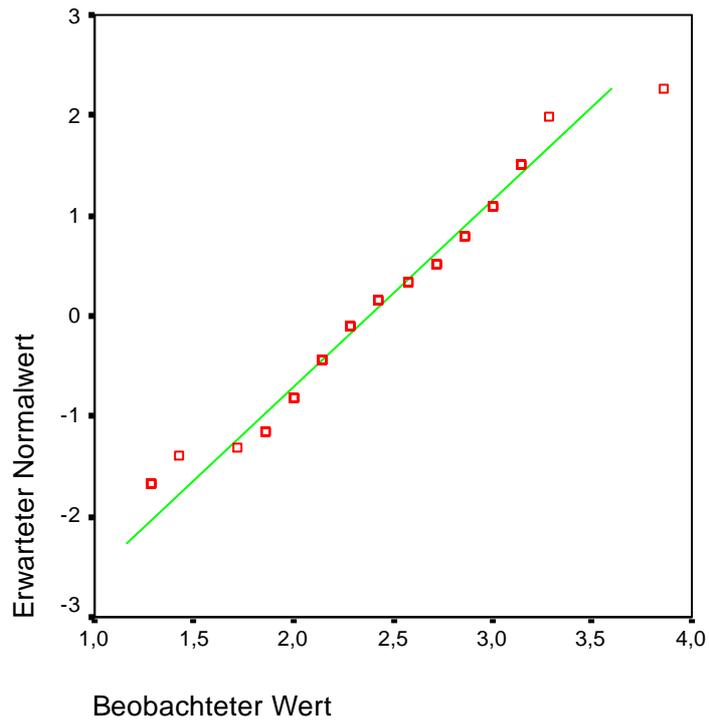
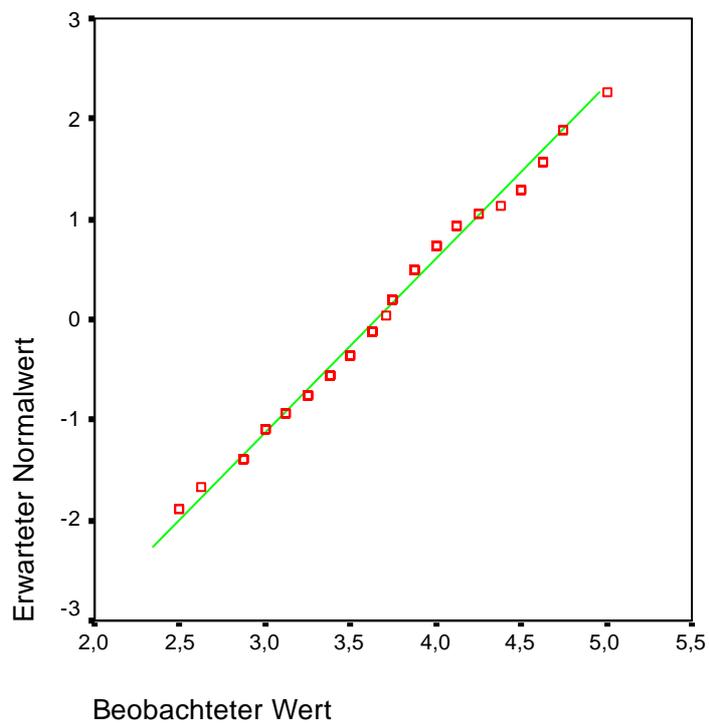
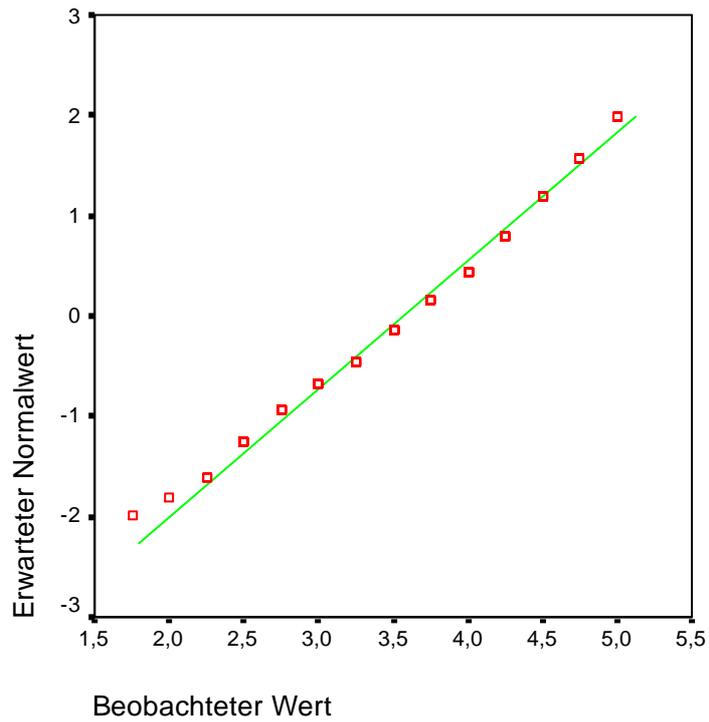
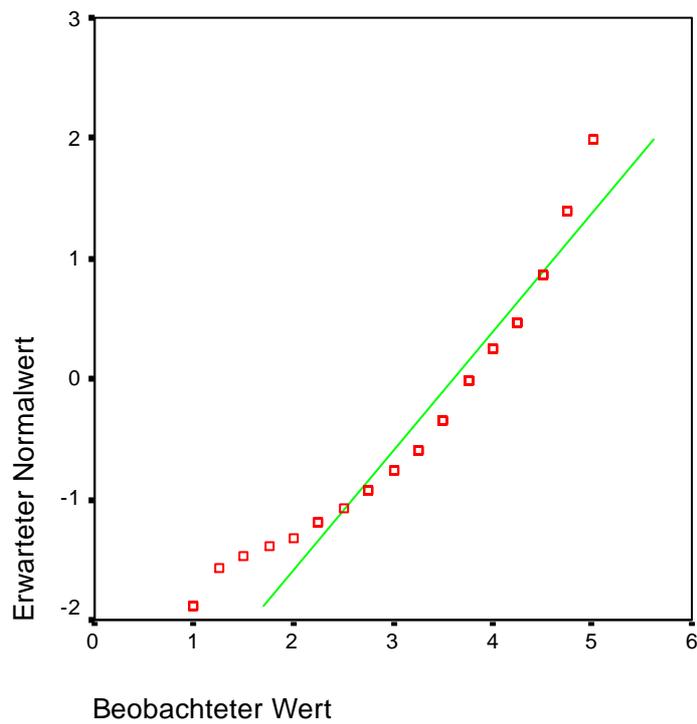
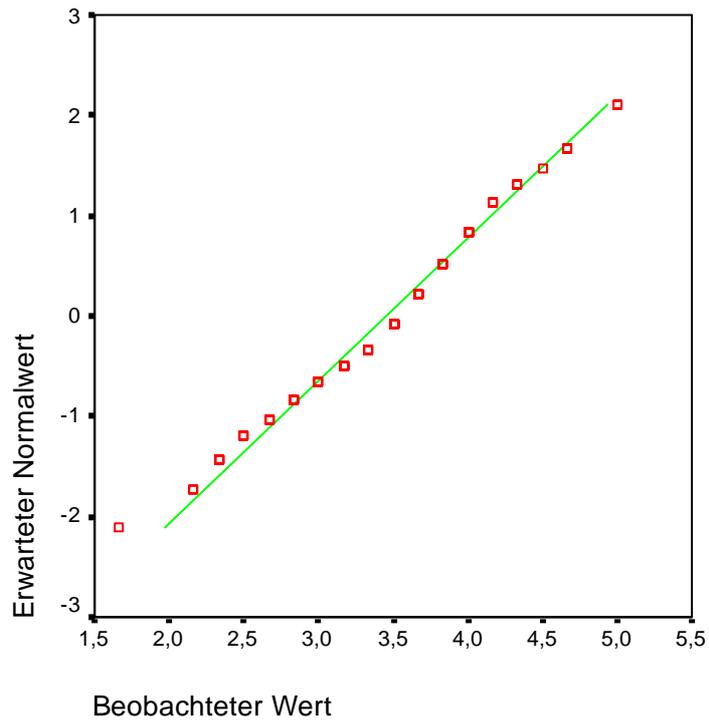
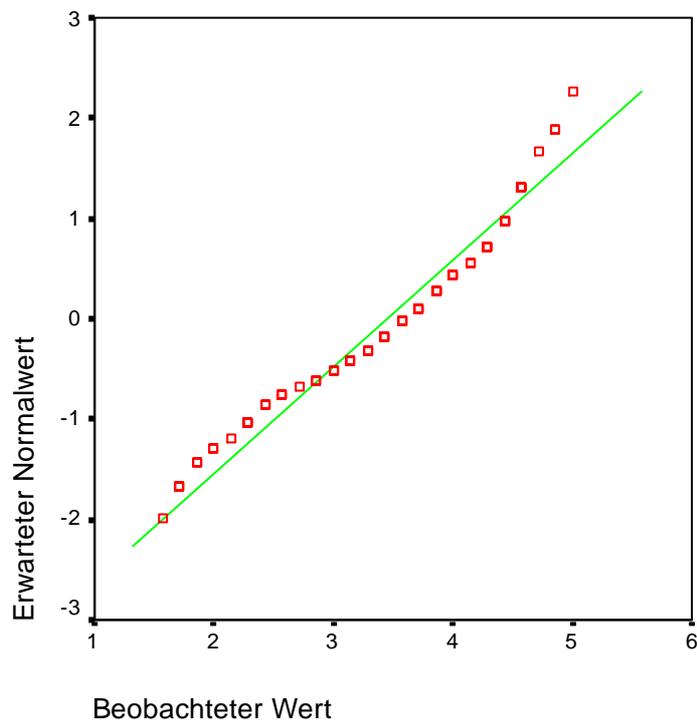


Abbildung 11: Q-Q-Diagramm der Variable *Zielbindung „soziale Aktivitäten“* zu T1

Abbildung 12: Q-Q-Diagramm der Variable *Zielkonflikt im Studium* zu T2Abbildung 13: Q-Q-Diagramm der Variable *Zielbindung* zu T2

Abbildung 14: Q-Q-Diagramm der Variable *Zielbindung* „Leistung“ zu T2Abbildung 15: Q-Q-Diagramm der Variable *Zielbindung* „soziale Aktivitäten“ zu T2

Abbildung 16: Q-Q-Diagramm der Variable *Realisierbarkeit* „Leistung“ zu T2Abbildung 17: Q-Q-Diagramm der Variable *Zieleffektivität* „Leistung“ zu T2

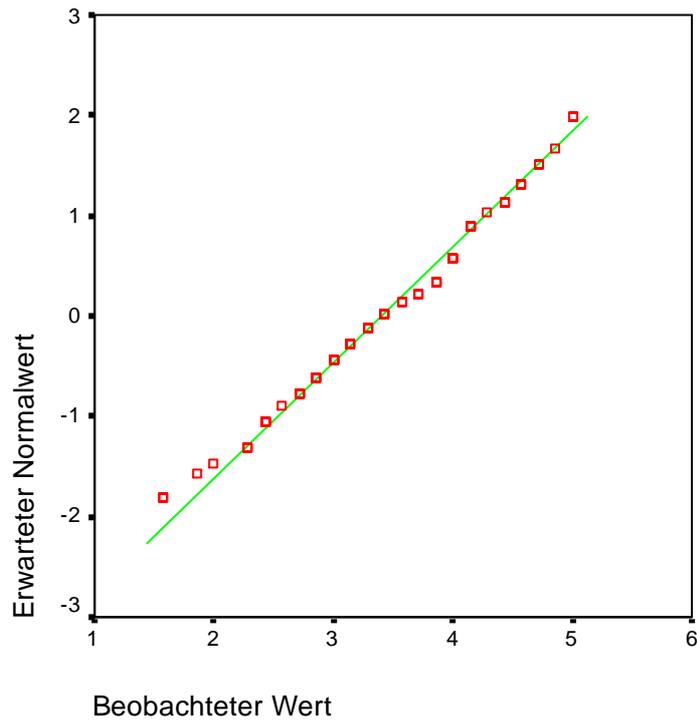


Abbildung 18: Q-Q-Diagramm der Variable *Zieleffektivität „soziale Aktivitäten“* zu T2

**Anhang M: Statistischer Test auf Varianzhomogenität**Tabelle 20: Irrtumswahrscheinlichkeiten  $p$  des Tests auf Varianzhomogenität

Variable	Box-Test auf Gleichheit der Kovarianzenmatrizen
<b>Zielkonflikte</b>	
generell	.77
im Studium	.35
in der Freizeit	.53
des betrachteten ZK	.87
<b>Zielbindung</b>	
insgesamt	.89
„Leistung“	.10
„soziale Aktivitäten“	.85
<b>Wahrgenommene Realisierbarkeit</b>	
insgesamt	.61
„Leistung“	.69
„soziale Aktivitäten“	.31
<b>Zieleffektivität</b>	
insgesamt	.16
„Leistung“	.75
„soziale Aktivitäten“	.45
<b>Subjektives Wohlbefinden</b>	
Studienszufriedenheit	.11
Lebenszufriedenheit	.15

**Anhang N: Liniendiagramme zur graphischen Veranschaulichung signifikanter Ergebnisse**

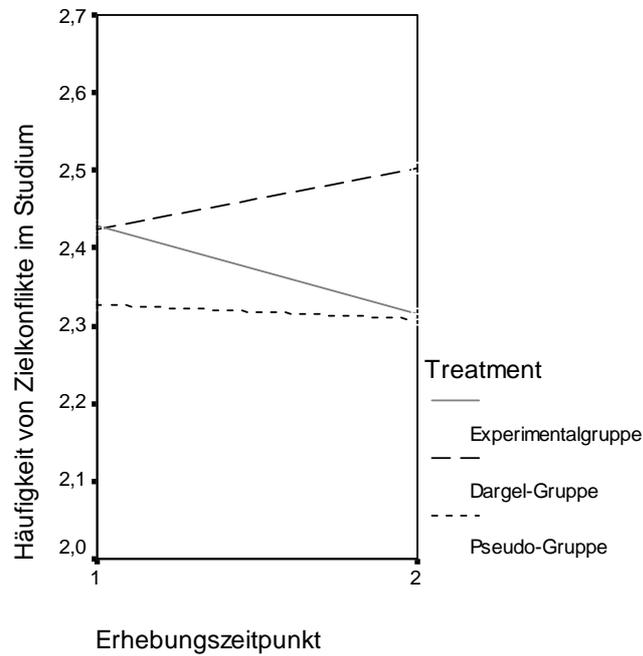


Abbildung 19: Veränderung der Zielkonflikte im Studium vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, DG, PG)

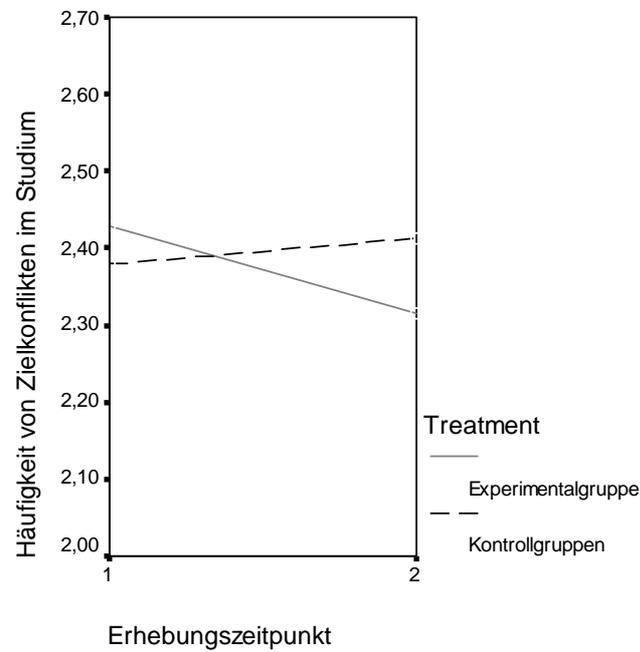


Abbildung 20: Veränderung der Zielkonflikte im Studium vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, KGn)

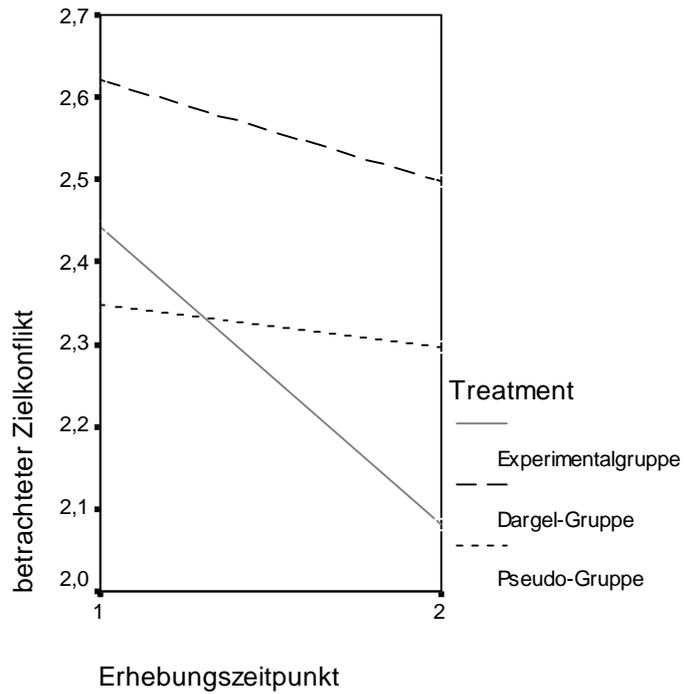


Abbildung 21: Veränderung des betrachteten Zielkonflikts vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, DG, PG)

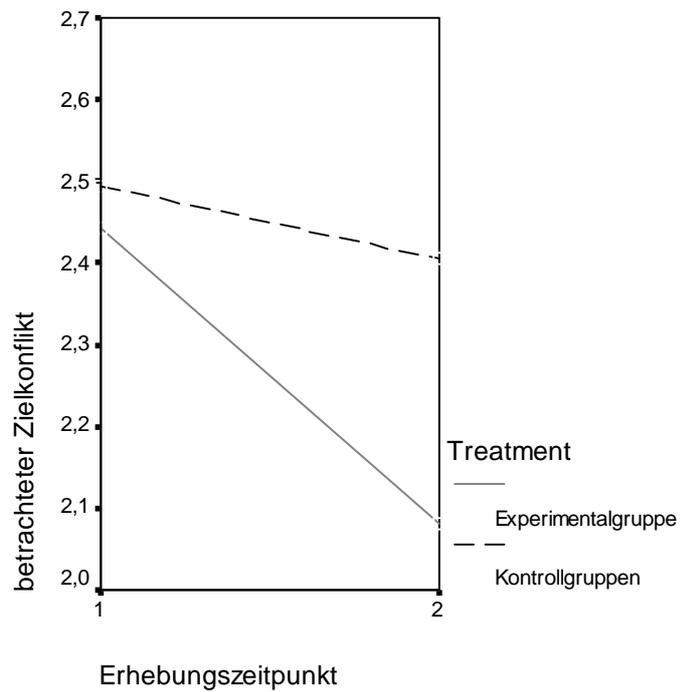


Abbildung 22: Veränderung des betrachteten Zielkonflikts vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, KGn)

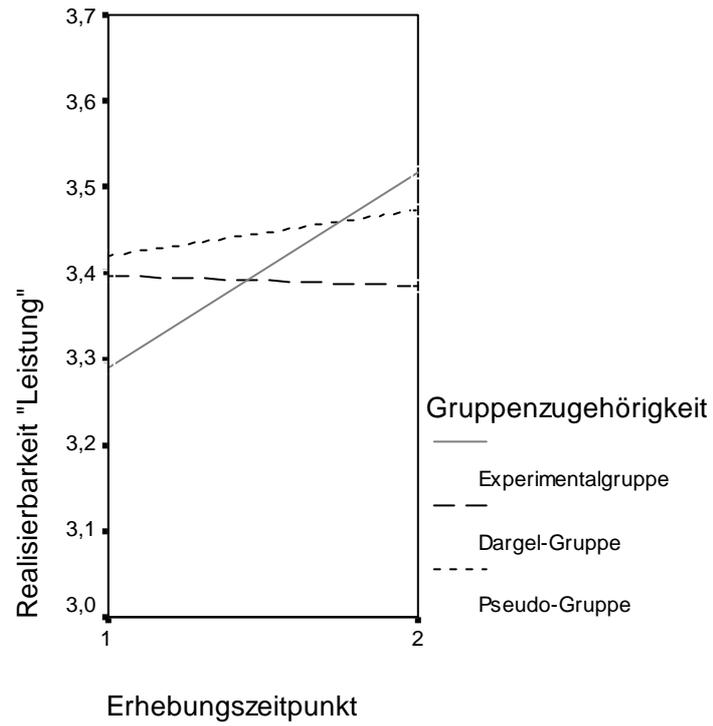


Abbildung 23: Veränderung der wahrgenommenen Realisierbarkeit im Bereich „Lernen und Leisten“ vom 1. zum 2. Erhebungszeitpunkt in Abhängigkeit vom Treatment (EG, DG, PG)