

The final publication is available at Hogrefe via DOI:

<http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652.18.2.93>

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18, 93-99 © 2004 by  
Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. This version of the  
article may not completely replicate the final version  
published in Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. It is  
not the version of record and is therefore not suitable for  
citation.

Kolummentitel: ZIELORIENTIERUNG UND BEZUGSNORMORIENTIERUNG

Zielorientierung und Bezugsnormorientierung:

Zum Zusammenhang zweier Konzepte

Claudia Schöne und Oliver Dickhäuser

Birgit Spinath

Justus-Liebig-Universität Gießen

Universität Dortmund

Joachim Stiensmeier-Pelster

Justus-Liebig-Universität Gießen

Datum des Einreichens: 20.05.2003

Revidierte Version eingereicht: 09.09.2003

## Zusammenfassung

Zielorientierungen und Bezugsnormorientierungen sind zwei innerhalb der Pädagogischen Psychologie ausgesprochen fruchtbare Konstrukte, die sich sowohl aufgrund ihrer Entstehung als auch ihrer konkreten Inhalte sehr deutlich unterscheiden. Dennoch werden beide Konstrukte argumentativ häufig miteinander in Beziehung gebracht, ohne dass bis heute eine empirische Überprüfung dieser Beziehung erfolgte. In der vorliegenden Untersuchung überprüfen wir die Annahme, dass Personen solche Bezugsnormen bevorzugen, die zu Informationen über das Erreichen der von ihnen verfolgten Ziele führen. Eine Lernzielorientierung sollte häufiger mit einer individuellen Bezugsnormorientierung einhergehen, eine Leistungszielorientierung dagegen mit einer sozialen Bezugsnormorientierung. In sechs Studien wurden die beiden Konstrukte per Fragebogen in verschiedenen Stichproben (Studierende, Elftklässler, Siebt-/Achtklässler, Viertklässler sowie Eltern) erhoben. Die Befunde stützen die Hypothesen. Implikationen der Befunde für die zugrunde liegenden Theorien werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Zielorientierung, Bezugsnormorientierung

Goal orientation and reference-norm orientation:

Two related constructs?

#### Abstract

Goal orientation and reference norm orientation are very fruitful constructs in educational psychology. Both constructs differ clearly in terms of their theoretical origin as well as their exact contents. Nevertheless, both constructs are often being connected with each other argumentatively, although their relationship has not been tested empirically to date. In the present article we examine the assumption that people prefer those reference norms that provide information about the goals they pursue. Specifically, a learning goal orientation should be more often associated with an individual reference norm orientation, whereas a performance goal orientation should be associated with a social reference norm orientation. In six studies data on these constructs were collected by questionnaires in different samples (university students, 11th-graders, 7th-/8th-graders, 4th-graders as well as parents). The results corroborate the hypotheses. Implications of the findings for the underlying theories are discussed.

key words: goal orientation, reference norm orientation, standard of evaluation, frame of reference

In der pädagogisch-psychologischen Literatur erfreut sich das Konzept der Zielorientierung großer Beliebtheit, da sich die Bevorzugung unterschiedlicher Ziele als eine wichtige Determinante des Leistungshandelns erwiesen hat (z.B. Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996). Unter Zielorientierung wird die motivationale Ausrichtung von Personen in Lern- und Leistungskontexten verstanden, wobei die dispositionale Zielorientierung von der situational angeregten state-Komponente unterschieden werden kann. Lern- und leistungszielorientierte Personen sind dadurch charakterisiert, dass sie unterschiedliche Arten von Zielen verfolgen: Während lernzielorientierte Personen nach Kompetenzsteigerung streben, wollen leistungszielorientierte Personen sich oder anderen ihre Kompetenzen demonstrieren bzw. mangelnde Kompetenzen verbergen (Dweck & Leggett, 1988). Geht es um das Demonstrieren von Kompetenzen, so wird von Annäherungs-Leistungszielorientierung, ansonsten (Verbergen von Inkompetenz) von Vermeidungs-Leistungszielorientierung gesprochen (Elliot, 1999).

In der vorliegenden Arbeit argumentieren wir, dass das angloamerikanische Konzept der Zielorientierung theoretisch gut mit dem Konzept der Bezugsnormorientierung verbunden werden kann, welches im deutschen Sprachraum insbesondere durch die Arbeiten von Rheinberg und Kollegen (z.B. Rheinberg, 1980; Mischo & Rheinberg, 1995) prominent geworden ist. Unter

Bezugsnormorientierung wird die Tendenz einer Person verstanden, bestimmte Maßstäbe zur Beurteilung der Güte von Leistungen heranzuziehen. Ursprünglich im Zusammenhang mit der Beurteilung fremder Leistungen (z. B. Lehrer beurteilt Schüler) entwickelt, lässt sich die Bezugsnormorientierung auch auf die Selbstbewertung übertragen. Wird beispielsweise die Leistung einer Person bevorzugt mit früheren Leistungen dieser Person verglichen, so wird von individueller Bezugsnormorientierung gesprochen. Sind die Leistungen anderer Personen bevorzugter Maßstab bei der Leistungsbeurteilung, so liegt eine soziale Bezugsnormorientierung vor. Ebenso wie für Zielorientierungen gilt für Bezugsnormorientierungen, dass es sich um (weitgehend) unabhängige Dimensionen handelt, d. h. eine Person kann gleichzeitig hoch lern- und leistungszielorientiert sein, wie auch gleichzeitig soziale und individuelle Vergleichsinformationen aufsuchen.

Obwohl ein Zusammenhang zwischen Zielorientierung und Bezugsnormorientierung (im Folgenden Bno) theoretisch nahe liegt und vielfach konstatiert wurde (vgl. Rheinberg, 2000, S. 90f.; Utman, 1997), fehlen bislang empirische Belege hierzu. Skaalvik und Skaalvik (2002) betonen, dass bislang in der Literatur keine Arbeiten zu der Frage vorliegen, wovon es abhängt, wie stark Personen bestimmte Bezugsnormen (Referenzrahmen) heranziehen und welche Effekte diese haben. Sie vermuten, dass externale Vergleiche salient werden, wenn Personen Leistungsziele verfolgen. Das Verfolgen von

Lernzielen soll dagegen zu einer Bevorzugung internaler Referenzrahmen führen. Auch Stiensmeier-Pelster et al. (1996) zufolge sollten Lernzielorientierte zur Beurteilung der Güte eigener Leistungen bevorzugt temporale Vergleiche vornehmen, während Leistungszielorientierte soziale Vergleiche bevorzugen sollten. Eine entsprechende Argumentation findet sich bei Nicholls (1984), nach der im Falle von Aufgabenorientierung (das Konzept der Aufgabenorientierung entspricht weitestgehend dem der Lernzielorientierung) die Wahrnehmung von Kompetenz vor allem abhängig sei vom wahrgenommenen Lernfortschritt, während im Falle von einer Ich-Orientierung (dieses Konzept entspricht der Leistungszielorientierung) die eigene Kompetenz vor allem im sozialen Vergleich beurteilt werde.

Trotz dieser, in der Literatur anzutreffenden argumentativen Verknüpfungen beider Konstrukte ist zu erwarten, dass die Zusammenhänge zwischen Zielorientierung und Bno alles andere als perfekt sein sollten. Das Konzept der Zielorientierung ist von dem der Bno logisch klar trennbar, da ein Ziel, welches eine Person verfolgt, klar unterscheidbar ist von einer Norm, die sie zur Beurteilung der Güte eigener Leistungen heranzieht. Für die Definition des Ziels ist die Unterscheidung bevorzugter Normen verzichtbar.

Da der Zusammenhang beider Konstrukte bislang nicht explizit untersucht wurde, lassen sich aus vorhandenen Studien nur indirekt Schlüsse zur vorliegenden Fragestellung ziehen. Für einen Zusammenhang spricht etwa, dass experimentelle

Manipulationen zur Erzeugung situationaler Zielorientierung häufig das Hervorheben der einen oder anderen Bezugsnorm nutzen (z.B. Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2003; zsf. Utman, 1997). Gleichzeitig allerdings zeigte Utman in seiner Metaanalyse, dass sich die Effekte unterschiedlicher Zielorientierungen auf die abhängigen Variablen nicht durch die, in der Manipulation variierte Salienz der Bezugsnormen aufklären ließen. Solche Befunde verdeutlichen, dass sich Zielorientierungen nicht auf die Verwendung unterschiedlicher Bezugsnormen reduzieren lassen. Zu einem vergleichbaren Schluss kommen Mischo und Rheinberg (1995), nach dem Versuch, die Bezugsnormorientierung von Lehrer/-innen auf deren Erziehungsziele zurückzuführen. Obwohl sich erwartungsgemäße Zusammenhänge zwischen beiden Variablen zeigten, trugen die Erziehungsziele insgesamt nur mäßig zur Aufklärung der Bezugsnormpräferenzen bei.

Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass die in der Literatur vorfindbare Verknüpfung der Konzepte von Zielorientierung und Bno theoretisch sinnvoll ist, empirisch jedoch noch nicht ausreichend nachgewiesen. Eine zum Teil vorgenommene Gleichsetzung beider Konstrukte erscheint weder theoretisch noch empirisch gerechtfertigt. Im Folgenden wird die Annahme überprüft, dass Personen Bewertungsmaßstäbe bevorzugen, die zu Informationen über das Erreichen der von ihnen verfolgten Ziele führen. So lässt sich vermuten, dass lernzielorientierte Personen individuell-temporale Vergleiche

bevorzugen, da diese eine Überprüfung des Kompetenzzuwachses ermöglichen. Daher ist ein positiver Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und individueller Bno zu erwarten. Um gegenüber sich selbst und anderen Personen eigene Kompetenz unter Beweis zu stellen oder eigene Unfähigkeit zu verbergen, sind soziale Vergleiche vorzunehmen. Leistungsziele können, unabhängig davon, ob es sich um Annäherungs- oder Vermeidungs-Leistungsziele handelt, lediglich durch das Vorhandensein sozialer Vergleichsinformationen evaluiert werden. Daher ist ein positiver Zusammenhang zwischen Leistungszielorientierung und sozialer Bno anzunehmen.

#### Methode

Die Hypothesen werden für verschiedene Stichproben (Studierende, Grundschüler, Schüler der Sekundarstufe I bzw. II, Eltern) überprüft. Während in den Studien 1 bis 5 die Zusammenhänge zwischen selbstbezogener Zielorientierung und Bno bei der Selbstbeurteilung überprüft werden, wird in Studie 6 sowohl die Zielorientierung wie auch die Bno von Eltern in Bezug auf das eigene Kind erfasst.

#### Stichprobe

Versuchsteilnehmer in Studie 1 waren 139 Lehramts-Studierende der Universität Gießen im Alter von 19 bis 42 Jahren ( $\underline{M}$  = 22.3 Jahre), an Studie 2 nahmen 149 Studierende verschiedener Fachbereiche der Universität Dortmund im Alter von 19 bis 62 Jahren ( $\underline{M}$  = 24.6 Jahre) teil. An Studie 3 nahmen 102 Elftklässler, an Studie 4 127 Siebt- und Achtklässler ver-

schiedener Gymnasien (Studie 3) bzw. Realschulen (Studie 4) aus Nordrhein-Westfalen teil. In Studie 5 bestand die Stichprobe aus 217 Viertklässlern aus vier hessischen Grundschulen. An Studie 6 nahmen 168 Eltern (131 Mütter, 23 Väter, 14 ohne Angabe) der Schülerinnen und Schüler aus Studie 5 teil (Rücklaufquote über 70 Prozent). Das Alter betrug im Mittel 38.9 Jahre.

### Material

In allen sechs Studien wurde die Zielorientierung über die Schüler- bzw. Studierenden-Version der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) erhoben.<sup>1</sup> Vorgegeben wurden die Skalen „Lernzielorientierung“, „Annäherungs-Leistungszielorientierung“ sowie „Vermeidungs-Leistungszielorientierung“. Die Zielorientierung der Eltern wurde mit der Elternversion der SELLMO erfasst (Stiensmeier-Pelster, Spinath, Schöne & Dickhäuser, 2002). Die Adaptation besteht darin, dass der Itemstamm („In der Schule geht es mir darum, ...“) bzw. die Itemendung (z.B. „... dass ich zeige, wenn ich bei einer Sache gut bin“) so geändert wurde, dass die Eltern ihre Zielorientierung in Bezug auf ihr Kind angeben: „Mir geht es darum, ... dass mein Kind in der Schule zeigt, wenn es bei einer Sache gut ist“. Die einleitende Instruktion lautet: „Eltern haben unterschiedliche Ziele bezüglich des Schulbesuchs ihrer Kinder. Worum geht es Ihnen?“. Ansonsten sind die Skalen parallel zur Schülerversion konstruiert.

Die Bezugsnormorientierung wurde in den Studien 1 und 2 über einen Kurzfragebogen zur sozialen und individuellen Bno erhoben. Die jeweils vier Items sind parallel zur Skala „Leistungsvergleich“ aus dem „Fragebogen zur Erfassung der Bezugsnorm-Orientierung (FEBO)“ (Rheinberg, 1980) konstruiert. Sie werden auf einer 5-stufigen Zustimmungsskala („stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) beantwortet. Ein Item für die soziale Bno lautete: „Wenn ich von einer guten Leistung spreche, dann meine ich damit ein Ergebnis, das verglichen mit meinen Kommilito(nin)nen, über dem Durchschnitt liegt“ (Items siehe Dickhäuser & Rheinberg, 2003). Diese Items scheinen insbesondere für die Grundschüler/-innen sprachlich nicht angemessen und es liegen unseres Wissens keine erprobten Skalen vor. Daher wurden für die Studien 3 bis 6 neue Items zur Erfassung der individuellen (iBno) bzw. sozialen (sBno) Bno entwickelt. Die beiden Skalen bestehen aus je drei Items, deren Itemstamm lautet „Eine gute Leistung ist, ...“. Durch die Frage „Was ist für dich eine gute Leistung?“ wurde der Selbstbezug der Items eingeleitet. Die vollständigen Itemformulierungen lauten: „Eine gute Leistung ist, ... wenn sie besser ist als die Leistung davor“ (iBno), „... wenn sie besser ist als die Leistung der Anderen“ (sBno), „... wenn man sich verbessert hat“ (iBno), „... wenn man besser ist als Andere in der Klasse“ (sBno), „... wenn man mehr Aufgaben richtig hat als beim letzten Mal“ (iBno), „... wenn man mehr Aufgaben richtig hat als die Klassenkameraden“ (sBno). Die

Items werden ebenfalls auf einer 5-stufigen Zustimmungsskala („stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“) beantwortet. Für die Erhebung der Eltern-Bno (Studie 6) wurden sprachlich leicht angepasste, aber weitestgehend parallel formulierte Items verwendet (Bsp.: „Eine gute Leistung ist ... eine Leistung, die besser ist als die Leistung der Mitschülerinnen und Mitschüler“ (sBno)). Bei allen Skalen stehen hohe Werte für eine hohe Ausprägung des entsprechenden Konstrukts.

#### Durchführung

Bei den Studien 1 und 2 erfolgte die Erhebung im Rahmen von Lehrveranstaltungen, in den Studien 3, 4 und 5 während regulärer Schulstunden. Da bei den Viertklässlern in Studie 5 größere Unterschiede in der Lesefähigkeit der Schüler/-innen anzunehmen waren, wurden die Items von den Testleiterinnen vorgelesen. In allen anderen Studien wurden die Fragebögen selbstständig unter Aufsicht der Testleiterinnen bearbeitet. In Studie 6 erhielten die Eltern den Fragebogen über ihr Kind, um ihn zu Hause zu bearbeiten. Der Rücklauf erfolgte in einem verschlossenen Umschlag über die Schule.

#### Ergebnisse

Die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die internen Konsistenzen aller Skalen sind Tabelle 1 zu entnehmen.

<-- ungefähr hier Tabelle 1 einfügen -->

Die internen Konsistenzen (Cronbach's  $\alpha$ ) liegen für die beiden Skalen der Leistungszielorientierung, sowie für die soziale Bno im guten bis sehr guten Bereich. Die Skalen

Lernzielorientierung und individuelle Bno weisen in den Studien 2, 3 und 6 eine befriedigende bis gute Reliabilität auf. In drei Studien jedoch erlaubt die geringe Reliabilität (Skala individuelle Bno Studie 1, 4 und 5; Skala Lernzielorientierung Studie 5) nur eine sehr vorsichtige Interpretation der darauf basierenden Ergebnisse.

Es wurden Korrelationen zwischen den Ausprägungen der Zielorientierungen und den zwei Bno berechnet und auf Differenz getestet. Die Korrelationskoeffizienten (sowie zusätzlich die doppelt minderungskorrigierten Korrelationen) sind in Tabelle 2 berichtet.

<-- hier ungefähr Tabelle 2 einfügen -->

Der Zusammenhang zwischen Lernzielorientierung und individueller Bno ist in fünf der sechs Studien wie erwartet positiv, wenn auch die Höhe als eher schwach zu bezeichnen ist ( $\underline{r} = .19 - .33$ ). In Studie 5 zeigt sich kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang. Des Weiteren zeigte sich für die Lernzielorientierung in vier von sechs Studien erwartungsgemäß kein signifikanter Zusammenhang mit der sozialen Bno. In den Studien 2 und 6 zeigte sich jedoch ein schwacher positiver Zusammenhang zwischen diesen beiden Skalen. In den Studien 1, 2 und 3 ist die Korrelation der Lernzielorientierung mit der individuellen Bno signifikant höher als mit der sozialen Bno (vgl. Tabelle 2).

Zwischen den beiden Leistungszielvarianten und der sozialen Bno zeigen sich hypothesengemäß substanzielle

Korrelationen in der erwarteten Richtung; sie liegen für die Annäherungs-Leistungszielorientierung zwischen  $\underline{r} = .34$  und  $\underline{r} = .57$ , für die Vermeidungs-Leistungszielorientierung zwischen  $\underline{r} = .24$  und  $\underline{r} = .48$ . Für die Annäherungs-Variante zeigten sich darüber hinaus in den Studien 1 und 2 sowie 6 auch schwache Korrelationen mit der individuellen Bno. Für die Vermeidungs-Variante zeigten sich in keiner der sechs Studien signifikante Zusammenhänge mit der individuellen Bno. Mit Ausnahme von Studie 1 ist die Korrelation der Leistungszielorientierungen mit der sozialen Bno signifikant höher als die Korrelation mit der individuellen Bno (vgl. Tabelle 2).

#### Diskussion

Die vorliegende Arbeit liefert erstmals eine direkte empirische Bestätigung der Vermutungen verschiedener Autorinnen und Autoren zu Zusammenhängen zwischen Bno und Zielorientierung. Zum einen zeigt die überwiegende Anzahl unserer Studien, dass eine hohe Ausprägung der Lernzielorientierung -- wenngleich in eher geringem Ausmaß -- mit der Bevorzugung einer individuellen Bezugsnorm einhergeht. Weiterhin zeigte sich in allen Studien hypothesenkonform, dass eine hohe Leistungszielorientierung klar mit einer Bevorzugung sozialer Bezugsnormen korrespondiert. Es deutet sich an, dass dieser Zusammenhang für die Vermeidungskomponente weniger eng ist als für die Annäherungskomponente der Leistungszielorientierung. Im Falle hoher Vermeidungs-Zielorientierung werden soziale Vergleiche möglicherweise

deswegen etwas weniger stark als von Annäherungs-  
Leistungszielorientierten genutzt, da Personen mit Vermeidungs-  
Leistungszielen zwar soziale Vergleichsinformationen zur  
Bewertung ihrer Ziele benötigen, diese Informationen jedoch  
bestenfalls aussagen, dass sich die Person nicht blamiert hat.  
Das Einholen sozialer Vergleichsinformationen verspricht  
demnach für Vermeidungs-Leistungszielorientierte keine  
positiven Anreize. Hervorzuheben ist weiterhin, dass sich die  
vermuteten Zusammenhänge in Stichproben aus unterschiedlichen  
Personengruppen (Schüler/-innen, Studierende und Eltern) sowie  
für Selbst- und Fremdbeurteilung zeigen ließen.

In Bezug auf die kausalen Mechanismen, die diesen  
Zusammenhängen zugrunde liegen, könnte man annehmen, dass  
Personen in Abhängigkeit von ihrer Zielorientierung jeweils  
solche Bezugsnormen verwenden, die geeignet sind zu  
überprüfen, ob man durch die erbrachte Leistung dem eigenen  
Ziel (z.B. dem Demonstrieren von Kompetenzen) näher gekommen  
ist. Aber auch die andere Kausalrichtung ist denkbar:  
Möglicherweise führt die Bevorzugung eines Bewertungsmaßstabes  
zur Ausbildung einer entsprechenden Zielorientierung. Die  
vorliegenden Daten sind mit beiden Richtungsannahmen  
vereinbar. Zur weiteren Klärung der zugrunde liegenden  
Kausalrichtung bedarf es experimenteller Studien.

Die vorliegende Untersuchung liefert zwei weitere  
interessante Befunde. Erstens ist der Zusammenhang zwischen  
Zielorientierung und Bno keineswegs so hoch, dass eine

definitivische Verknüpfung von Zielorientierung und Bno gerechtfertigt wäre, die etwa dann vorgenommen wird, wenn Zielorientierungen u. a. als Verwendung bestimmter Bezugsnormen beschrieben werden. Vielmehr stützen die hier vorgelegten Befunde die Annahme, dass von zwei eigenständigen Konstrukten auszugehen ist, die bestimmte, theoretisch sinnvolle Zusammenhänge aufweisen. Zweitens, und damit zusammenhängend, ist die Bevorzugung bestimmter Bezugsnormen offenkundig nicht ausschließlich, ja noch nicht einmal größtenteils, durch Zielorientierungen vorhersagbar - ebenso wenig wie umgekehrt (vgl. auch Mischo & Rheinberg, 1995). Nachfolgende Untersuchungen sollten sich also u. a. der Frage widmen, welche weiteren Determinanten von Bedeutung sind.

Es ergaben sich in der vorliegenden Untersuchung in den Studien 1, 2 und 6 auch positive Zusammenhänge zwischen Annäherungs-Leistungszielorientierung und einer Bevorzugung temporaler Vergleiche. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als eine dispositionelle Bevorzugung von Annäherungs-Leistungszielen moderat positiv mit einer dispositionellen Lernzielorientierung assoziiert ist (vgl. dazu Spinath et al., 2002). Partialisiert man die Lernzielorientierung aus der Korrelation aus, sind die Zusammenhänge zwischen Annäherungs-Leistungszielorientierung und individueller Bno in fünf der sechs Studien statistisch nicht mehr von Null verschieden. Nur in Studie 1 zeigte sich mit  $r = .24$  weiterhin ein signifikanter, positiver Zusammenhang.

Einzuschränken sind die Befunde vor dem Hintergrund der Güte der verwendeten Messinstrumente. In den Studien 1, 4 und 5 erzielten wir nur eine knapp ausreichende interne Konsistenz für die Skala „individuelle Bno“, in Studie 5 gilt dies auch für die Skala „Lernzielorientierung“. Einschränkungen der Messqualität führen zwangsläufig zu einer Minderung vorhandener Zusammenhänge mit Außenkriterien, weshalb es nicht verwundert, dass die Korrelationen zwischen Lernzielorientierung und individueller Bno geringer als vermutet ausfallen. Die in der Tabelle berichteten doppelt minderungskorrigierten Werte liegen entsprechend höher.

Es bleibt unklar, warum die individuelle Bno verglichen mit der sozialen Bno mit den von uns verwendeten Instrumenten weniger reliabel gemessen werden konnte. Dies verwundert um so mehr, als bei der Erfassung Skalen mit parallel formulierten Items zum Einsatz kamen (vgl. Methodenteil). Die theoretische Klärung dieses Problems sowie die Entwicklung einer reliableren Messmethode für individuelle Bno erscheint uns eine weitere lohnende Forschungsperspektive.

## Literatur

Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (S. 41-55). Göttingen: Hogrefe.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34, 169-189.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J.M. & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. Journal of Educational Psychology, 94, 562-575.

Mischo, C. & Rheinberg, F. (1995). Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 9, 139-151.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328-346.

Rheinberg, F. (1980). Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F. (2000). Motivation (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. Educational Psychologist, 37, 233-244.

Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. Learning and Instruction, 13, 403-422.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). Die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996). Lern- versus Leistungszielorientierung als Bedingungen des Lernfortschritts. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 28, 169-187.

Stiensmeier-Pelster, J., Spinath, B., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002, September). Die Erfassung elterlicher Zielorientierung. Forschungsreferat auf dem 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Berlin.

Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. Personality and Social Psychology Review, 1, 170-182.

Autorenhinweis

Claudia Schöne, Oliver Dickhäuser, Joachim Stiensmeier-Pelster, FB 06 Psychologie und Sportwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen. Birgit Spinath, Hochschuldidaktisches Zentrum, Universität Dortmund.

Korrespondenzadresse: Claudia Schöne, FB 06 Psychologie und Sportwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen, Otto-Behaghel-Straße 10 F, 35394 Gießen. e-mail: [claudia.schoene@psychol.uni-giessen.de](mailto:claudia.schoene@psychol.uni-giessen.de)

## Fußnote

<sup>1</sup> In allen 6 Studien lassen sich die Items der beiden Bno-Skalen faktorenanalytisch trennen. Die Faktorenanalysen (Hauptachsenmethode, Eigenwertkriterium) erbringen in allen Studien zwei Faktoren. Auf dem jeweils ersten Faktor (Eigenwerte 2.57-2.85, Varianzaufklärung 32-46%) laden die Items zur sozialen Bno, auf dem jeweils zweiten Faktor (EW 1.46-2.22, VA 21-37%) die Items zur individuellen Bno. Alle Items laden jeweils am höchsten auf dem entsprechenden Faktor.

Während die in den Studien 1 und 2 verwendeten Skalen zur Erfassung der Bno bereits mehrfach eingesetzt und überprüft wurden, fehlt eine Überprüfung für die in den anderen Studien verwendeten Items. Wir haben daher 61 Studierenden sowohl diese neuen Items als auch die bereits etablierten Items vorgegeben. Die Summenwerte der Items zur individuellen Bno beider Skalen korrelieren zu  $\underline{r} = .64$ , die Summenwerte der Items zur sozialen Bno beider Skalen ebenfalls zu  $\underline{r} = .64$ .

Tabelle 1

Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenzen der verwendeten Skalen sowie Skaleninterkorrelationen getrennt für die sechs Studien

	Studie 1 N = 139 Studierende			Studie 2 N = 149 Studierende			Studie 3 N = 102 Schüler/-innen Klasse 11			Studie 4 N = 127 Schüler/-innen Klassen 7 u. 8			Studie 5 N = 216 Schüler/-innen Klasse 4			Studie 6 N = 168 Eltern		
	M	SD	$\alpha$	M	SD	$\alpha$	M	SD	$\alpha$	M	SD	$\alpha$	M	SD	$\alpha$	M	SD	$\alpha$
iBno	3.30	0.68	.55	3.62	0.83	.72	4.20	0.79	.84	4.50	0.52	.55	4.67	0.45	.52	4.27	0.73	.69
sBno	2.80	0.85	.79	3.01	0.88	.77	2.96	1.19	.92	3.13	1.14	.88	3.24	1.19	.87	3.07	1.20	.90
LZ	4.28	0.48	.77	4.21	0.54	.81	4.05	0.60	.82	3.98	0.66	.81	4.46	0.40	.53	4.43	0.49	.76
AL	2.80	0.66	.80	2.94	0.73	.82	3.28	0.71	.78	3.55	0.86	.82	3.56	0.76	.79	3.23	0.74	.77
VL	2.13	0.73	.90	2.13	0.80	.90	2.30	0.84	.87	2.59	0.96	.86	2.97	0.84	.76	2.12	0.83	.85
$r_{iBno-sBno}$	.15			.08			-.06			.08			.20			.24		
$r_{LZ-AL}$	.17*			.29***			.11			.49***			.30***			.41***		
$r_{LZ-VL}$	-.15			-.07			-.19			.21*			.05			.13		
$r_{AL-VL}$	.57***			.54***			.51***			.64***			.58***			.73***		

Anmerkungen. iBno = individuelle Bezugsnormorientierung, sBno = soziale Bezugsnormorientierung, LZ = Lernzielorientierung, AL = Annäherungs-Leistungszielorientierung, VL = Vermeidungs-Leistungszielorientierung  
 \*\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

Tabelle 2

Korrelationen (in Klammer doppelt minderungskorrigierte Korrelationen) zwischen Bezugsnormorientierung (Bno; individuell, sozial) und Zielorientierung (Lernziel, Annäherungs- und Vermeidungsziel) sowie Korrelationsunterschiede getrennt für die sechs Stichproben

	Studie 1 N = 139 Studierende		Studie 2 N = 149 Studierende		Studie 3 N = 102 Schüler/-innen Klasse 11		Studie 4 N = 127 Schüler/-innen Klassen 7 u. 8		Studie 5 N = 216 Schüler/-innen Klasse 4		Studie 6 N = 168 Eltern	
	individ. Bno	soziale Bno	individ. Bno	soziale Bno	individ. Bno	soziale Bno	individ. Bno	soziale Bno	individ. Bno	soziale Bno	individ. Bno	soziale Bno
	Lernziel-orientierung	<b>.19*</b> <sup>b</sup> (.29**) <sup>b</sup>	-.06 <sup>b</sup> (-.08) <sup>b</sup>	<b>.33***</b> <sup>a</sup> (.43***) <sup>a</sup>	.20* <sup>a</sup> (.25*) <sup>a</sup>	<b>.19*</b> <sup>a</sup> (.23*) <sup>a</sup>	-.03 <sup>a</sup> (-.06) <sup>a</sup>	<b>.24**</b> (.36**)	.17 (.20)	<b>.03</b> (.06)	-.06 (-.09)	<b>.23**</b> (.32**)
Annäherungs-Leistungsziel-orientierung	.27** (.41***)	<b>.36***</b> (.45***)	.17* <sup>a</sup> (.22*) <sup>a</sup>	<b>.34***</b> <sup>a</sup> (.43***) <sup>a</sup>	-.03 <sup>b</sup> (-.04) <sup>b</sup>	<b>.45***</b> <sup>b</sup> (.53***) <sup>b</sup>	.08 <sup>b</sup> (.12) <sup>b</sup>	<b>.53***</b> <sup>b</sup> (.62***) <sup>b</sup>	.27** <sup>b</sup> (.41***) <sup>b</sup>	<b>.39***</b> <sup>b</sup> (.47***) <sup>b</sup>	.23** <sup>b</sup> (.32**) <sup>b</sup>	<b>.57***</b> <sup>b</sup> (.68***) <sup>b</sup>
Vermeidungs-Leistungsziel-orientierung	.14 (.20*)	<b>.24**</b> (.28**)	-.01 <sup>b</sup> (-.01) <sup>b</sup>	<b>.35***</b> <sup>b</sup> (.42***) <sup>b</sup>	-.18 <sup>b</sup> (-.21*) <sup>b</sup>	<b>.39***</b> <sup>b</sup> (.44***) <sup>b</sup>	-.04 <sup>b</sup> (-.03*) <sup>b</sup>	<b>.48***</b> <sup>b</sup> (.55***) <sup>b</sup>	.04 <sup>b</sup> (.06) <sup>b</sup>	<b>.31***</b> <sup>b</sup> (.38***) <sup>b</sup>	.12 <sup>b</sup> (.16) <sup>b</sup>	<b>.45***</b> <sup>b</sup> (.51***) <sup>b</sup>

Anmerkungen. In Zellen, in denen positive Zusammenhänge der Konstrukte erwartet wurden, sind die Korrelationskoeffizienten fett gedruckt. Die Indizes zeigen einen signifikanten Unterschied (einseitige getestet) zur nebenstehenden, konkurrierenden Korrelation innerhalb einer Studie: <sup>a</sup>  $p_{\text{einseitig}} < .05$ , <sup>b</sup>  $p_{\text{einseitig}} < .001$   
 \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$