Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern

– eine Trainingsstudie –

Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der
Philosophischen Fakultät II
(Psychologie, Pädagogik und Sportwissenschaft)
der Universität Regensburg

vorgelegt von

Kerstin-Elisabeth Peters-Häderle

aus Rimsting

Regensburg 2006

Datum der mündlichen Prüfung: 07.02.2007

Erstgutachter: Prof. Dr. H. Lukesch

Zweitgutachter: Prof. Dr. M. Hammerl

Meinen Eltern

Ich danke Herrn Prof. Dr. Lukesch für die fachliche Unterstützung sowie für den Freiraum, den er mir bei allen bisherigen Projekten gewährte.

Frau Prof. Dr. Hammerl danke ich für ihre Bereitschaft, sich als Zweitgutachterin zur Verfügung zu stellen.

Mein Dank gilt auch Herrn Seiler aus der Fakultätsverwaltung, der sich für einen zügigen Fortgang meines Dissertationsvorhabens einsetzte.

Ich danke dem Schulleiter des Gymnasiums, an dem ich die Trainingsstudie durchführen durfte, sowie allen Kollegen, die mich hierbei unterstützten.

Besonderer Dank gilt den beteiligten Schülerinnen und Schülern, ebenso wie den befragten Studentinnen und Studenten, ohne die eine derartige Untersuchung nicht möglich gewesen wäre.

INHALTSVERZEICHNIS

0. Einleitung 1

1. Theoretischer Hintergrund 5

1.1 Erfolgsfurcht 5

1.1.1 Geschichte des Phänomens Erfolgsfurcht 5

1.1.2 Was ist Erfolgsfurcht? 7

1.1.3 Definition der Erfolgsfurcht 9

1.1.3.1 Erfolg 9

1.1.3.2 Angst bzw. Furcht 9

1.1.3.3 Erfolgsfurcht 12

1.1.4 Ursachen und Erklärungsmodelle 15

1.1.5 Weitere Bereiche der Leistungsmotivation 19

1.1.5.1 Hoffnung auf Erfolg 22

1.1.5.2 Furcht vor Misserfolg 23

1.1.5.3 Furcht vor Erfolg 24

1.1.5.4 Hoffnung auf Misserfolg 24

1.1.6 Aktueller Forschungsstand 25

1.1.6.1 Testverfahren 25

1.1.6.2 Zusammenhänge zwischen Erfolgsfurcht und ausgewählten Faktoren 28

1.2 Leistungsangst 33

1.2.1 Angsttheorien 33

1.2.1.1 Hierarchie der Ängste 33

1.2.1.2 Das State-Trait-Angstmodell von Spielberger 35

1.2.1.3 Die Aufmerksamkeitshypothese: Performanz-Interferenz-Modell 36

1.2.1.4 Zwei-Komponenten-Theorie der Prüfungsangst 37

1.2.2 Was ist Leistungsangst? 38

1.2.3 Definition der Leistungsangst 38

1.2.3.1 Leistung 38

1.2.3.2 Angst bzw. Furcht 39

1.2.3.3 Leistungsangst 39

1.2.4 Aktueller Forschungsstand ... 40
1.2.4.1 Testverfahren ... 40
1.2.4.2 Zusammenhänge zwischen Leistungsangst und ausgewählten Faktoren ... 42
1.2.5 Zusammenhang zwischen Angst und Leistung ... 46
1.2.5.1 Theorien zu den förderlichen bzw. hinderlichen Aspekten der Angst ... 46
1.2.5.2 Gesetz von Yerkes und Dodson (1908) ... 47
1.2.5.3 Forschungsergebnisse zu den förderlichen bzw. hinderlichen Aspekten der Angst ... 48
1.3 Selbstkonzept 52
1.3.1 Definition und Beschreibung des Selbstkonzeptes ... 52
1.3.2 Testverfahren zur Erfassung des Selbstkonzeptes ... 56
2. Hypothesen ... 57
2.1 Voruntersuchung bei der studentischen Teilstichprobe 57
2.1.1 Selbstkonzept ... 57
2.1.1.1 Selbstkonzept und Geschlecht ... 57
2.1.1.2 Selbstkonzept und Alter/Semesterzahl ... 58
2.1.1.3 Selbstkonzept und Abiturnote ... 59
2.1.2 Leistungsängstlichkeit ... 60
2.1.2.1 Leistungsängstlichkeit und Geschlecht ... 60
2.1.2.2 Leistungsängstlichkeit und Alter/Semesterzahl ... 61
2.1.2.3 Leistungsängstlichkeit und Abiturnote ... 63
2.1.3 Leistungsmotivation ... 64
2.1.3.1 Leistungsmotivation und Geschlecht ... 64
2.1.3.2 Leistungsmotivation und Alter/Semesterzahl ... 67
2.1.3.3 Leistungsmotivation und Abiturnote ... 67
2.1.4 Leistungsmotivation und Selbstkonzept ... 69
2.1.5 Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept ... 71
2.1.6 Leistungsmotivation und Leistungsängstlichkeit ... 72
2.2 Voruntersuchung bei der Teilstichprobe der Schüler 73
2.2.1 Selbstkonzept ... 73
2.2.1.1 Selbstkonzept und Geschlecht ... 73
2.2.1.2 Selbstkonzept und Alter ... 73
2.2.1.3 Selbstkonzept und Notenschnitt/Mathematiktest ... 74

2.2.2 Leistungsängstlichkeit ... 74
2.2.2.1 Leistungsängstlichkeit und Geschlecht ... 74
2.2.2.2 Leistungsängstlichkeit und Alter ... 75
2.2.2.3 Leistungsängstlichkeit und Notenschnitt/Mathematiktest ... 76
2.2.3 Leistungsmotivation ... 78
2.2.3.1 Leistungsmotivation und Geschlecht ... 78
2.2.3.2 Leistungsmotivation und Alter ... 79
2.2.3.3 Leistungsmotivation und Notenschnitt/Mathematiktest ... 79
2.2.4 Leistungsmotivation und Selbstkonzept ... 80
2.2.5 Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept ... 81
2.2.6 Leistungsmotivation und Leistungsängstlichkeit ... 81
3. Methodik der Untersuchung ... 82
3.1 Untersuchungsdesign 82
3.2 Techniken der Datengewinnung 84
3.2.1 Soziodemographische Daten ... 84
3.2.1.1 Mathematiktests ... 84
3.2.1.2 Fragebögen ... 85
3.2.2 Mathematiktests ... 86
3.2.3 Fragebogen ... 88
3.2.3.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) ... 89
3.2.3.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) ... 91
3.2.3.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) bzw. Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt) ... 93
3.2.4 Die Messinstrumente im Überblick ... 101
3.3 Statistische Auswertung 103
4. Voruntersuchung bei der studentischen Teilstichprobe ... 104
4.1 Durchführung der Untersuchung 104
4.1.1 Rekrutierung der Probanden ... 104
4.1.2 Datenerhebung, Rücklauf und Dropout ... 104
4.2 Beschreibung der Stichprobe 105
4.2.1 Alter ... 105
4.2.2 Semesterzahl und Studienfach ... 106
4.2.3 Abiturnote ... 107

4.3 Darstellung der Ergebnisse 109
4.3.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) 109
4.3.1.1 Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL) 109
4.3.1.2 Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) 111
4.3.1.3 Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE) 113
4.3.1.4 Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW) 116
4.3.1.5 Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG) 118
4.3.1.6 Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST) 120
4.3.1.7 Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU) 122
4.3.1.8 Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA) 124
4.3.1.9 Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) 126
4.3.1.10 Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)... 128
4.3.1.11 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Selbstkonzept 130
4.3.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) 131
4.3.2.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS) 131
4.3.2.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN) 139
4.3.2.3 Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit 147
4.3.2.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB) 156
4.3.2.5 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsängstlichkeit 162
4.3.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt) 164
4.3.3.1 Bereich Ausbildung (A) 164
4.3.3.2 Bereich Freizeit (F) 172
4.3.3.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsmotivation 179
4.3.4 Leistungsmotivation und Selbstkonzept 181
4.3.4.1 Bereich Ausbildung (A) 181
4.3.4.2 Bereich Freizeit (F) 187
4.3.4.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept 193
4.3.5 Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept 194
4.3.5.1 Auslösebedingungen 194
4.3.5.2 Manifestationen 196

4.3.5.3 Stabilisierung ... 197
4.3.5.4 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept ... 198
4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse 200
4.4.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) ... 200
4.4.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) ... 201
4.4.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt) ... 207
4.4.4 Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept ... 209
4.4.5 Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept ... 210
5. Voruntersuchung bei der Teilstichprobe der Schüler ... 211
5.1 Durchführung der Untersuchung 211
5.2 Beschreibung der Stichprobe 212
5.2.1 Alter und Geschlecht ... 212
5.2.2 Klasse ... 213
5.2.3 Noten im Zwischenzeugnis ... 214
5.3 Darstellung der Ergebnisse 216
5.3.1 Mathematiktests ... 216
5.3.2 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) ... 218
5.3.2.1 Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL) ... 218
5.3.2.2 Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) ... 220
5.3.2.3 Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE) ... 222
5.3.2.4 Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW) ... 224
5.3.2.5 Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG) ... 227
5.3.2.6 Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST) ... 229
5.3.2.7 Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU) ... 231
5.3.2.8 Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA) ... 233
5.3.2.9 Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) ... 235
5.3.2.10 Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA) ... 238
5.3.2.11 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Selbstkonzept ... 240

5.3.3 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) ... 242
5.3.3.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS) ... 242
5.3.3.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN) ... 251
5.3.3.3 Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit ... 260
5.3.3.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB) ... 268
5.3.3.5 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsängstlichkeit ... 275
5.3.4 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) ... 277
5.3.4.1 Bereich Ausbildung (A) ... 277
5.3.4.2 Bereich Freizeit (F) ... 285
5.3.4.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsmotivation ... 292
5.3.5 Leistungsmotivation und Selbstkonzept ... 294
5.3.5.1 Bereich Ausbildung (A) ... 294
5.3.5.2 Bereich Freizeit (F) ... 299
5.3.5.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept ... 304
5.3.6 Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept ... 305
5.3.6.1 Auslösebedingungen ... 305
5.3.6.2 Manifestationen ... 306
5.3.6.3 Stabilisierung ... 307
5.3.6.4 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept ... 308
5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse 309
5.4.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) ... 309
5.4.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) ... 310
5.4.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) ... 315
5.4.4 Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept ... 318
5.4.5 Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept ... 319
6. Trainingsstudie bei Sechstklässlern ... 320
6.1 Durchführung der Voruntersuchung (Prä-Messung) 320
6.2 Beschreibung der Stichproben 321

6.3 Darstellung der Ergebnisse (Prä-Messung) 323
6.3.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) 323
6.3.1.1 Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL) 323
6.3.1.2 Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) 324
6.3.1.3 Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE) 326
6.3.1.4 Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW) 327
6.3.1.5 Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG) 328
6.3.1.6 Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST) 330
6.3.1.7 Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU) 331
6.3.1.8 Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA) 332
6.3.1.9 Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) 333
6.3.1.10 Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA) 335
6.3.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) 336
6.3.2.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS) 336
6.3.2.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN) 342
6.3.2.3 Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit 347
6.3.2.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB) 352
6.3.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) 356
6.3.3.1 Bereich Ausbildung (A) 356
6.3.3.2 Bereich Freizeit (F) 361
6.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Sechstklässler 366
6.3.4.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) 367
6.3.4.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) 367
6.3.4.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) 370
6.4 Charakterisierung der Trainingsgruppe 372
6.5 Hypothesen zur Trainingsstudie bei Sechstklässlern 374
6.5.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) – Prä-Post-Vergleich 374
6.5.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) – Prä-Post-Vergleich 380
6.5.2.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS) 381
6.5.2.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN) 382
6.5.2.3 Copingstrategien (COP) 385
6.5.2.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB) 387

6.5.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) – Prä-Post-Vergleich ... 388
6.5.3.1 Ausbildung ... 388
6.5.3.2 Freizeit ... 390
6.6 Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst 393
6.6.1 Ziele und Leitgedanken des Trainings ... 393
6.6.2 Teilnehmerkreis und Rahmenbedingungen des Trainings ... 402
6.6.3 Beschreibung der Trainingseinheiten ... 403
6.6.3.1 Trainingseinheit 1: Einführung – Klassenklima – individuelle Stärken ... 404
6.6.3.2 Trainingseinheit 2: Lerntraining zu Arbeitsplatz, Arbeitsverhalten, Hausaufgaben – Selbsteinschätzung und Wirkung auf andere .. 411
6.6.3.3 Trainingseinheit 3: Lerntraining zur Funktionsweise des Gedächtnisses, Lesetechnik und Notizen – Selbst- und Fremdwahrnehmung .. 420
6.6.3.4 Trainingseinheit 4: Lerntraining zum Vokabellernen – Erkennen von Stärken und Schwächen – Stärkung von Selbstverantwortung und Teamfähigkeit ... 431
6.6.3.5 Trainingseinheit 5: Lerntraining zu Prüfungsvorbereitung und Umgang mit Prüfungsangst sowie Entspannungstechniken ... 439
6.6.3.6 Trainingseinheit 6: Erkennen eigener Stärken – Klassenvertrag ... 448
6.6.3.7 Trainingseinheit 7: Spiele zur Förderung von Kommunikation, Vertrauen, Problemlösen und Zusammenarbeit in der Gruppe ... 453
6.6.3.8 Trainingseinheit 8: Klassenklima – Teamarbeit – Abschluss und Resümee ... 459
6.7 Darstellung der Ergebnisse (Post- und Follow-up-Messung) 466
6.7.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) ... 467
6.7.1.1 Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL) ... 467
6.7.1.2 Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) ... 470
6.7.1.3 Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE) ... 473
6.7.1.4 Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW) ... 476
6.7.1.5 Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG) ... 479
6.7.1.6 Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST) ... 482
6.7.1.7 Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU) ... 485
6.7.1.8 Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA) ... 488
6.7.1.9 Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) ... 491

6.7.1.10 Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA) ... 494
6.7.1.11 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Selbstkonzept ... 497
6.7.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) ... 499
6.7.2.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS) ... 499
6.7.2.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN) ... 510
6.7.2.3 Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit ... 521
6.7.2.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB) ... 532
6.7.2.5 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsängstlichkeit ... 540
6.7.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) ... 542
6.7.3.1 Bereich Ausbildung (A) ... 542
6.7.3.2 Bereich Freizeit (F) ... 552
6.7.3.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsmotivation ... 563
6.7.4 Varianzanalysen zur Ermittlung von Trainingseffekten ... 565
6.8 Zusammenfassung der Ergebnisse 567
6.8.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) ... 567
6.8.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) ... 571
6.8.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) ... 575
7. Diskussion ... 578
7.1 Diskussion der Ergebnisse der Voruntersuchung bei der studentischen Teilstichprobe 578
7.1.1 Bereich Selbstkonzept ... 578
7.1.1.1 Selbstkonzept und Geschlecht ... 578
7.1.1.2 Selbstkonzept und Alter/Semesterzahl ... 578
7.1.1.3 Selbstkonzept und Abiturnote ... 579
7.1.2 Bereich Leistungsängstlichkeit ... 580
7.1.2.1 Leistungsängstlichkeit und Geschlecht ... 580
7.1.2.2 Leistungsängstlichkeit und Alter/Semesterzahl ... 581
7.1.2.3 Leistungsängstlichkeit und Abiturnote ... 583

7.1.3 Bereich Leistungsmotivation ... 585
7.1.3.1 Leistungsmotivation und Geschlecht ... 585
7.1.3.2 Leistungsmotivation und Alter/Semesterzahl ... 585
7.1.3.3 Leistungsmotivation und Abiturnote ... 586
7.1.4 Zusammenhang von Leistungsmotivation und Selbstkonzept ... 587
7.1.4.1 Bereich Ausbildung ... 587
7.1.4.2 Bereich Freizeit ... 588
7.1.5 Zusammenhang von Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept ... 588
7.1.5.1 Auslösebedingungen ... 588
7.1.5.2 Manifestationen ... 589
7.1.5.3 Stabilisierung ... 589
7.2 Diskussion der Ergebnisse der Voruntersuchung bei der Teilstichprobe der Schüler 590
7.2.1 Bereich Selbstkonzept ... 590
7.2.1.1 Selbstkonzept und Geschlecht ... 590
7.2.1.2 Selbstkonzept und Alter ... 591
7.2.1.3 Selbstkonzept und Notenschnitt/Mathematiktest ... 591
7.2.2 Bereich Leistungsängstlichkeit ... 592
7.2.2.1 Leistungsängstlichkeit und Geschlecht ... 592
7.2.2.2 Leistungsängstlichkeit und Alter ... 593
7.2.2.3 Leistungsängstlichkeit und Notenschnitt/Mathematiktest ... 595
7.2.3 Bereich Leistungsmotivation ... 597
7.2.3.1 Leistungsmotivation und Geschlecht ... 597
7.2.3.2 Leistungsmotivation und Alter ... 597
7.2.3.3 Leistungsmotivation und Notenschnitt/Mathematiktest ... 597
7.2.4 Zusammenhang von Leistungsmotivation und Selbstkonzept ... 598
7.2.4.1 Bereich Ausbildung ... 598
7.2.4.2 Bereich Freizeit ... 599
7.2.5 Zusammenhang von Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept ... 600
7.2.5.1 Auslösebedingungen ... 600
7.2.5.2 Manifestationen ... 601
7.2.5.3 Stabilisierung ... 601

7.3 Diskussion des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern 602

7.3.1 Selbstkonzept ... 602

7.3.2 Leistungsängstlichkeit ... 603

7.3.3 Leistungsmotivation ... 606

7.4 Resümee und Ausblick 607

8. Zusammenfassung ... 609

9. Literaturverzeichnis ... 610

10. Abkürzungsverzeichnis ... 623

Anhang ... 625

Methodenanhang A 626

Methodenanhang B 644

Methodenanhang C 662

Methodenanhang D 675

Ergebnisanhang E 685

0. EINLEITUNG

Es ist die erste Mathematikschulaufgabe im neuen Schuljahr in einer neuen Klasse der sechsten Jahrgangsstufe. Der Stoff ist gut vorbereitet, die Aufgaben wurden vielfältig geübt. Eigentlich kann nichts mehr schief gehen. Neben ein paar der „üblichen" – männlichen – Mathefreaks, die so oder so ähnlich in jeder Klasse anzutreffen sind, sind in dieser Klasse auch ein paar Mädchen, deren bisherige Unterrichtsbeiträge auf sehr gute Noten hoffen lassen ...

Die Schulaufgabe wird geschrieben, die meisten Schülerinnen und Schüler arbeiten konzentriert und eifrig, bis auf wenige Ausnahmen. Manche Schüler haben offensichtlich Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung, andere schauen zum Fenster hinaus. Auch zwei der hoffnungsvollen Mädchen arbeiten nicht wie erwartet. Die eine – Julia – wirkt völlig entspannt und bearbeitet die Aufgaben scheinbar oberflächlich. Die andere – Vanessa – macht einen ängstlichen Eindruck und wirkt entmutigt.

Bei der Korrektur die Ernüchterung: nur Manuel, der Mathefreak, hat eine 1 mit fast voller Punktzahl. Weder Julia noch Vanessa haben annähernd so gut abgeschnitten, wie aus den Beobachtungen im Vorfeld des Tests zu erwarten gewesen wäre. Beide bleiben mit ihren Zensuren weit hinter den Erwartungen des Lehrers zurück. Julia bekommt eine 3+, Vanessa eine 4. Was war passiert?

Aufklärung sollte die Herausgabe der Schulaufgabe bringen. Wie schon häufiger beobachtet, galt es auch unter den Schülern dieser Klasse geradezu als „schick", schlechte Noten zu bekommen. Schüler, die gute oder gar sehr gute Noten bekamen, entschuldigten sich für diese Leistungen. Sie gaben vor, nicht gelernt zu haben oder nicht zu wissen, wie sie zu den guten Leistungen gekommen waren. Nichts war schlimmer, als von den Klassenkameraden als „Streber" abgestempelt zu werden. Lieber blieben selbst gute Schüler – wie Julia – mit ihren Zensuren weit hinter ihren Fähigkeiten zurück.

Dieses Phänomen kann als Erfolgsfurcht entsprechend des von Matina Horner im Jahre 1968 konstruierten Motivs des Meidens von Erfolg betrachtet werden. So hat sich Horner mit der Neigung von Frauen befasst, weniger zu leisten als ihnen aufgrund ihrer Fähigkeiten möglich wäre. Sie führte ein derartiges Verhalten auf eine Furcht vor negativen Folgen zurück, die ein maskulines Konkurrenzverhalten auslösen könnte. Neuere Studien weisen darauf hin, dass nicht mehr von einer rein auf Frauen bezogenen Erfolgsfurcht ausgegangen werden kann. Vielmehr scheint es sich hier um ein geschlechterübergreifendes Problem zu handeln. So kann nach Kearney (1984) Furcht vor

Erfolg sowohl bei Frauen als auch bei Männern auftreten. Sie stellt eine Besorgnis dar, dass aus Erfolgen negative Gefühle anderer, Schwierigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen und stressbedingte Belastungen resultieren könnten.

Als weitere auffällige Gruppe sind jene Schüler zu nennen, die stets gut vorbereitet und sicher im Umgang mit dem Stoff waren und in den Pausen detaillierte Fragen zu noch unbehandelten Problemen stellten. Bei Prüfungen blieben sie jedoch jedes Mal deutlich hinter ihren zu erwartenden Leistungen zurück – vermutlich aufgrund einer ausgeprägten Leistungsangst, wie die oben beschriebene Schülerin Vanessa.

Die vorliegende Arbeit mit dem Thema „Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern – eine Trainingsstudie“ ist vor diesem Hintergrund als Dissertation im Fach Psychologie erstellt worden. Mittels eines Prä-Post-Follow-up-Designs soll das Zusammenwirken von schulischen Leistungen, verschiedenen Bereichen der Leistungsmotivation (Hoffnung bzw. Furcht vor Erfolg und Misserfolg), der Leistungsangst (Auslösebedingungen, Manifestationen, Copingstrategien und Stabilisierungsformen) und mehreren Dimensionen des Selbstkonzepts bei Schülern und Studenten untersucht werden. Überdies soll die Untersuchung zur Aufklärung der Zusammenhänge von Erfolgsfurcht, Leistungsangst und Selbstkonzept beitragen sowie Möglichkeiten der Verringerung von Erfolgsfurcht und Leistungsangst aufzeigen. Dazu wurden umfangreiche Voruntersuchungen an Studenten und Schülern durchgeführt, deren Ergebnisse in ein Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern einflossen.

Das **erste Kapitel** enthält einen theoretischen Überblick über die Konstrukte „Erfolgsfurcht“ und „Leistungsangst“. Es werden Definitionen und Beispiele angeführt, theoretische Modelle zu den Zusammenhängen von Ursache und Wirkung vorgestellt sowie Zusammenfassungen des jeweils aktuellen Forschungsstands einschließlich eines Überblicks über die bekannten Testverfahren vorgestellt. Anschließend werden die Wechselbeziehungen zwischen Erfolgsfurcht, Leistungsangst und Selbstkonzept beleuchtet und deren grundlegende Bedeutung für die durchgeführte Trainingsstudie gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst verdeutlicht.

Im **zweiten Teil** erfolgt die Ableitung der speziellen Fragestellungen aus dem theoretischen Teil, der sich die Entwicklung der Hypothesen anschließt.

Der **dritte Abschnitt** beinhaltet als Methodenteil Informationen über den Untersuchungsablauf der beiden Voruntersuchungen an Studenten und Schülern, Anzahl und Art der Versuchspersonen sowie Techniken der Datengewinnung. Variablen, Tests und Teststatistik werden vorgestellt und ausführlich erläutert.

Die **Kapitel 4** (Studenten) **und 5** (Schüler) enthalten die Darstellungen der Ergebnisse dieser Voruntersuchungen, einschließlich veranschaulichender Tabellen und Abbildungen, die den – auf Bestätigung oder Ablehnung der Hypothesen beruhenden – Erkenntnisfortschritt verdeutlichen sollen. Die Auswertungen sollen Aufschluss über mehrere Fragestellungen liefern:

- Unterscheiden sich Schüler bzw. Studenten unterschiedlicher Alterstufen hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation und Leistungsangst bzw. mehrerer Dimensionen des Selbstkonzepts?
- Gibt es diesbezüglich geschlechtsspezifische Unterschiede?
- Wie hängen schulische Leistungen mit Leistungsmotivation, Leistungsangst und Selbstkonzept zusammen?
- Wie bedingen sich die verschiedenen Bereiche der Leistungsmotivation, der Leistungsängstlichkeit und des Selbstkonzeptes gegenseitig?
- Gibt es hier geschlechtsspezifische Unterschiede?

Im Rahmen der theoretischen Überlegungen werden die so erhaltenen Befunde interpretiert und in Verbindung mit möglichen Schlussfolgerungen diskutiert.

Daran anschließend folgt im **sechsten Abschnitt** die Erläuterung der Durchführung und Auswertung einer Trainingsstudie gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Sechstklässlern. Einer detaillierten Schilderung der ersten Erhebung (Prä-Messung) – einschließlich Beschreibung der zugrunde liegenden Stichprobe – schließt sich die Ableitung der speziellen Fragestellungen sowie die Entwicklung der Hypothesen an. Danach werden die einzelnen Einheiten des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst vorgestellt, bevor anhand der Resultate der Post- und Follow-up-Messungen die Effekte dieser Interventionsmaßnahme – insbesondere hinsichtlich deren Wirksamkeit – verdeutlicht werden. Abschließend werden diese Ergebnisse interpretiert und im Rahmen einer kritischen Würdigung des Trainings diskutiert. Hierbei sollen unter anderem folgende Fragen geklärt werden:

- Wie wirkt sich ein Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsängstlichkeit auf diese Merkmale aus?
- Wirkt sich ein derartiges Training auch auf die verschiedenen Dimensionen des Selbstkonzeptes und die schulischen Leistungen aus?
- Wie verändern sich die diesbezüglichen Testergebnisse bei der Kontrollgruppe der Wartenden?
- Verändern sich die Kennwerte der Teilnehmer ohne Training bezüglich der getesteten Variablen im Laufe eines halben Jahres oder bleiben diese Werte stabil?

Ziel der Untersuchung ist, ein geeignetes Training zum Abbau von Erfolgsfurcht und Leistungsängstlichkeit zu entwickeln, um somit Schulpsychologen und Lehrern aber auch den betroffenen Schülern selbst ein wirksames Instrument gegen diese Probleme des schulischen Alltags zur Verfügung stellen zu können.

1. THEORETISCHER HINTERGRUND

1.1 Erfolgsfurcht

1.1.1 Geschichte des Phänomens Erfolgsfurcht

Das Phänomen der „Erfolgsfurcht“ wurde erstmalig im Jahre 1915 von Sigmund Freud in seinem Buch „Some Character-Types Met with in Psycho-Analytic Work“ beschrieben als die „... surprising, indeed bewildering ... discovery, that people occasionally fall ill precisely because a deeply-rooted and cherished wish has come to fulfillment. It seems as though they could not endure their bliss ...“[1] (Freud, 1915, S. 324, zitiert nach Canavan-Gumpert, Garner & Gumpert, 1978, S. 9 f.).

Seit dieser Zeit wurde das Persönlichkeitsmerkmal „Furcht vor Erfolg“ von klinischen Forschern immer wieder aufgegriffen und an Personen beobachtet, die sich vor ihrem eigenen Erfolg fürchteten und unterbewusst – zum Teil bis zur Zerstörung des eigenen Lebens – alles taten, um ihn zu vermeiden. Dabei gilt die Erfolgsfurcht als ein sehr verbreitetes neurotisches Problem, das Frauen und Männer gleichermaßen über alle Altersspannen hinweg und in den verschiedensten Situationen des Lebens betrifft (Canavan-Gumpert et al., 1978, S. xiii). Dies ist um so erstaunlicher, als erfolgreiche Personen – gerade in der heutigen leistungsorientierten und erfolgsbetonten Gesellschaft – allgemein bewundert, beneidet und nachgeahmt werden. Erfolg wird dabei häufig als Produkt einer Kombination aus guten Eigenschaften, persönlichen Fähigkeiten, harter Arbeit, Ausdauer und Glück angesehen. Erfolgreich zu sein ist schon fast gleichbedeutend mit Tugendhaftigkeit (a. a. O., S. 5 f.). Warum also sollte jemand gerade vor diesem Erfolg, der doch einen so hohen Stellenwert in unserer Gesellschaft einnimmt und der von vielen als wichtigstes Lebensziel angesehen wird, Furcht empfinden? Mögliche Gründe hierfür könnten in den Auswirkungen des persönlichen Erfolges auf das Privatleben z. B. bei bekannten Persönlichkeiten vermutet werden. Öffentliche Diskussionen um bestimmte Verhaltensweisen oder Lebensumstände, ständiger Wirbel um die eigene Person sowie das andauernde Ausgeliefertsein gegenüber der Presse zeigen die Kehrseite des häufig so sehr idealisierten Erfolges auf.

---

[1] „... überraschende, in der Tat verwirrende ... Entdeckung, dass Menschen gelegentlich krank werden, ausgerechnet weil ein tief verwurzelter und lang gehegter Wunsch in Erfüllung gegangen ist. Es scheint, als ob sie ihre Freude nicht ertragen können ...“ (Übers. v. Verf.)

Als Begründerin der neueren Erfolgsfurcht-Forschungen versuchte Matina Horner im Jahre 1968 mit ihrem Erfolgsfurcht-Konzept und dem entsprechenden Motiv des Meidens von Erfolg, das eine Neigung von Frauen thematisiert, weniger zu leisten als ihnen aufgrund ihrer Fähigkeiten möglich ist, Geschlechtsunterschiede bezüglich des Verhaltens in Leistungssituationen aufzuklären. Sie führte das beobachtete Verhalten der Frauen auf eine Furcht vor negativen Folgen zurück, die ein maskulines Konkurrenzverhalten auslösen könnte. Für eine Studie legte Horner ihren studentischen Versuchspersonen – je nach Geschlecht – den Satz „After the first term finals, Anne (John) finds herself (himself) at the top of her (his) medical school class“ vor, mit der Bitte, eine Fortsetzung der Geschichte zu schreiben. Dabei sollten Männer eine Geschichte mit John als Schlüsselfigur verfassen, die Hauptperson in den Erzählungen der Frauen war Anne (Miller, 1994, S. 130). Bei der anschließenden Auswertung dieser Geschichten wurde eine Person dann als erfolgsfürchtig eingestuft, wenn Aussagen zu einem oder mehreren der folgenden Bereiche gemacht wurden:

- negative Folgen von Erfolg
- Erwartung negativer Konsequenzen aufgrund von Erfolg
- negativer Affekt aufgrund von Erfolg
- Aktivitäten mit dem Ziel, gegenwärtigen oder zukünftigen Erfolg zu vermeiden, einschließlich einer Umorientierung hin zu Berufen, die mehr dem weiblichen Rollenbild entsprechen, wie z. B. Krankenschwester, Lehrerin oder Sozialarbeiterin
- jeder direkte Ausdruck von Konflikt im Zusammenhang mit Erfolg
- Leugnen der im Stichwortsatz beschriebenen Situation
- bizarre, unangemessene, unrealistische oder unangepasste Antworten als Reaktion auf die im Einleitungssatz beschriebene Situation (Paludi, 1984, S. 766 f.).

Während die meisten Männer erfreut und gelassen den Folgen des Erfolgs gegenüberstanden, enthielten viele Geschichten der Frauen die Angst vor einem Zusammenhang zwischen Erfolg und sozialer Zurückweisung. Manche der Frauen äußerten Schuldgefühle, Verzweiflung und Zweifel hinsichtlich ihrer Weiblichkeit. Daraus resultierend sah Horner die Erfolgsfurcht als ein beherrschendes Syndrom unter Frauen an, als eine anhaltende Charaktereigenschaft der Frauen, basierend auf einer wahrgenommenen Widersprüchlichkeit zwischen einer zu erbringenden Leistung und den Anforderung an das weibliche Rollenbild (Miller, 1994, S. 130).

In neueren Studien äußerten – entgegen den Befunden Horners – zunehmend auch Männer Furcht vor Erfolg und so schwindet der früher festgestellte Unterschied zu den Frauen immer mehr. Als Ursache für diese Entwicklung wurde von Feather und Raphelson (1974) im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels die Infragestellung von Leistung und Wettbewerb als positive Werte vermutet. Angesichts dieser Veränderungen und sich damit wandelnder Geschlechtsunterschiede kann Furcht vor Erfolg nicht länger als „typisch weibliche" Charaktereigenschaft bewertet werden. Vielmehr könnten bei Frauen und Männern unterschiedliche Ursachen für die Erfolgsfurcht vermutet werden. So führt z. B. Heckhausen die Erfolgsfurcht bei Frauen auf eine Furcht vor den extrinsischen Nebenfolgen des Erfolgs – insbesondere hinsichtlich des sozialen Anschlusses – zurück, wohingegen die Erfolgsfurcht der Männer auf einem zunehmend zweifelhaft gewordenen Anreizwert von Studien- und Berufserfolg beruht (Lukesch, 2004, S. 6).

1.1.2 Was ist Erfolgsfurcht?

Das Sprichwort „Man muss verlieren um zu gewinnen" beschreibt erfolgsfürchtiges Verhalten als einen Prozess des Auswählens zwischen untergeordneten Zielen. Eine Person kann entweder gewinnen und alle damit verbundenen Nachteile (z. B. Neid, zusätzliche Aufgaben, soziale Zurückweisung) in Kauf nehmen, oder – wie im genannten Sprichwort – sie „verliert" und schützt sich damit vor unangenehmen Folgen des Erfolgs, „gewinnt" also in einem anderen untergeordneten Bereich (Hyland, 1989, S. 674).

Dabei gelten Menschen, die ihre eigene Karriere, ihre Beziehung oder andere Erfolge aufs Spiel setzen oder zerstören, häufig als dumm, schwach, verstört oder mit einem fehlerhaften Charakter gestraft. Nicht zuletzt deshalb stehen Wissenschaftler immer noch vor diesem psychologischen Paradoxon, bei dem die eigene Persönlichkeit oder persönliche Erfolge – zwar bewusst und absichtlich, aber dennoch gänzlich irrational – demontiert werden (Ernst, 1993, S. 20 ff.). „Die Selbst-Sabotage fasziniert und irritiert zugleich, denn sie widerspricht dem ‚normalen' menschlichen Verhalten, das doch ganz darauf angelegt zu sein scheint, Schmerz und Schaden zu vermeiden und Lust, Erfolg und Befriedigung zu erlangen" (a. a. O., S. 20).

Als „erfolgsfürchtig" werden dabei z. B. solche Schüler oder Studenten eingeschätzt, die mit den besten Aussichten auf einen sehr guten Abschluss zu einer Prüfung antreten und dann doch – häufig unerklärlich – die entscheidenden Prüfungen nicht bestehen. Ebenso könnten diesem Phänomen Sportler zugeschrieben werden, die nach anfänglich

großen Fortschritten kurz vor dem Erreichen eines bestimmten Zieles plötzlich überraschend schlechte Leistungen zeigen (Canavan-Gumpert et al., 1978, S. 8).

Nicht selten wird ein Erfolg oder ein lange gehegtes Anliegen unmittelbar vor dessen Verwirklichung zunichte gemacht und es stellt sich die Frage, warum eine Person mit dieser Art von Selbst-Sabotage so lange wartet und nicht schon lange vorher seine Bemühungen einstellt. Ernst (1993, S. 23) geht davon aus, dass Körper und Geist den Dienst verweigern, wenn etwas unbedingt gelingen muss und der Erfolg schon in Aussicht steht. Eine wenig angepasste Strategie und vermehrte Anstrengung führten häufig zu steigender Aufgeregtheit und zunehmender Unsicherheit, was dann unausweichlich zu einer Niederlage führen müsse. „Der Erfolgsdruck setzt die bis dahin perfekt ausgeübte Selbstkontrolle außer Kraft, und das tausendmal Geübte und Beherrschte ist plötzlich nicht mehr verfügbar. Das betrifft körperliche wie geistige Fähigkeiten gleichermaßen“ (a. a. O., S. 24). Vermutlich aufgrund einer übermäßig auftretenden Selbstaufmerksamkeit fühlt sich der Erfolgsfürchtige zudem andauernd beobachtet und beurteilt, was zu seiner Unsicherheit und Verkrampfung beiträgt. Aus dieser Angst heraus wird eine Person dann dazu verführt, in ihrem bisherigen Status zu verweilen, auch wenn dieser noch so unbefriedigend erscheinen mag. Ein Verbleiben in bekannten Verhältnissen schützt vor neuen Situationen, die die Aufmerksamkeit Dritter auf sich lenken könnten. Erfolgsfürchtige „scheuen die ‚Last des Erfolges’, die eine Weiterentwicklung der eigenen Identität mit sich bringen würde“ (a. a. O.).

Falls erfolgsfürchtige Personen trotz aller Anstrengungen dennoch erfolgreich sind, stellen sie sich selbst meist kleiner dar und lassen dadurch in ihrer Vorstellung eine große Kluft zwischen sich selbst und ihren Konkurrenten entstehen. Durch eine unrealistische Selbsteinschätzung und ihr unstetes Streben nach Erfolg erreichen erfolgsfürchtige Menschen im Leben sehr viel weniger als sie aufgrund ihrer tatsächlichen Fähigkeiten erreichen könnten. Dieses Streben nach Erfolg – trotz aller aus dem Erfolg resultierenden negativen Konsequenzen – stellt dabei nach Canavan-Gumpert et al. (1978, S. 16 ff.) einen wesentlichen Anteil am „Erfolgsfurcht“-Syndrom dar.

Während Personen, die sich nur selten mit ihrer eigenen Persönlichkeit und ihren Leistungen auseinandersetzen und dann in Bewährungssituationen überraschend stark mit einem möglichen persönlichen Scheitern konfrontiert werden, besonders häufig von Erfolgsfurcht betroffen sind, können wenig erfolgsfürchtige Personen solche Gedanken bei Erfolgsdruck sehr viel besser kontrollieren (Ernst, 1993, S. 24).

1.1.3 Definition der Erfolgsfurcht

Bevor der Begriff der Erfolgsfurcht definiert wird, werden zunächst die einzelnen Begriffsbestandteile der Erfolgsfurcht separat analysiert.

1.1.3.1 Erfolg

> **Erfolg, 1)** *allg.:* positives Ergebnis einer Bemühung, das Eintreten einer erstrebten Wirkung. ... **3)** *Psychologie:* Das **E.-Erlebnis** hängt weniger von der absoluten Höhe der Leistung als von ihrer Übereinstimmung mit den selbstgesetzten Erwartungen (... Anspruchsniveau) und von einer Bestätigung durch die Umwelt ab. Liegt die Leistung unter dem erwarteten Niveau, so wird dies als **Miß-E.**, liegt sie im Bereich der Erwartung oder darüber, als E. gewertet. (Brockhaus, 1988, Bd. 6, S. 514 f.)

Nach Canavan-Gumpert et al. (1978, S. 27) wird Erfolg definiert als jede persönliche, zwischenmenschliche, akademische oder berufliche Leistung, die von einer Person selbst als Erfolg angesehen wird, d. h. die von jedem Einzelnen sehr subjektiv als Erfolg definiert werden kann. Da dieser Definition zufolge die Bedeutung des Erfolgs eine soziale Konstruktion ist, wird auch der Ausdruck „Erfolgsvermeidung“ häufig als gesellschaftlich vorgegeben betrachtet. Erfolgsvermeidung bedeutet demnach nichts anderes, als dass eine Person entschieden hat, ein Ziel nicht anzustreben, das ein anderer für wichtig hält (Hyland, 1989, S. 675).

Dorsch Psychologisches Wörterbuch kennzeichnet „Erfolg [als] positive Bestätigung, die sich im Erleben als aktivierende Variable auswirkt und zugleich Motivation, Kognition, Lernen, Lernerfolg u. a. beeinflußt“ (Häcker & Stapf, 1998, S. 237). Nach Kornprobst (2005) scheint diese aktivierende Variable jedoch nicht bei allen Personen in die gleiche Richtung zu wirken, was ihrer Meinung nach auf die individuell unterschiedlichen vorherrschenden Motive der Erfolgshoffnung bzw. der Erfolgsfurcht zurückzuführen ist. Der jeweils zweite Teil dieser beiden Begriffe – also Hoffnung bzw. Furcht – sei ausschlaggebend für die Wirkungs-Richtung der aktivierenden Variablen.

Im nächsten Abschnitt wird daher der Begriff der Angst bzw. Furcht erläutert.

1.1.3.2 Angst bzw. Furcht

Zu den Begriffen Angst bzw. Furcht existieren eine Vielzahl von Definitionen, von denen hier nur einige wenige exemplarisch vorgestellt werden sollen.

Angst (vom lateinischen „angustus“ für „eng“) bedeutet laut Brockhaus (1986) „Enge“ bzw. „Beklemmung“ und wird von U. H. Peters (1977) wie folgt beschrieben:

> Affektzustand, bei welchem eine Gefahr erwartet wird, auf welche sich die Psyche bereits vorbereitet hat. Stellt eine der menschlichsten und häufigsten Erscheinungen des normalen und abnormen psychischen Lebens dar. Angst wird begrifflich nicht immer scharf von ... Furcht und ... Schreck unterschieden. ... Körperliche Begleiterscheinungen sind: Beschleunigung von Puls und Atmung, Druckgefühle über dem Brustbein und in der Herzgegend (Oppressionsgefühle), steigender Blutdruck, Zittern, Schwitzen an Handinnenflächen, Füßen und über dem Steißbein, Erweiterung der Pupillen, Trockenheit des Mundes, Beschleunigung der Darmtätigkeit (Durchfall), Bedürfnis häufigen Wasserlassens, Übelkeit, Erbrechen, Kloßgefühl im Hals, Erhöhung des Adrenalinspiegels im Blut. (S. 32 f.)

Im Brockhaus wird Angst definiert als

> ... allg. eine Stimmung oder ein Gefühl der Beengtheit, Beklemmung und Bedrohung, ein unangenehmer, spannungsreicher, oft quälender emotionaler Zustand bzw. ein negativer Erwartungseffekt, verbunden mit einer Minderung oder Aufhebung der willens- und verstandesmäßigen „Steuerung" der eigenen Persönlichkeit. ... A.-Gefühle können sowohl aus äußeren Gefahren- oder Bedrohungssituationen als auch aus inneren Stresssituationen (Beanspruchung durch phys. und/oder psych. Belastung) erwachsen; sie sind Zeichen eines inneren Alarms, der das Erreichen der Grenzen der Belastbarkeit anzeigt .... (Brockhaus, 1986, Bd. 1, S. 585)

Auch Dorsch Psychologisches Wörterbuch beschreibt Angst als „ein mit Beengung, Erregung, Verzweiflung verknüpftes Lebensgefühl, dessen besonderes Kennzeichen die Aufhebung der willensmäßigen und verstandesmäßigen «Steuerung» der Persönlichkeit ist" (Häcker & Stapf, 1998, S. 40).

Eine Unterscheidung zwischen Angst und Furcht wird z. B. aufgrund der folgenden drei Kriterien vorgenommen:

> 1) [Angst] ist eine Grundstimmung, Furcht ein bloß subjektives, wechselndes Gefühl.
> 2) [Angst] ist nicht auf einen bestimmten Gegenstand gerichtet und geht auf das In-der-Welt-sein oder auf das Sein als solches zurück, Furcht dagegen ist immer objekt- bzw. situationsbezogen.
> 3) [Angst] betrifft mehr eine Möglichkeit, Furcht dagegen eine Wirklichkeit. (Brockhaus, 1986, Bd. 1, S. 586 f.)

„In einigem Umfang ist … [Furcht] der Angst verwandt, aber im Ggs. zu dieser stets objektbezogen. Auch nach Art und Umgang bleibt die [Furcht] der Bedrohung angepaßter, als es die Angst ist" (Häcker & Stapf, 1998, S. 298).

Bröckermann (1989, S. 89) sieht Furcht ebenfalls ausschließlich im Zusammenhang mit einer objektiven Gefahr, wohingegen Angst aufgrund einer gegenstandslosen und inneren Gefahr auftrete. Eine Unterscheidung zwischen Angst und Furcht erfolge aufgrund eines unterschiedlichen Grades an Unsicherheit über die eintretende Bedrohung – bei der Furcht soll dieser geringer sein als bei der Angst. Dabei ist laut Bröckermann „Angst ... eine Emotion, ein subjektives, häufig unbewußtes Gefühl der Bedrohung, das

eine Situation signalisiert, die der einzelne aufgrund seiner – vom sozialen Kontext geprägten – Erfahrungen als gefährlich einstuft“ (a. a. O., S. 82).

Zimbardo differenziert ebenfalls zwischen Angst und Furcht. Unter Angst versteht er:

> 1) Allgemein: Begriff für komplexe emotionale Zustände, die von Gefühlen der Furcht und des Schreckens begleitet werden. 2) Nach S. Freud eine intensive emotionale Reaktion, die durch vorbewußte Wahrnehmung eines Konfliktes entsteht, der ins Bewusstsein aufzusteigen droht – in diesem Sinn ist [Angst] ein Warnsignal. (Zimbardo, 1995, S. 745)

Dieser Definition von Angst stellt er die Erklärung des Begriffs „Furcht“ gegenüber: „Furcht: (1) Angeborene oder gelernte heftige Reaktion auf einen (furchterregenden) Reiz, häufig gefolgt von Fluchtreaktionen. (2) Im Rahmen der klassischen Lerntheorie ist Furcht der exemplarische Fall eines erworbenen (sekundären) Triebs“ (a. a. O., S. 750).

Abweichend von den genannten Definitionen unterscheiden andere Autoren (z. B. Averill, Izard oder Lazarus) aufgrund der Eindeutigkeit der Situation, die diese Emotion hervorruft, und der damit verbundenen Vorhersehbarkeit der Konsequenzen zwischen Angst und Furcht. Während Furcht die Hoffnung auf Bewältigung mit einbeziehe, sei Angst ein komplexerer emotionaler Zustand (Bröckermann, 1989, S. 89f.).

Trotz vielfältiger Versuche, Angst und Furcht voneinander abzugrenzen, könne aber laut Bröckermann (1989, S. 90) auch die Aufgabe der Unterscheidung zwischen Angst und Furcht in Betracht gezogen werden, da es nicht möglich sei, wirklich genau zwischen den einzelnen Situationen und den damit einhergehenden Bedingungen zu differenzieren.

Diesem Gedanken folgend werden in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnungen Angst und Furcht – wie auch im allgemeinen Sprachgebrauch – weitgehend synonym verwendet. Mit beiden Begriffen wird neben negativen Emotionen auch meidendes Verhalten assoziiert.

Je nach den Auswirkungen auf die Leistung unterscheidet man gewöhnlich zwischen zwei Arten der Angst. Positive Angst oder „leistungsfördernde Furcht“ bezeichnet die Art der Spannung, die möglicherweise positive Auswirkungen auf bestimmte Leistungen hat, wohingegen die „leistungsschwächende Furcht“ oder auch negative Angst für einen nachteiligen Effekt verantwortlich gemacht wird (Feij, 1975, S. 1147).

Eine besondere Stellung nimmt nach Atlas (1991) die Angst vor dem Erfolg als eine der wichtigsten Ängste überhaupt ein. Dabei „... denkt [man] immer, die Menschen hätten mehr Angst vor dem Scheitern, aber die Angst vor dem Erfolg ist wesentlich mächtiger“ (a. a. O., S. 55).

Die Definition dieser so genannten Erfolgsfurcht ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

1.1.3.3 Erfolgsfurcht

Horner selbst definierte Erfolgsfurcht als negative Reaktionen auf Erfolg in Verbindung mit diesbezüglichen Sorgen oder Konflikten.

Dementsprechend sieht Kearney in der Furcht vor Erfolg hauptsächlich eine Besorgnis darüber, dass Erfolg negative Konsequenzen nach sich ziehen könnte in Form von negativen Gefühlen anderer, stressbedingten Belastungen und Schwierigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen (Kearney, 1984, S. 1005).

Laut Tresemer liegt die Erfolgsfurcht hingegen überwiegend in der Angst vor einem Abweichen von etablierten Normen bezüglich geschlechtsrollenadäquatem Verhalten bzw. den Grenzen eines Erfolgs begründet. Auch Stiver sieht in Übereinstimmung mit dieser Theorie erfolgsmeidendes Verhalten als Reaktion einer Person auf ein unpassendes Rollenverhalten, hält in Abweichung davon jedoch den Erfolg für eine unwichtige Variable (Romberg & Shore, 1985, S. 163).

Pappo (1972, zitiert nach Miller, 1994) beschrieb die Furcht vor Erfolg als einen psychologischen Zustand, der zu Lähmung, Rückzug oder Widerruf in Gegenwart eines bewusst verstandenen, subjektiven oder objektiven Ziels führt, der vom Individuum im Moment des Rückzugs wahrgenommen wird[2].

Demgegenüber betrachtet Corsini Erfolgsfurcht als eine negative Emotion, die durch Leistung und Erfolg verursacht wird und die von ernsthaften Bemühungen beim Erreichen von Zielen abschrecken kann. Dabei können die zugrunde liegenden Ursachen – wie z. B. die Überzeugung, dass der Erfolg nicht zu erfüllende Erwartungen nach sich zieht, oder dass diese Art von Erfolg nicht verdient wäre – variieren[3] (Corsini, 1999, S. 370, zitiert nach Kornprobst, 2005, S. 9).

Etwas weiter geht Cohen (1974), wenn er feststellt, dass mit einigem Abstand vom angestrebten Ziel subjektive Bemühungen, dieses zu erreichen, noch erlebt werden kön-

---

[2] „... a psychological state which leeds to paralysis, withdrawal, or retraction in the presence of a consciously understood, subjective, or objective goal which is perceived by the individual in the moment of withdrawal“(Pappo, 1972, S. 3, zitiert nach Miller, 1994, S. 132).

[3] „A negative emotion due to achievement and success. Such a fear can deter realistic efforts to reach goals. Underlying reasons may vary, for example, the belief that if the person succeeds this time, expectations will occur that the person cannot meet, or that the person does not deserve such success.” (Corsini, 1999, S. 370, zitiert nach Kornprobst, 2005, S. 9)

nen, mit der Bewusstwerdung des Erfolgs dann jedoch Angst aufsteigt, mit der dann selbstvernichtendes und abwehrendes Verhalten beginnt[4] (Miller, 1994, S. 132).

Colman charakterisiert Erfolgsfurcht („fear of success") so:

> **fear of success:** Anxiety about accomplishing goals and achieving ambitions, especially among women because of cultural associations of ambition and success with lack of femininity, as a consequence of which success can lead to social rejection and disapproval. Later research reported some decline in fear of success among women as gender inequality declined after the early 1970s, and evidence emerged that both men and women fear success in various circumstances, including occupations that are not traditional for their gender. (Colman, 2001, S. 270)

In Hinblick auf diese und ähnliche Definitionen stellt Kornprobst (2005) fest, dass in der Fachliteratur allgemein meist frauenspezifische und selten aktuelle Erklärungsversuche für die Erfolgsangst angeführt werden. Anders als bei Horner und Kearney (s. oben), die die Gründe der Angst ganz allgemein in den negativen Konsequenzen von Erfolg begründet sehen, ist so z. B. nach Colman die Angst vor Erfolg allein auf einen befürchteten Mangel an Weiblichkeit zurückzuführen – eine mögliche negative Konsequenz von Erfolg, die eine Erfolgsfurcht bei Männern nicht wirklich erklärt (Kornprobst, 2005).

Ohne Eingrenzung auf ein bestimmtes Geschlecht werden erfolgsfürchtigen Menschen von Canavan-Gumpert et al., Pappo und Cohen zum Teil übereinstimmende aber auch teilweise unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben (vgl. Tabelle 1).

[4] „With distance from a goal, subjective strivings for its attainment may be experienced. At the point of recognition of success, however, anxiety soars, and with it the initiation of self-defeating and defensive behaviors." (Cohen, 1974, S. 11, zitiert nach Miller, 1994, S. 132)

Tabelle 1: Übersicht der Eigenschaften, die erfolgsfürchtigen Personen von verschiedenen Autoren zugeschrieben werden

Canavan-Gumpert et al.	**Pappo**	**Cohen**
• geringe und unbeständige Selbstachtung • Voreingenommenheit gegenüber Bewertungen durch andere und wettbewerbsbedingten Folgen von Leistungen • Neigung, ihre Kompetenz in Abrede zu stellen, indem sie externale Faktoren wie Glück oder die Hilfe anderer anführen, um ihre Arbeitsergebnisse zu erklären • Tendenz, in Erwartung nahe bevorstehenden oder drohenden Erfolgs ängstlich zu werden und diesen zu sabotieren.	• negativ gestimmte Reaktionen • Nichtanerkennen von Fähigkeiten oder Motivation • Sabotage des Erfolgs • Beschäftigtsein mit Bewertungen und Wettbewerben • Selbst-Zweifel und negative Selbsteinschätzung • Zerstreuung und Beeinträchtigung der Konzentration.	• Furcht davor, Bedürfnisse und Wünsche zu äußern • Abneigung, persönliche Fähigkeiten anzuerkennen • beeinträchtigte Konzentration und Zerstreuung • Unentschlossenheit • „Safety-value“-Syndrom – Besorgnis, die Kontrolle zu verlieren • Unrechtmäßigkeit eines selbstdarstellenden Verhaltens • Furcht davor, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen • Beschäftigung und Voreingenommenheit gegenüber Wettbewerben und Beurteilungen • Beschäftigtsein mit dem Herunterspielen der eigenen Effektivität.
vgl. Canavan-Gumpert et al. (1978, S. 25)	vgl. Paludi (1984, S. 771)	vgl. Paludi (1984, S. 772)

Da Erfolgsfurcht nach Canavan-Gumpert et al. (1978, S. 25) unbewusst besteht und sich häufig nur in einem bestimmten selbstablehnenden Verhalten äußert, wird sie von den Erfolgsfürchtigen selbst meist nicht als solche erkannt.

Eine Übersicht über die verschiedenen Arten von Erfolgsfurcht, die in unterschiedlichen Untersuchungen identifiziert werden konnten, ist in Tabelle 2 dargestellt.

Genauso wie es unterschiedliche Aspekte zum Konstrukt der Erfolgsfurcht gibt, wurden verschiedene Theorien zur Erklärung dieses Phänomens entwickelt, die in Kapitel 1.1.4 vorgestellt werden.

Tabelle 2: Verschiedene Arten der Furcht vor Erfolg (Hyland, 1989, S. 682 f. zitiert nach K.-E. Peters , 2001, S. 14)

	Factors			
	Affiliation	**Self-concept**	**Increased demands**	**Self-conflict**
Horner (1974)	Social rejection (p. 97)	Loss of femininity and self-esteem (p. 97)		
Tresemer (1977)	Fear of social ostracism resulting from success (p. 81)	Desire to avoid an outcome that is „out of character“ (p. 79)	Fear of the extremity of the demands inherent in being a „successful person“ (p. 80)	Guilt of Oedipal striving (p. 6)
Yamauchi (1986)	Fear of loss of affiliation (p. 935)	A denying attitude for attaining success (p. 935)		
Ishiyama and Chabrassol (1984)	Fear of negative peer reactions (p. 499)		Fear of increased responsibility and expectations for continuous success (p. 499)	Fear of compliments (p. 499)
Hyland and Dann (1988)	Social consequences of success (p. 203)	Denial of success (p. 203)	Pressures consequent on success (p. 203)	Ego-based success anxiety (p. 203)
Kearney (1984)	Concern that others may evaluate them negatively if they appear too involved with their work (p. 1006) Concern that interpersonal relationships would be sacrificed if the individual were too successful (p. 1006)	A lowered sense of ambition in the form of being drawn to non-challenging tasks and setting low goals (p. 1006)	Fear that others will sabotage their efforts ... if they are high achieving (p. 1006)	

1.1.4 Ursachen und Erklärungsmodelle

Die Bandbreite der Erklärungen für mögliche Ursachen der Furcht vor Erfolg reicht von der Theorie Horners, dass Frauen aufgrund eines befürchteten Weiblichkeitsverlustes weniger leisten könnten, bis hin zu einem vermuteten Zusammenhang zwischen Erfolgsfurcht und den Maskulinitäts-Werten eines Geschlechtsrolleninventars. Hierbei wird von einer Sorge der erfolgsfürchtigen Personen ausgegangen, dass maskuline Verhaltensweisen wie Aggressivität oder Geltungsbewusstsein zu einem Verlust von Freundschaften führen können. Ein entsprechender Zusammenhang zwischen Erfolgsfurcht und dem Motiv „Suche nach sozialem Anschluss“ wurde nach Hyland und Mancini (1985, S. 714) jedoch nicht bestätigt.

McClelland, Atkinson, Clark und Lowell wiesen bereits 1953 einen positiven Zusammenhang zwischen dem Anschlussmotiv und need achievement-Werten im Thematischen Auffassungstest (TAT) nach. Sie waren bei der „Furcht vor Erfolg“ von einem Konflikt zwischen dem Leistungs- und dem Anschlussmotiv ausgegangen, da sich ihrer Ansicht nach die Erfolgsfurcht weniger auf den Erfolg selbst als vielmehr auf dessen extrinsische Nebenwirkungen bezieht. Mehrere Studien (McKeachie, 1967; Walker & Heyns, 1973) bestätigten, dass sich die Leistung von Studentinnen bei in Aussicht stehender Befriedigung des Anschlussmotivs steigern kann, wohingegen eine drohende Nichterfüllung des Anschlussbedürfnisses einen Leistungsabfall bewirken kann (Ludwig, 1983, S. 12 f.).

Auch Heckhausen sieht die Erfolgsfurcht der Frauen in einer Furcht vor den extrinisischen Nebenfolgen des Erfolgs, insbesondere hinsichtlich des sozialen Anschlusses, begründet, wohingegen „bei den Männern die Erfolgsfurcht durch einen zunehmend zweifelhaft gewordenen Anreizwert von Studien- und Berufserfolg zustande kommt“ (Lukesch, 2004, S. 6; vgl. Kapitel 1.1.1).

Nach Canavan-Gumpert et al. (1978, S. 23) scheint bei erfolgsfürchtigen Personen neben den beiden leistungsbezogenen Motiven zur Vermeidung von Misserfolg sowie zur Erlangung von Erfolg ein drittes zur Vermeidung von Erfolg zu existieren, das jedoch erst dann in Erscheinung tritt, wenn der Erfolg kurz bevor steht.

Freud vermutete indes eine unbewusste Gleichsetzung von Erfolg und der Erlangung ödipaler Wünsche. Um etwaigen Schuldgefühlen und der erwarteten elterlichen Strafe als Reaktion auf den erträumten ödipalen Sieg zu entgehen, wird die Aussicht auf Erfolg erfüllt mit Furcht und dem Bedürfnis, die eigenen Leistungen zu sabotieren (Miller, 1994, S. 129).

Demgegenüber führt Sullivan das Entstehen der Erfolgsfurcht auf Erlebnisse in der Kindheit einer Person zurück, bei denen die Mutter durch einen Erfolg des Kindes verängstigt wird und das Kind die daraus resultierenden negativen Reaktionen mit seinem Erfolg verbindet. Das Kind wird daraufhin Erfolge vermeiden, verbergen oder sabotieren, und dadurch die Gefühle der Unsicherheit oder Schlechtigkeit auszublenden versuchen (Canavan-Gumpert et al., 1978, S. 17).

Auf ganz anderem Weg nähert sich Horney dem Phänomen Erfolgsfurcht, indem sie die beiden dominanten Themen Furcht vor Erfolg oder Furcht vor Misserfolg als Ursache von Neurosen, die sich mit Wettbewerben befassen, postuliert. Menschen mit wettbewerbsbedingten neurotischen Konflikten fürchten sich demzufolge mehr oder weniger bewusst vor

Demütigung, Gefühlen der Feindseligkeit und des Neides, die mit Misserfolgen einhergehen, oder aber auch vor Vergeltungsmaßnahmen, Neid und Zurückweisung, die aus Erfolgen resultieren können. Während sich misserfolgsfürchtige Personen meist aus dem Wettbewerb zurückziehen und alle Bemühungen aufgeben, die als klägliche Versuche einer Selbstverbesserung angesehen werden könnten, bleiben erfolgsfürchtige Personen im Wettbewerb. Dennoch sind ihre Bemühungen von Ambivalenz und Unschlüssigkeit geprägt und ihr Verhalten wird einerseits durch den Ehrgeiz bestimmt, Erfolge zu erlangen und gleichzeitig andererseits durch den Zwang, sich selbst zu behindern. Aus zahlreichen Strategien, ihren Ehrgeiz und ihr Bedürfnis nach Selbstmanipulation zu befriedigen, resultieren dann manipulierte und nicht vorhersagbare Leistungen im Bereich von hervorragend bis indiskutabel (Canavan-Gumpert et al., 1978, S. 15 f.). Dabei führt Horney die Entwicklung neurotischer Ängste vor Wettbewerb und Rivalität auf ein spezielles soziales Umfeld zurück, das von drei kulturellen Faktoren beeinflusst wird. Einerseits wird unser wirtschaftliches, berufliches und privates Handeln durch einen gesellschaftlich vorherrschenden Konkurrenzgedanken entscheidend beeinflusst, andererseits tendieren wir dazu, unsere Mitmenschen je nach Grad des Erfolges mit bestimmten Attributen zu belegen. So schreiben wir erfolgreichen Personen häufig unrealistisch positive Eigenschaften zu (z. B. Kompetenz, Mut und Unternehmungsgeist), wohingegen nicht-erfolgreiche Menschen mit übertrieben negativen Attributen belegt werden (z. B. Nichtswürdigkeit, Inkompetenz und Faulheit). Weitere Faktoren, die zum Erfolg ebenso beitragen können – wie z. B. Glück oder begrenzte Entwicklungsmöglichkeiten – werden bei der Zuschreibung dieser Eigenschaften meist ignoriert. Während so die Erfolgreichen Bewunderung und Neid erhalten, werden die „Versager“ mit Verachtung gestraft, was sie nicht nur neidisch macht und möglicherweise Auswirkungen auf ihre Zuverlässigkeit hat, sondern auch ihre Selbstachtung beeinflusst. Der dritte kulturelle Faktor enthält schließlich die soziale und moralische Forderung nach Bescheidenheit, Uneigennützigkeit und Selbstaufopferung. Ein lebendiger Wettbewerb und ein positiver Eigennutz durch eine erfolgreiche Leistung stehen dieser gesellschaftlichen Forderung konträr gegenüber, ebenso wie unserer Furcht vor dem destruktiven Neid der anderen bei künftigen Erfolgen (a. a. O., S. 14).

Daniels, Alcorn und Kazelskis (1981, S. 842) plädieren dafür, Erfolgsfurcht als komplexes Konstrukt in Abhängigkeit von anderen Faktoren der Mensch-Umwelt-Beziehung zu sehen. Ihrer Auffassung nach ist es einleuchtend, dass sich eine Person situationsbedingt unterschiedlich verhält, abhängig vom motivationalen Druck der Umgebung. So könne Erfolgsfurcht aus einer allgemeinen Unsicherheit resultieren, die in allen Lebenssituationen

wirkt. Situationsspezifische Anforderungen, die wahrgenommenen Fähigkeiten des Individuums in dieser bestimmten Situation und bestehende Erfahrungen aus ähnlichen Situationen bestimmen dabei unter anderem den Grad der Gefahr, der von einem Erfolg ausgeht.

Hyland (1989, S. 665 ff.) wiederum führt drei Hypothesen als Erklärungen für erfolgsvermeidendes Verhalten an:

(1) Der *Motiv-Hypothese* zufolge handelt es sich bei der Furcht vor Erfolg um einen Trieb, der die Menschen in bestimmten Situationen motiviert, den Erfolg zu meiden. Basierend auf den zwei Leistungsmotiven, dem Erfolgs- und dem Misserfolgsmotiv, ging Atkinson 1957 davon aus, dass Menschen mit einem ausgeprägten Motiv zur Misserfolgsvermeidung Situationen umgehen, in denen ein Misserfolg möglich ist. Da ein möglicher Erfolg fast immer mit der Möglichkeit eines Misserfolges einhergeht, meiden seiner Ansicht nach misserfolgsfürchtige Personen auch Situationen, in denen sie erfolgreich sein könnten. Somit kann das Motiv zur Misserfolgsmeidung als mögliches Erklärungsmodell für erfolgsmeidendes Verhalten herangezogen werden. Das Motiv zur Erfolgsmeidung selbst, das bei manchen Menschen besonders ausgeprägt ist, wurde erst 1964 im Zusammenhang mit der Motivationstheorie von Atkinson vorgestellt. Dabei werden Motive als andauernde Persönlichkeitsmerkmale definiert, die durch verschiedene Aspekte der Umgebung hervorgerufen werden.

(2) Bei der *Kognitions-Hypothese* wird die Furcht vor Erfolg nicht als Motiv verstanden, sondern als kulturspezifische Überzeugung, dass unangepasstes Geschlechtsrollenverhalten von der Norm des sozialen Verhaltens abweicht. Das Vermeiden von Erfolg ist demzufolge eine erlernte Reaktion auf Situationen, in denen Dritte ein Streben nach Erfolg für sozial inakzeptabel halten, und wird als Rolle vom Vorbild anderer Personen erlernt. Das Individuum vermeidet also nicht grundsätzlich den Erfolg, sondern nur in bestimmten Situationen, weshalb die Kognitions-Hypothese auch als „situationsbedingte“ Interpretation der Furcht vor Erfolg gilt.[5]

(3) Nach der von Hyland entwickelten *Kompromiss-Hypothese* stellt erfolgsvermeidendes Verhalten einen Kompromiss dar, der den Wunsch nach einem anderen Ziel widerspiegelt. Das Ziel, das mit dem Erfolg in Konflikt steht, muss dabei nicht immer Ziel des sozialen Anschlusses sein.

---

[5] Irreführend ist hierbei, dass der Eindruck entstehen könnte, die Erklärung anhand der Motiv-Hypothese wäre nicht situationsbedingt. Der Motiv-Hypothese zufolge handelt es sich bei der Furcht vor Erfolg um einen Trieb, der den Menschen motiviert, den Erfolg zu meiden, während es sich nach der Kognitions-Hypothese bei Erfolgsfurcht um eine erlernte Gewohnheit des Menschen handelt, eine Erfolgsvermeidung in bestimmten Situationen herbeizuführen (Hyland, 1989, S. 667 f.).

Obwohl die Forscher zum Teil sehr unterschiedlichen Theorien bezüglich der Entstehung und Abgrenzung von „Erfolgsfurcht“ anhängen, stimmen sie doch zumindest dahingehend überein, dass Menschen mit Erfolgsfurcht Stellen mit weniger Handlungsmacht und einem geringeren sozialen Status besetzen als diejenigen Personen, die die Entwicklung ihrer Furcht vor Erfolg entscheidend beeinflusst haben (K.-E. Peters, 2001).

Klinischen Forschungen zufolge ähneln sich Menschen mit hoher Erfolgsfurcht in fünf charakteristischen Eigenschaften:

- Sie haben starke ambivalente Gefühle gegenüber dem Erfolg, da sie ihn gleichzeitig suchen und meiden.
- Diese Zwiespältigkeit gegenüber Erfolg steht für einen realen oder eingebildeten Wettbewerb oder Interessenkonflikt mit wichtigen anderen.
- Erfolgsfürchtige Menschen zeigen gegensätzliche Verhaltensweisen der erfolgsorientierten Anstrengungen und der erfolgsvermeidenden Reaktionen.
- Jenseits der Adoleszenz wird die Furcht vor Erfolg als ein irrationales und weitgehend unbewusstes Motiv angesehen, das Erfolgsfürchtige aufgrund ihrer Interpretation von Kindheitserlebnissen aktiv aufrechterhalten. Nur bei wenigen Erwachsenen liegt die Furcht vor Erfolg in ihrem heutigen Leben begründet.
- Erfolgsfürchtige Menschen können auf eine Vielzahl von unterschiedlichen Verteidigungsmechanismen gegenüber einer Angst zurückgreifen, die sowohl aus ihrem großen Ehrgeiz als auch aus ihrem Erfolg sabotierenden Verhalten resultiert. Zu diesen Verteidigungsmechanismen gehören eine geringe Selbsteinschätzung, das Externalisieren der Erfolgsmotivation – d. h. man betrachtet diese eher als von außen auferlegt als durch innere Wünsche erzeugt – sowie das Externalisieren der Ursache eines eintretenden Erfolges. Dabei führt man den Erfolg auf Faktoren wie Glück, einfache Aufgabenstellung oder die Hilfe anderer zurück, anstatt auf seine eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen (Canavan-Gumpert et al., 1978, S. 21).

1.1.5 Weitere Bereiche der Leistungsmotivation

Seit den Anfängen der Leistungsmotivationsforschung fielen manche Personen in Anforderungssituationen durch erfolgsaufsuchendes Verhalten auf, während andere eher zu einer mißerfolgsmeidenden Haltung tendierten. McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953), Atkinson (1957) und Heckhausen (1963) trugen diesen individuellen Unterschieden mit der Personkonstante „Motiv“ Rechnung, das ebenso wie die Motivation

ein hypothetisches Konstrukt ist. Der Begriff „Motivation“ wird meist dann verwendet, wenn es um Anstrengung, Zielstrebigkeit und Ausdauer geht und umfasst die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg, 1997b, S. 13, zitiert nach Rheinberg, 1999, S. 13).

Das Leistungsmotiv – nach McClelland et al. (1953) „ein vorweggenommener Affekt in Verbindung mit einer bewerteten Leistung“ – bezieht sich darauf, wie sehr Personen dazu neigen, bestimmte Situationen leistungsthematisch zu strukturieren. „Als leistungsmotiviert gilt ein Verhalten ..., wenn die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit der ausschlaggebende Anreiz einer engagierten Zielverfolgung ist“ (Rheinberg, 1999, S. 25). Heckhausen beschreibt die Leistungsmotivation als „das Bestreben, die eigenen Tätigkeiten in allen jenen Bereichen zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen und mißlingen kann“ (Heckhausen, 1965, S. 604). In der Motivstärke werden entsprechend die individuellen Unterschiede in der Bereitschaft, Situationen leistungsthematisch wahrzunehmen, d. h. Gütemaßstäbe zu setzen, erfasst. Als Gesamtmotivation summiert sie sich aus der Hoffnung auf Erfolg und der Furcht vor Misserfolg (Rheinberg, 1999, S. 30).

Leistungsmotiviertes Verhalten zielt stets auf eine Auseinandersetzung mit Gütemaßstäben[6] ab, wobei eine Person versucht, ein subjektiv für verbindlich angesehenes Ziel zu erreichen oder zu übertreffen (Rheinberg, 1980, zitiert nach Lukesch, 2004, S. 1). Ein Gütemaßstab bezeichnet hierbei ein bereichsspezifisches Bezugssystem (eine Tendenz zur Generalisierung wird jedoch nicht ausgeschlossen), durch das eine Angelegenheit erst eine Bedeutung bekommt. Die Erwartungen, die eine Person an ihr Leistungshandeln hat, bilden daraus resultierend ihr Anspruchsniveau[7]. Frühere Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen führen zu einer Zielsetzung, also zu einem bestimmten Anspruchsniveau, an der eine Leistung gemessen und beurteilt wird. Entspricht oder übersteigt eine Leistung das angestrebte Ziel, so wird dies als Erfolg gewertet, bei Nichterreichen empfindet die Person Misserfolg (Lukesch, 2004, S. 2). „In psychologischer Sichtweise sind Erfolg oder Misserfolg Emotionen oder affektive Bewertungen, die sich aus dem Erleben einer ‚Leistungsdiskrepanz’ zwischen Anspruchsniveau und erbrachter Leistung ergeben“ (Lukesch, 2004, S. 2).

---

[6] McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953) verwenden hier den Begriff „standards of excellence“, der eine Auseinandersetzung mit Güte- oder Tüchtigkeitsmaßstäben beschreibt (Lukesch, 2004, S. 1).

[7] „level of aspiration“ (Frank, 1935, zitiert nach Lukesch, 2004, S. 1)

Unterschiedliche Reaktionsweisen auf derartige Ergebnisse wurden den unterschiedlichen Ausprägungen von zwei Komponenten des Leistungsmotivs zugeschrieben, die im Zusammenhang mit dem Risikowahlmodell als Erfolgs- bzw. Misserfolgsmotivierung bezeichnet wurden (Lukesch, 2004, S. 3).

Während Clark, Teevan und Ricciuti die Hoffnung auf Erfolg und die Furcht vor Misserfolg als die beiden Endpunkte einer einzigen Dimension sahen (Reitman & Williams, 1961, S. 465), unterteilten DeCharms und Prafulachandra (1965, S. 558 bzw. S. 565) die Leistungsmotivation in die zwei Bereiche „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ und konnten einen Zusammenhang zwischen diesen beiden Motiven nachweisen.

Steinberg, Teevan und Greenfeld (1983, S. 988) gehen von einer Übereinstimmung der Furcht vor Misserfolg mit der Furcht vor sozialer Zurückweisung aufgrund von Erfolg aus, da ihrer Auffassung nach die Zugehörigkeits- und Leistungsbedürfnisse bei Frauen im Vergleich zu den Männern stärker miteinander verknüpft sind und die Angst vor sozialer Abwertung oder Zurückweisung bei Frauen von größerer Bedeutung ist.

Dieser Annahme entsprechend vermuteten Sancho und Hewitt (1990, S. 803 f.), dass verschiedene Verfahren zur Messung der Furcht vor Erfolg in Wirklichkeit die Furcht vor sozialer Zurückweisung erfassen. Sie postulierten daher – ebenso wie Gelbort und Winer (1985), die an der Unterscheidbarkeit von Erfolgsfurcht und Furcht vor Misserfolg zweifeln – einen Zusammenhang zwischen diesen beiden Motiven.

K.-E. Peters (2001) untersuchte mit dem von ihr entwickelten „Gitter zur Erfassung von Hoffnung und Furcht bezüglich Erfolg oder Misserfolg“ (GEHFEM) mögliche Zusammenhänge zwischen den vier Bereichen der Leistungsmotivation „Hoffnung auf Erfolg“, „Furcht vor Misserfolg“, „Furcht vor Erfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“. Sie konnte dabei eine hohe negative Korrelation zwischen der Hoffnung auf Erfolg und der Furcht vor Misserfolg, eine mittlere negative Beziehung zwischen der Erfolgshoffnung und der Erfolgsfurcht sowie einen geringen negativen Zusammenhang der Hoffnungen auf Erfolg und Misserfolg nachweisen. Demgegenüber bestand zwischen der Furcht vor Misserfolg und der Furcht vor Erfolg eine geringe positive Beziehung, ein Zusammenhang zwischen Misserfolgsfurcht bzw. Erfolgsfurcht und Misserfolgshoffnung zeigte sich nicht.

Kornprobst (2005) folgerte aus einer Faktorenanalyse, dass sich die vier postulierten Konstrukte „Hoffnung auf Erfolg“, „Furcht vor Misserfolg“, „Furcht vor Erfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“ nicht wie vermutet trennen lassen, sondern Erfolgsfurcht und

Misserfolgshoffnung zusammenzufallen scheinen. Sie führt dieses Ergebnis auf die vergleichsweise geringe Zustimmung der Probanden bei den Items dieser beiden Skalen zurück und nennt drei Interpretationsmöglichkeiten für diese Beobachtung: „1) es gibt keines der beiden Konstrukte; 2) die beiden vermuteten Konstrukte bilden tatsächlich nur ein Konstrukt; 3) es gibt beide Konstrukte, aber sie sind nicht als solche in den Köpfen der Probanden verankert und daher nicht getrennt messbar“ (H. Lukesch, persönl. Mitteilung [14.03.2005], zitiert nach Kornprobst, 2005, S. 114). Möglichkeit 1 wird von ihr selbst verworfen, da ein den beiden Konstrukten entsprechendes Verhalten dann außerhalb der Leistungsmotivation erklärt werden müsste und sich für diese Theorie die beiden Konstrukte zu klar von der Erfolgshoffnung und der Misserfolgsfurcht trennen lassen. Für die zweite Möglichkeit – das Zusammenfallen der beiden Konstrukte – spricht nach Kornprobst außer den Ergebnissen der Faktorenanalyse auch die Schwierigkeit der eindeutigen Zuordnung der Antworten des RLMI zu den Bereichen „Erfolgsfurcht“ bzw. „Misserfolgshoffnung“. Die größte Wahrscheinlichkeit räumt sie der dritten Variante ein und führt die geringe Präsenz auf die starke Leistungsorientierung in der Gesellschaft zurück, wonach Erfolg nur positiv und Misserfolg ausschließlich negativ bewertet wird.

Aufgrund der bestehenden Zusammenhänge zwischen „Hoffnung auf Erfolg“, „Furcht vor Misserfolg“, „Furcht vor Erfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“, die sich diesen Ausführungen entnehmen lassen, werden in der vorliegenden Arbeit alle vier genannten Bereiche der Leistungsmotivation untersucht.

1.1.5.1 Hoffnung auf Erfolg

Nach Kretschmann und Elspaß (1992, S. 8) konzentrieren sich erfolgszuversichtliche Menschen voll und ganz auf die gestellte Aufgabe und lassen schon vor Beginn der Anforderungssituation bestimmte Handlungsstrategien erkennen. In deren Verlauf gehen sie äußerst planvoll vor und forschen nach möglichen Handlungsalternativen falls unvorhersehbare Komplikationen auftreten. Im Erfolgsfall belohnen sich diese Personen in der Regel, Misserfolge werden situationsbezogen zur Ermittlung geeigneterer Strategien aufgearbeitet. Eine Erklärung des Misserfolges mit allgemeiner persönlicher Unfähigkeit erfolgt nicht.

„Erfolgsmotivierte Personen ... bilden ... ein realistisches Anspruchsniveau, strengen sich besonders an und zeigen eine hohe Ausdauer ...“ (Bierhoff & Kraska, 1984, S. 184).

Dieser Behauptung entsprechend beinhalten die Items zur Hoffnung auf Erfolg in beiden Fragebögen (GEMS bzw. GEMSt) überwiegend positive Reaktionen auf herausfordernde Situationen, bzw. Feststellungen, die einen festen Glauben der Versuchsperson an eine zufrieden stellende Lösung einer Aufgabe repräsentieren.

1.1.5.2 Furcht vor Misserfolg

Ursprünglich wurde das Konzept der Furcht vor Misserfolg als erklärendes Konstrukt in Studien zur Anspruchsniveausetzung entwickelt (Teevan & Smith, 1975, S. 967).

Nach Atkinson sind der Wunsch, Erfolge zu erzielen und das Bedürfnis, Misserfolge zu vermeiden, zwei unabhängige Motivationsarten. Die Angst vor Misserfolg dient dabei vor allem der Risikominimierung und wird unter anderem durch überhöhte Ansprüche von Dritten aber auch durch mangelnde Bestätigung verursacht (Kretschmann & Elspaß, 1992, S. 5 f.).

Good und Good (1975, S. 11) unterschieden bei der Furcht vor Misserfolg zwischen den beiden Komponenten Besorgnis, die die eigentliche Furcht vor Misserfolg umschreibt, und Empfindsamkeit, die die körperlichen Symptome umfasst. In Verbindung mit dem Konstrukt der Prüfungsangst wird Besorgnis dabei definiert als „kognitive Sorge über eine Darbietung und über die Konsequenzen einer schlechten Leistung“ wohingegen Empfindsamkeit Anzeichen wie schwitzige Hände, erhöhten Blutdruck und Herzklopfen beschreibt, die durch die Prüfungssituation hervorgerufen werden.

Misserfolgsängstliche Personen haben besondere Erwartungsängste, widmen ihre gesamte Aufmerksamkeit möglichen negativen Ereignissen bzw. einem drohenden Versagen und sind dabei stets in großer Sorge um ihre Wirkung auf andere. Schon lange vor der eigentlichen Anforderung befinden sie sich in einem Zustand gesteigerter Erregung und sind durch auftretende Schwierigkeiten schnell aus dem Konzept oder gar zur Aufgabe zu bringen. Dabei steht weniger die zu erledigende Aufgabe als vielmehr das eigene Handeln im Mittelpunkt. Eigene Erfolge werden dem Zufall oder Glück, d. h. externalen Faktoren, zugeschrieben, Misserfolge im Gegensatz dazu meist als Folge eigenen Versagens erklärt, also auf personale Besonderheiten zurückgeführt. Die damit einhergehende Herabsetzung der eigenen Leistungen und des Wertes der eigenen Persönlichkeit führt dazu, dass der oder die Betroffene derartige Aufgaben in Zukunft meidet und vergleichbaren Situationen mit Angst begegnet (Kretschmann & Elspaß, 1992, S. 7 f.).

Im Gegensatz hierzu sahen Birney, Burdick und Teevan die Furcht vor Misserfolg weniger als eine Furcht vor dem Versagen aufgrund persönlicher Gütestandards sondern viel eher als die Furcht, nach Maßstäben anderer bei diesen als Versager dazustehen. In ihren Augen stellt die Misserfolgsfurcht in Leistungssituationen eher einen Schutz gegen einen Verlust an Selbstschätzung, vor Bestrafung oder einem Verlust an sozialem Wert dar (Becker, Cohen & Teevan, 1975, S. 463).

Entsprechend diesen Erläuterungen wurden die zugehörigen Items der Fragebögen GEMS/GEMSt im Sinne einer Angst vor Herausforderungen und unbekannten Aufgaben, bei denen ein Misserfolg nicht ausgeschlossen werden kann, formuliert.

1.1.5.3 Furcht vor Erfolg

Während Horner selbst Erfolgsfurcht als Sorgen oder Konflikte im Zusammenhang mit Erfolg und daraus resultierende negative Reaktionen definierte, ist diese laut Pappo ein psychologischer Zustand, der in Anbetracht eines Zieles Lähmung, Rückzug oder Widerruf hervorruft und der vom Individuum im Moment des Rückzugs wahrgenommen wird (vgl. Kapitel 1.1.3.3).

Erfolgsfürchtige Menschen befassen sich mehr als andere mit Bewertungen sowie wettbewerbsbedingten Folgen von Leistungen und haben eine Tendenz, bei zu erwartendem Erfolg ängstlich zu werden und diesen zu sabotieren. Sie weisen eine geringe und unbeständige Selbstachtung auf und neigen dazu, eigene Fähigkeiten herabzuwürdigen (Canavan-Gumpert et al., 1978, S. 25).

Dabei beinhaltet die Furcht vor Erfolg vornehmlich die Besorgnis, dass negative Gefühle anderer, stressbedingte Belastungen und Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich aus dem Erfolg resultieren könnten (Kearney, 1984, S. 1005).

Diesen Überlegungen zufolge wurden die entsprechenden Items der Fragebögen GEMS/GEMSt gestaltet, die überwiegend eventuelle negative Folgen von Erfolg – vor allem im sozialen Bereich – und Möglichkeiten, diese zu vermeiden, thematisieren.

1.1.5.4 Hoffnung auf Misserfolg

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gelten in Anlehnung an die drei anderen Konstrukte als Anzeichen für das Vorliegen von Hoffnung auf Misserfolg vor allem solche Verhaltensweisen, die auf ein erhofftes Misslingen einer Bemühung oder das erwünschte Versagen in einer Anforderungssituation ausgerichtet sind. Es wird angenommen, dass erfolgsfürchtige Menschen auch ein gewisses Maß an Hoffnung auf Misserfolg aufweisen, da sie durch ein „Versagen“ den Folgen eines „drohenden“ Erfolgs und den damit verbundenen Konsequenzen aus dem Wege gehen können. Darüber hinaus beinhalten die Items zur Misserfolgshoffnung in den beiden Fragebögen GEMS/GEMSt Misserfolgswünsche, die auf eine Vermeidung drohender Entscheidungssituationen abzielen. Aufgrund einer vorhandenen Unentschlossenheit bzw. Entscheidungsunsicherheit sowie einer vergleichsweise geringen Standfestigkeit gepaart mit einem geringen Selbstvertrauen scheuen Menschen mit einer Hoffnung auf Misser-

folg davor zurück, Entscheidungen zu treffen oder einer dritten Person die Erfüllung eines Wunsches zu verweigern.

1.1.6 Aktueller Forschungsstand

Bevor der Einfluss bzw. das Zusammenwirken einzelner Variablen auf bzw. mit der Erfolgsfurcht beleuchtet wird, soll zunächst ein Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten zur Erfassung der Erfolgsfurcht gegeben werden.

1.1.6.1 Testverfahren

Die ersten Messungen von Motiven erfolgten nach Brunstein (2003, S. 60, zitiert nach Kornprobst, 2005, S. 21) im Rahmen von Untersuchungen zur Leistungsmotivation mit Hilfe von Thematischen Apperzeptionstests (TAT), durch die „anhand von Gedankenstichproben die individuellen Beweggründe für Verhalten“ (Schmalt, 1976a, S. 17, zitiert nach Kornprobst, 2005, S. 21) ermittelt werden sollten. Dabei wird versucht, aus Träumen und Fantasien auf unbewusste Beweggründe und Bedürfnisse zu schließen.

Auch Matina Horner verwendete zur Untersuchung des von ihr 1968 konstruierten Motivs der Erfolgsfurcht, das sich ursprünglich mit der Neigung von Frauen befasste, weniger zu leisten als ihnen aufgrund ihrer Fähigkeiten möglich ist, einen projektiven TAT-ähnlichen Test. Während sie das Phänomen der Erfolgsfurcht auf diese Art und Weise ausschließlich bei Frauen nachweisen konnte, kamen nachfolgende Untersuchungen zu dem Schluss, dass auch Männer unter Erfolgsfurcht leiden können (Kearney, 1984, S. 1005). Die zum Teil sehr widersprüchlichen Resultate verschiedener Studien zur Erfolgsfurcht ließen sich dabei auf die unterschiedlichen Untersuchungsverfahren, teilweise nicht normierte Auswertungsmethoden und abweichende Erklärungsansätze zurückführen. Insbesondere die projektive Vorgehensweise von Horner, bei der die Versuchspersonen Geschichten zu erfolgsbezogenen Stichworten schreiben sollten, wurde wiederholt als nicht objektiv und nicht umfassend genug kritisiert (Hyland, Curtis & Mason, 1985, S. 1669).

Im Zentrum der Kritik am Verfahren von Horner standen die enge und von außen vorgegebene Definition von Erfolg als „der/die Beste einer medizinischen Ausbildung zu sein“, die die Probanden vermutlich zu stark beeinflusste bzw. nicht im erwünschten Maße stimulierte. So gab Tresemer zu bedenken: „Horner forced subjects to react to a

narrow, focused concrete situation: a person is number one in a male-dominated field"[8] (Tresemer, 1974, S. 85, zitiert nach Gravenkemper & Paludi, 1983, S. 898). Sowohl Monahan, Kuhn und Shaver (1974) als auch Gravenkemper und Paludi regten daher an, die Befragten selbst „Erfolg" definieren zu lassen bzw. eine passendere Definition von Erfolg zu verwenden, die sowohl persönliche als auch Leistungssituationen beinhaltet (Bremer & Wittig, 1980, S. 43; Gravenkemper & Paludi, 1983, S. 897 ff.).

Tresemer präsentierte seinen Versuchspersonen z. B. folgende umformulierten Vorgaben von Horner: „After much work, Joe (Judy) has finally gotten what he (she) wanted"[9] und konnte daraufhin nur noch bei 23 % der Männer und 22 % der Frauen in irgendeiner Form Furcht vor Erfolg nachweisen. Diese Ergebnisse widersprechen denen von Horner und lassen vermuten, dass Erfolgsfurcht bei Frauen weit weniger häufig anzutreffen ist als bis dato postuliert wurde (Gravenkemper & Paludi, 1983, S. 898).

Auch andere experimentelle Untersuchungen auf der Basis projektiver Verfahren wurden aufgrund mangelnder Objektivität sowohl bei der Auswertung als auch bei der Interpretation kritisiert. Durch die Entwicklung normierter Fragebögen – z. B. von Cohen (1975) oder von Zuckerman und Allison (1976) – wurde daraufhin versucht, diese Unzulänglichkeiten bis auf ein Minimum einzugrenzen (Richardson, Jackson & Albury, 1984, S. 116).

Die Fragebögen *Fear of Success Questionnaire* (FOS) von Pappo (1972), der fünf Aspekte[10] der Erfolgsfurcht untersuchte, und *Fear of Success Scale* (FOSS) von Zuckerman und Allison (1976) korrelierten nicht positiv mit den Ergebnissen von Horner. Allerdings zeigte sich ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Furcht vor Misserfolg – gemessen mit der *Debilitating Anxiety Scale Section* des *Achievement Anxiety Tests* (AAT) von Alpert und Haber aus dem Jahre 1960 – und dem FOS sowie dem FOSS. Selbst für die Ergebnisse von Horner konnte eine marginale Korrelation mit dieser Variablen belegt werden, so dass alle drei Verfahren zur Messung der Erfolgsfurcht positiv mit der Furcht vor Misserfolg nach Alpert und Haber korrelierten und somit – nach Ansicht von Griffore (1977, S. 419 f.) – unterschiedliche Facetten der Furcht vor Erfolg messen.

---

[8] „Horner verlangte von Versuchspersonen, auf eine sehr eng begrenzte, vorgegebene Situation zu reagieren: eine Person ist der/die beste in einem von Männern dominierten Bereich" (Übers. v. Verf.)

[9] „Nach harter Arbeit hat Joe (Judy) endlich bekommen, was er (sie) wollte." (Übers. v. Verf.)

[10] Selbstzweifel, Voreingenommenheit gegenüber Wettbewerben, Voreingenommenheit gegenüber Bewertungen, Nichtanerkennung von Kompetenzen und selbst-sabotierendes Verhalten

Für die ebenfalls zur Erfassung der Erfolgsfurcht entwickelte *Concern Over Negative Consequences of Success Scale* von Ho und Zemaitis stellte sich heraus, dass viele Faktoren Dimensionen angehörten, die sich nicht mit der Furcht vor Erfolg in Einklang bringen ließen (Hong & Caust, 1985, S. 331).

Eine Faktorenanalyse von Sadd, Lenauer, Shaver und Dunivant (1978), bei der fünf Erfolgsfurcht-Tests[11] und zwei Verfahren zur Messung von Furcht vor Misserfolg[12] analysiert wurden, wies einen engen Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg und Furcht vor Misserfolg nach, ein einziges eindimensionales Konstrukt konnte jedoch nicht isoliert werden. So ließen vier der fünf berechneten orthogonalen Faktoren keinen Hinweis auf eine allgemeine Erfolgsfurcht zu und lediglich der fünfte Faktor, der mit „Sorge über die negativen Konsequenzen von Erfolg“ umschrieben wurde, war mit den Ergebnissen Horners in Einklang zu bringen. Er beinhaltete Befürchtungen in Hinsicht auf Neid, Ausbeutung, Kritik, Sabotage, Zurückweisung, Last der Verantwortung und Druck aufgrund des Erfolges (Hong & Caust, 1985, S. 332).

Während sich in einer anderen Untersuchung von Gelbort und Winer für den FOSS von Zuckerman und Allison und das projektive Verfahren von Horner ein signifikant negativer Zusammenhang ergab, korrelierte Pappos FOSQ mit keinem der beiden Tests. Sowohl der FOSS als auch der FOSQ standen jedoch – wie schon bei Griffore (s. oben) – in deutlichem positiven Zusammenhang mit dem DAS (*Debiliating Anxiety Scale section des Achievement Anxiety Tests* von Alpert & Haber) (Gelbort & Winer, 1985, S. 1009).

Die Schwierigkeiten bei der Erfassung von Motiven werden von McClelland, Koestner und Weinberg (1989, zitiert nach Brunstein, 2003) auf die Koexistenz zweier unterschiedlicher Arten von Motiven zurückgeführt. Bei den mit Fragebögen messbaren expliziten Motiven schreiben sich die Probanden die Motive selbst zu, wohingegen die mit der TAT-Methode erfassbaren impliziten Motive nicht sprachlich präsent sein müssen. Nach Langens und Schüler (2003, S. 89) ist bei der Erfassung der impliziten, nicht unbedingt bewussten Motive, mit Hilfe des TAT die Möglichkeit der Schaffung situationsspezifische Anreize von besonderer Bedeutung, da diese zur Auslösung bestimmter Motive nötig sind. Im Gegensatz dazu können die expliziten Motive als „Bestandteil des selbstbezogenen Wissens einer Person“ (Brunstein, 2003, S. 62) durch Selbstberichte erfasst werden, stimmen jedoch nicht immer mit den Motiven überein, die das Handeln

[11] Cohen (1975); Good & Good (1973); Pappo (1972); Spence (1974); Zuckerman & Alllison (1976)
[12] Alpert & Haber (1960); Sarason (1972)

einer Person tatsächlich leiten. Es gibt „neben Personen, deren selbst formulierte Ziele mit ihren impliziten Motiven übereinstimmen, auch zahlreiche Personen ..., deren Ziele nicht zu ihren latenten Bedürfnissen passen“ (a. a. O., S. 63).

In Ahnlehnung an die Grid-Technik von Schmalt (1999) versuchte K.-E. Peters (2001) daher, die Vorzüge der beiden Erhebungsverfahren – projektive Verfahren zur Messung der impliziten Motive sowie Fragebogen zur Erfassung der expliziten Motive – in einem neuen „semi-projektiven“ Erhebungsinstrument zu vereinen. In ihrem „Gitter zur Erfassung von Hoffnung und Furcht bezüglich Erfolg oder Misserfolg“ (GEHFEM) beschreibt sie Situationen aus sechs unterschiedlichen Bereichen (Ausbildung, Beruf, Freizeit, Aussehen, Partnerschaft und Sport) zu denen die Versuchspersonen Stellung nehmen sollen und versucht so, die Motive „Hoffnung auf Erfolg“, „Furcht vor Misserfolg“, „Furcht vor Erfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“ bereichsspezifisch zu erheben.

1.1.6.2 Zusammenhänge zwischen Erfolgsfurcht und ausgewählten Faktoren

Im Rahmen zahlreicher Untersuchungen wurden mehrere Faktoren untersucht, von denen man einen Einfluss auf bzw. eine Wechselwirkung mit der Furcht vor Erfolg vermutete.

Geschlecht

Während die von Horner dokumentierte höhere Erfolgsfurcht der Frauen zwar in mehreren Studien[13] bestätigt werden konnte, deckten andere Studien eine größere Furcht vor Erfolg bei Männern auf [14]. Wieder andere Forscher fanden keinen Hinweis auf diesbezügliche geschlechtsspezifische Unterschiede[15] (Bremer & Wittig, 1980, S. 37; Miller, 1994, S. 131). So fanden z. B. Krishnam und Sweeney (1998, S. 305) bei einer Studie an Medizinstudenten heraus, dass sich – selbst in diesem immer noch eher von Männern dominierten Arbeitsbereich – Männer und Frauen nicht signifikant in ihrer Erfolgsangst unterscheiden.

[13] z. B. Feather und Simon (1973), Monahan et al. (1974), Santucci, Terzian und Kayson (1989), K.-E. Peters (2001)

[14] Levine und Crumrine (1973), Morgan und Mausner (1973), Robbins und Robbins (1973), Feather und Raphelson (1974), Monahan et al. (1974), Lockheed (1975)

[15] z. B. Katz (1973), Hoffman (1974), Tresemer (1974), Bremer und Wittig (1980), Pappo (1983), Janman (1984), Kearney (1984)

Kornprobst (2005) stellte fest, dass alle im Zusammenhang mit dem Regensburger Leistungsmotivationsinventar (RLMI)[16] durchgeführten Untersuchungen[17] seit 2001 zwar auf geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ schließen lassen, bei „Furcht vor Erfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“ jedoch „eher kein Unterschied zu erwarten ist“ (a. a. O., S. 105).

Bremer und Wittig wiesen in diesem Zusammenhang nach, dass weniger das Geschlecht einer Person als vielmehr die Präsentation und Formulierung der Items bzw. der vorgegebenen Situationen ausschlaggebend für die Höhe der gemessenen Erfolgsfurcht ist (Bremer & Wittig, 1980, S. 38).

Aufgrund der geschilderten Ergebnisse kann man also nicht von einem Unterschied zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der geäußerten Furcht vor Erfolg ausgehen.

Geschlechtsrollen

Mehrere Studien wiesen eine Korrelation zwischen der Furcht vor Erfolg und so genannten Sex-Role-Inventories – also Skalen zur Messung der psychologischen Geschlechtsrollenorientierung – nach, insbesondere mit den Maskulinitätsskalen, jedoch nicht mit den Feminitätsskalen (Hyland, 1989, S. 666).

Traditionalismus

Frauen mit hohen Erfolgsmeidungs-Werten entschieden sich einer Untersuchung von Schwenn aus dem Jahre 1970 zufolge häufiger für traditionell weibliche Berufe als ihre Kommilitonen mit niedrigen Werten in diesem Motiv. 1975 fanden O´Leary und Hammack (S. 226 ff.) dementsprechend heraus, dass nicht-traditionell orientierte Schülerinnen signifikant weniger Erfolgsfurcht zeigten als neutral oder eher traditionell eingestellte Schülerinnen.

Diesem Ergebnis widersprechend zeigte eine Studie von Caballero, Giles und Shaver (1975), dass nichttraditionelle Frauen – also Frauen, die die Frauenbewegung unterstützten, gebildeter waren und liberale oder radikale politische Überzeugungen vertraten – häufiger unter Erfolgsfurcht litten als andere. Erfolgsfurcht ist dabei als Zeichen eines Konflikts zu sehen, der von ehrgeizigen und nichttraditionellen Frauen erlebt wird und

---

[16] Das Regensburger Leistungsmotivationsinventar (RLMI) stellt eine sukzessive Weiterentwicklung (vgl. Untersuchungen in Fußnote 17) des Gitters zur Erfassung von Hoffnung und Furcht bezüglich Erfolg oder Misserfolg (GEHFEM) von K.-E. Peters (2001) dar.

[17] Untersuchungen u. a. von Bauer et al., 2002, Bauer, Eder, Hausbeck und Wanner, 2004, Lämmle, 2003, Kornprobst, 2005

steht nicht im Zusammenhang mit einer traditionellen Weiblichkeit (Caballero, Giles & Shaver, 1975, S. 319).

Alter

Santucci, Terzian und Kayson (1989, S. 551) wiesen bei älteren Studenten bzw. Studentinnen niedrigere Erfolgsfurcht-Werte nach als bei Studienbeginnern. Analog zu diesem Resultat zeigte sich in einer Studie von Orpen (1989, S. 441) an australischen Studenten ein Rückgang der Erfolgsfurcht im akademischen Bereich mit zunehmendem Alter. Obwohl Bremer und Wittig (1980) ebenfalls eine derartige Entwicklung nachweisen konnten, konnte ein Abnehmen der Erfolgsfurcht mit dem Alter nicht immer bestätigt werden (Santucci, Terzian & Kayson, 1989, S. 554).

So ließ sich laut K.-E. Peters (2001) bei den Frauen ihrer Studie kein signifikanter Zusammenhang zwischen Alter und Erfolgsfurcht nachweisen. Bei den Männern ergab sich für eine der beiden erfassten Erfolgsfurchtvariablen ein signifikant positiver Zusammenhang mit dem Alter, wohingegen für die andere Variable keine derartige Beziehung belegt werden konnte. Aufgrund dieser Ergebnisse folgert sie, dass kein stabiler Zusammenhang zwischen Erfolgsfurcht und Alter besteht.

Geburtsposition

Während das Alter also zumindest einigen Studien zufolge die Furcht vor Erfolg beeinflusst, konnte hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen Erfolgsfurcht und Geburtsposition lediglich nachgewiesen werden, dass sich Erstgeborene weniger über negative Konsequenzen von (akademischem) Erfolg sorgen als andere, jedoch vergleichbare Befürchtungen hinsichtlich vermehrter sozialer Aufmerksamkeit und größerer Verantwortung für zukünftige Erfolge haben (Ishiyama, Munson & Chabassol, 1990, S. 17).

Erstgeborene zeigen sich nach Leman (1994, S. 12) gegenüber ihren jüngeren Geschwistern leistungsorientierter und zeichnen sich durch ihre Genauigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Disziplin aus. Hagenah (1984) bestätigt diese „insgesamt [größere] Leistungsorientierung der Erstgeborenen“ (a. a. O., S. 104). Demgegenüber zeigten Mittelkinder ein niedrigeres Anspruchsniveau wohingegen Letztgeborene durch eine ausgeprägtere soziale Passivität und mögliche Minderwertigkeitsgefühle auffielen (a. a. O., S. 94), was er für ein denkbares Indiz für eine erhöhte Furcht vor Misserfolg hält.

Die genannten Forschungsergebnisse lassen sich übereinstimmend dahingehend interpretieren, dass Erstgeborene insgesamt leistungsorientierter zu sein scheinen und Erfolg tendenziell weniger fürchten.

Leistung und Noten

Nach Heckhausen (1989, S. 262) liegt es auf der Hand, dass sich die Leistungsmotivation auf die Leistung auswirkt, auch wenn die Erklärung der Wechselbeziehung zwischen Motivation und Leistung nicht ganz leicht ist. Dem Ausmaß sowie der Richtung dieses Zusammenhangs wurden zahlreiche Studien gewidmet, aus deren Ergebnissen Schmalt (1976a) zusammenfassend schließt, dass Hochmotivierte insgesamt höhere Leistungen erbringen können als Niedrigmotivierte. Diese Behauptung wird von Sonntag (1984) durch die Beobachtung besserer Schulnoten bei Erfolgsmotivierten im Vergleich zu Misserfolgsmotivierten untermauert (Sonntag, 1984, S. 83).

Nach Heckhausen (1989) kann der exakte Einfluss der Leistungsmotive auf eine Leistung nur schwer bestimmt werden, da sich nicht nur die Motivation auf das Ergebnis einer Leistung auswirkt, sondern auch die Aufgabenwahl, die Ängstlichkeit und nicht zuletzt die Fähigkeit einer Person.

Kornprobst (2005) leitet aus der Definition der Erfolgsfurcht ab, dass erfolgsfürchtige Personen eher nicht zu den leistungsstärksten zählen und beruft sich dabei auf Ernst und dessen These, „dass Erfolgsfurcht häufiger bei Personen vorkommt, die sich selten mit ihren Leistungen und ihrer Persönlichkeit auseinandersetzen“ (Ernst, 1993, S. 24).

Die Ergebnisse der Untersuchung von Kornprobst (2005) belegen ebenfalls einen Zusammenhang zwischen niedriger Erfolgsfurcht bzw. Misserfolgshoffnung und hoher Leistung (in Form eines Schulabschlusses). Im Gegensatz hierzu konnte nicht bestätigt werden, dass eine Beziehung zwischen einer starken Erfolgshoffnung bzw. einer geringen Misserfolgsfurcht einerseits und einer hohen Leistung andererseits besteht.

Wettbewerbssituationen

Horner kam zu dem Ergebnis, dass überwiegend Frauen mit einer realistischen Chance auf Erfolg unter Erfolgsfurcht leiden und dass ein Ansteigen der Erfolgsfurcht bei Frauen besonders in Wettbewerbssituationen provoziert wird (Caballero, Giles & Shaver, 1975, S. 319). Zudem konnte sie nachweisen, dass die Leistung von erfolgsfürchtigen Frauen in Wettbewerbssituationen schlechter war als in Situationen ohne Konkurrenz, wohingegen wenig erfolgsfürchtige Frauen eine genau gegenläufige Leistungskurve zeigten. Dies führte Horner zu dem Schluss, dass Erfolgsfurcht erfolgreiche Konkurrenzleistungen verhindert (Yamauchi, 1982, S. 55).

Depression

K.-E. Peters (2001) wies einen positiven Zusammenhang zwischen Erfolgsfurcht und Depressionsgrad – sowohl bei Frauen als auch bei Männern – nach. Eine ausgeprägte Erfolgsfurcht geht ihren Ergebnissen zufolge mit einer stärkeren depressiven Beeinträchtigung einher. Während beim Vergleich hoch- versus niedrigdepressiver Frauen in den Bereichen Ausbildung, Beruf, Freizeit, Aussehen, Partnerschaft und Sport keine unterschiedlichen Erfolgsfurchtwerte zu Tage traten, äußerten Männer mit höheren Depressionswerten eine ausgeprägtere Furcht vor Erfolg im privaten Bereich als weniger depressive Männer. K.-E. Peters erklärt dieses Ergebnis mit einem negativeren Selbstbild depressiver Männer, die ein verringertes Aktivitätsniveau zeigen und eine größere Unentschlossenheit sowie Interessenlosigkeit an den Tag legen. Die erfasste Erfolgsfurcht resultiere dementsprechend vermutlich aus der Befürchtung, den Ansprüchen und Wünschen einer Partnerin nicht gerecht werden zu können.

Soziale Angst

Während Bauer, Friedrich und Wimber (2002) für Personen mit hoher sozialer Angst niedrigere Werte hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg und höhere bei der Furcht vor Misserfolg nachweisen konnten, ergab sich kein Zusammenhang mit der Erfolgsfurcht bzw. der Misserfolgshoffnung.

Unterrichtsform

Einer Studie von 1974 zufolge zeigten ehemalige Schülerinnen koedukativer Schulen häufiger Erfolgsfurcht als Schülerinnen nicht-koedukativer Schulen (Caballero, Giles & Shaver, 1975, S. 320).

Intelligenz

Ein Zusammenhang zwischen Intelligenz und Erfolgsfurcht konnte nach Paludi (1984, S. 778) nicht nachgewiesen werden.

Selbstkonzept

Nach Kornprobst (2005, S. 78) ist die Erfolgsfurcht signifikant negativ mit den von ihr aus den Frankfurter Selbstkonzeptskalen ausgewählten Skalen („allgemeine Problembewältigung“, „allgemeine Selbstwertschätzung“, „Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen“ sowie „Irritierbarkeit durch andere“) korreliert.

1.2 Leistungsangst

Bereits in Kapitel 1.1.3.2 wurden verschiedene Definitionen der Begriffe Angst bzw. Furcht im Zusammenhang mit der Erfolgsfurcht beschrieben. Da der vorliegende Abschnitt erneut von Angst handelt, werden an dieser Stelle verschiedene Theorien zur Angst vorgestellt und unterschiedliche Definitionen von Angst – diesmal vor dem Hintergrund der Leistungsangst – gegeben.

So stellt die Angst zwar seit langem ein alltägliches Phänomen im menschlichen Erleben dar, die unterschiedlichen Beschreibungen in der Psychologie haben jedoch nur das „unangenehme Gefühl“ mit physiologischen und kognitiven Anteilen gemeinsam (Seipp, 1989, S. xiv).

1.2.1 Angsttheorien

Nach Rost und Schermer (1997, S. 10) gibt es bislang keinen „einheitlichen, die verschiedenen Aspekte umfassenden Begriff der Angst ..., welcher die ungeteilte Zustimmung der Mehrzahl der Angstforscher finden würde“ (a. a. O), obwohl „Fortschritte bei der theoretischen Analyse der Angst, der Identifizierung ihrer Entwicklungsbedingungen, der Konstruktion von Verfahren zu ihrer Erfassung sowie der Ausarbeitung von Therapieverfahren“ (Krohne, 1977, S. 17, zitiert nach Rost & Schermer, 1997, S. 10) festgestellt wurden.

In der kognitiv orientierten Angstforschung gilt Angst als emotionaler Zustand des Organismus, der aus der Wahrnehmung einer Gefahrensituation resultiert und durch einen als unangenehm empfundenen Erregungsanstieg gekennzeichnet ist. Eine adäquate Reaktion des Individuums erscheint nicht möglich (Seipp, 1989, S. 36).

1.2.1.1 Hierarchie der Ängste

Schnabel, der die Auffassung vertritt, dass „schon wegen der Erlebnissubjektivität des Emotionalen ... nicht zu erwarten [ist], daß sich in der kaum überschaubaren Fülle von Definitionsvorschlägen von Angst einer befindet, der diesen inneren Zustand objektiv definiert“ (Schnabel, 1998, S. 12), gruppiert die Ängste aus Sicht der empfindenden Person in Existenzängste, bei denen die körperliche Unversehrtheit bedroht wird oder Schmerzen befürchtet werden, und Soziale Ängste (z. B. Prüfungsangst), bei denen „nicht die physische Existenz … als bedroht erlebt [wird], sondern der Selbstwert bzw. das Selbstkonzept des Individuums“ (Schwarzer, 1993, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 14).

Dabei muss die Soziale Angst nicht unbedingt in sozialen Situationen entstehen. Bei dieser Form der Angst geht es vielmehr „um den erlebten Bedrohungsaspekt für die ‚soziale Existenz', also die Anerkennung oder die soziale Stellung in einer Gruppe, Familie o. ä. und somit auch hier um eine erlebte Bedrohung der Person" (Schnabel, 1998, S. 14).

In einer „Hierarchie der Ängste" stellt Schwarzer (1981) ein Netzwerk dar, das Verbindungen zwischen verschiedenen situationsspezifischen Ängsten verdeutlicht (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Hierarchie verschiedener Ängste (Schwarzer, 1981, S. 93, zitiert nach Seipp, 1989, S. 10)

Da Leistungen und Prüfungen in der Regel in sozialen Kontexten erbracht werden, bei denen Personen – zumindest hinsichtlich ihrer Leistung – verglichen werden, bestehen im Allgemeinen Beziehungen zwischen der *Prüfungsangst* und der *Sozialen Angst*. Während bei der *Existenzangst* die Verletzung der körperlichen Unversehrtheit im Mittelpunkt steht, ist das gemeinsame Merkmal von Leistungsangst und sozialer Angst die Selbstwertbedrohung, die bei der Leistungsangst durch Vergleiche „mit der eigenen oder Ansprüche an die eigene Person ausgelöst wird" (Seipp, 1989, S. 10) und bei der sozialen Angst ihren Ursprung im sozialen Umfeld hat. Demgegenüber beinhaltet die *Schulangst* Beeinträchtigungen von Schülern im Zusammenhang mit dem Schulbesuch und dabei erforderlichen Lernprozessen. „Im Schulalltag wird unausgesprochen und zu jeder Zeit Leistung gefordert. Aufgrund dieses immer präsenten Leistungsanspruches lässt sich Schulangst als Synonym von Leistungsangst verwenden …, d. h. Schulangst ist immer auch Leistungsangst" (Seipp, 1989, S. 10 f.). *Prüfungsangst* bezeichnet – in

Abgrenzung zur Leistungsangst im schulischen Bereich – „die Bereitschaft, auf punktuell auftretende, mündliche oder schriftliche Prüfungen mit Angst zu reagieren. Sie ist somit situationsspezifischer als die Angst vor kontinuierlicher Bewertung im schulischen Alltag“ (Seipp, 1989, S. 11).

1.2.1.2 Das State-Trait-Angstmodell von Spielberger

In seinem State-Trait-Angstmodell unterscheidet Spielberger (1966) zwischen Angst als Eigenschaft und Angst als Zustand, die zusammen ein einheitliches Angstkonzept darstellen (Seipp, 1989, S. 36). Eine in einer spezifischen Situation entwickelte Angst, die eine Person unterschiedlich verarbeiten kann, wird als Aktualangst, manifeste Angst, Angstreaktion oder A-*state* bezeichnet. Ob jemand hingegen ein ängstlicher Mensch ist, d. h. generell schneller oder stärkere Angstreaktionen zeigt als andere Menschen, wird hiervon begrifflich abgegrenzt. In diesem Fall ist Angst als Disposition zu verstehen und man spricht von Ängstlichkeit, Dispositionsangst, Angstneigung oder A-*trait* (Schnabel, 1998, S. 16 f.). Allgemein wird daher „Angst“ begrifflich mit *state*-Angst und „Ängstlichkeit“ mit *trait*-Angst gleichgesetzt.

Im kognitiven Prozessmodell der (Zustands-)Angstentstehung (vgl. Abbildung 2) wird die kognitive Bewertung einer Situation vor dem Hintergrund des individuellen Ängstlichkeitsniveaus beschrieben (Schnabel, 1998, S. 18 f.).

Ein Angstzustand wird dem Schema zufolge dann ausgelöst, wenn eine Person die internen und externen Reize als gefährlich oder gar bedrohlich wahrnimmt. Externe Stimuli beinhalten dabei die äußeren Bedingungen der Umwelt, die internen Stimuli liegen innerhalb der Person (z. B. biologische Bedürfnisse, innerorganische Zustände). Wichtig für die Auslösung der Angst ist aber auch die kognitive Einschätzung dieser Reize, die von der Ängstlichkeit der Person beeinflusst wird (Kim, 1988, S. 11 f.).

Abbildung 2: Prozessmodell der Wirkung von Eigenschafts- und Zustandsangst auf das Verhalten unter Bedrohung (Schnabel, 1998, S. 19)[18]

1.2.1.3 Die Aufmerksamkeitshypothese: Performanz-Interferenz-Modell

Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses begrenzt ist, ebenso wie das Zeitbudget zur Lösung einer Aufgabe. In der kognitiven Prüfungsangstforschung wird angenommen, dass bestimmte, mit der Angst (*state*) einhergehende Gedanken, „die zur Lösung der gestellten Aufgabe nicht beitragen, die Aufmerksamkeit des Individuums teilweise absorbieren und somit die Leistungserbringung stören“ (Schnabel, 1998, S. 40).

Dementsprechend sieht Tobias (1986, 1992, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 69) die Ursache des negativen Angst-Leistungs-Zusammenhangs sowohl in einer Beeinträchtigung durch lernirrelevante Kognitionen bei hochprüfungsängstlichen Schülern während des Unterrichts als auch in der Interferenz während der Performanzsituation. So hätte sich in mehreren Untersuchungen gezeigt, „that learners were often preoccupied with concern about their efficacy, with worries about solving problems correctly, and with fear of failure. Clearly, such anxiety

[18] aus: Schwenkmezger, 1985, S. 14, modifiziert nach Spielberger, 1966

related preoccupations must reduce the cognitive capacity students have available for learning in classroom settings"[19] (Tobias, 1992, S. 22, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 69).

1.2.1.4 Zwei-Komponenten-Theorie der Prüfungsangst

Das Performanz-Interferenz-Modell hat sich zwar im Rahmen schulischer Prüfungssituationen empirisch bewährt, der Begriff der „aufgabenirrelevanten" Kognitionen erscheint jedoch etwas zu undifferenziert. Daher erwies sich im weiteren Verlauf der Prüfungsangstforschung eine von Liebert und Morris (1967; Morris & Liebert, 1969) empirisch begründete Einteilung der Kognitionen während einer Prüfung in zwei Bereiche als hilfreich (Schnabel, 1998, S. 41). In dieser so genannten Zwei-Komponenten Theorie der Prüfungsangst versuchten sie, den Zustand der Angst inhaltlich stärker in die beiden Komponenten „Selbstzweifel" und „Aufgeregtheit" zu differenzieren. Die „worry"-Komponente („Selbstzweifel") beinhaltet Gedanken über Zweifel an der eigenen Kompetenz und an Konsequenzen eines evtl. Versagens, während die „emotionality"-Komponente („Aufgeregtheit") Symptome autonomer Erregung enthält (Kerres, 1988, S. 22).

In zahlreichen Studien wurde ein „deutlich negativer Zusammenhang zur erbrachten Leistung vorwiegend für die Besorgniskognitionen [bestätigt], während für die *emotionality*-Komponente kein Zusammenhang (bzw. ein weit schwächerer) nachzuweisen ist (Deffenbacher, 1980; Hodapp, Laux & Spielberger, 1982; Morris & Liebert, 1970; I. G. Sarason, 1960)" (Schnabel, 1998, S. 41).

Darüber hinaus stellten Morris und Liebert fest, dass das Niveau der „Selbstzweifel" im Gegensatz zu dem der „Aufgeregtheit" vor, während und nach Abschluss einer Prüfung vergleichsweise stabil war. Dabei gingen – entsprechend den oben beschriebenen Ergebnissen – Leistungseinbußen in der Regel mit dem Auftreten der „Selbstzweifel"-Komponente einher, wohingegen kein signifikanter Zusammenhang zwischen „Aufgeregtheits"-Komponente und Leistung nachgewiesen werden konnte (Kerres, 1988, S. 22).

Während Morris und Liebert diese Differenzierung der Komponenten auf der Zustands-Ebene der Prüfungsangst vornahmen, erweiterten Spielberger, Gonzales, Taylor, Algaze und Anton (1978) das in Kapitel 1.2.1.2 beschriebene Trait-State-Angstmodell und postulierten die Unterscheidung von „Selbstzweifel" und „Aufgeregtheit" auf der Trait-Ebene (Kerres, 1988, S. 23).

---

[19] „... dass Lernende häufig mit Bedenken hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, mit Sorgen Probleme richtig zu lösen, und mit der Furcht vor Versagen belastet waren. Somit reduzieren solche angstbezogenen Gedanken die kognitive Kapazität, die den Schülern für das Lernen im Klassenverband zur Verfügung steht" (Übers. v. Verf.)

1.2.2 Was ist Leistungsangst?

Während die situationsübergreifende *Allgemeine Angst* „unspezifische Gefühle von Bedrohung sowohl der körperlichen Unversehrtheit als auch des Selbstkonzepts“ (Seipp, 1989, S. xiv) umfasst (z. B. Angst vor Verlust, Krankheit usw.), thematisiert z. B. die situationsspezifische *schulische Leistungsangst* Leistungsanforderungen in Schule und Hochschule. Die spezifischere *Prüfungsangst* bezieht sich auf die punktuelle Leistungsbewertung und wird als Traitangst in die beiden Bereiche *Besorgtheit* und *Aufgeregtheit* angesichts schulischer Leistungsbewertung unterteilt. Hierbei kennzeichnet Besorgtheit Gedanken bezüglich der eigenen Unzulänglichkeit, die mit der eigentlichen Aufgabenlösung interferieren, während Aufgeregtheit die Wahrnehmung einer physiologischen Erregung beinhaltet. Sowohl die schulische Leistungsangst als auch die Prüfungsangst können auf ein bestimmtes Unterrichtsfach ausgerichtet sein oder fächerübergreifend wirken (Seipp, 1989, S. 36).

Schnabel (1998, S. 1) verwendet die Begriffe Testangst, schulische Leistungsängstlichkeit und Prüfungsängstlichkeit synonym und führt die herausragende Stellung der schulischen Leistungsangst in den Forschungsarbeiten zur Pädagogischen Psychologie darauf zurück, dass „neben anderen möglicherweise angstinduzierenden Elementen von Schule die facettenreiche Selbstwertbedrohung, die von den regelmäßigen Leistungskontrollen und -bewertungen ausgeht, als Angstmotiv im schulischen Kontext im Vordergrund steht“ (Schnabel, 1998, S. 1).

So wird vielfach die Frage gestellt, ob die „Prüfungsangst nur das Erbringen von Testleistungen [stört] oder ... auch den Lernprozeß selbst“ (Schnabel, 1998, S. 2).

1.2.3 Definition der Leistungsangst

1.2.3.1 Leistung

Im Dorsch Psychologisches Wörterbuch wird Leistung definiert als „die in der Zeiteinheit verrichtete Arbeit“ (Häcker & Stapf, 1998, S. 491) und als „der durch Energieaufwand geschaffene Wert“ (a. a. O.).

> [Psychologisch] ist [Leistung] der Einsatz der dem Menschen (bzw. einem Organismus) verfügbaren Fähigkeiten wie auch dessen Ergebnis (engl. *achievement*). Dabei kommt die [Leistung] dem Begriff ... Funktion nahe und deckt sich weitgehend mit ihr. [Leistung] im Sinne von ... Performanz ist abzuheben von ... Kompetenz und ebenso vom ... Lernen. [Leistung] ist nicht nur Funktion der Fähigkeit, sondern auch des Anreizes (*incentive*). (a. a. O.)

Marschner unterscheidet hierbei drei Aspekte und beschreibt Leistung wie folgt:

> **1)** Allgemeine Bezeichnung für das erfolgreiche Erreichen eines Ziels, das Anstrengung erfordert. **2)** Grad des Erfolgs, der in einer Aufgabe erzielt wird, z. B. bei der Lösung eines Tests. **3)** Das Ergebnis einer geistigen oder körperlichen Tätigkeit, definiert gemäß individueller und/oder objektiver (organisatorischer) Voraussetzungen, z. B. Fertigkeiten. (Marschner, 1997, S. 1233, zitiert nach Kornprobst, 2005, S. 15)

In der Schulforschung werden im Allgemeinen solche Leistungen, die sich auf den Enkodierungsprozess beziehen, von denen, die sich auf den Abruf gespeicherter Informationen (Retrievalprozess) beziehen, unterschieden (Schnabel, 1998, S. 65).

1.2.3.2 Angst bzw. Furcht

In Ergänzung zu den bereits oben aufgeführten Definitionen von Angst bzw. Furcht (vgl. Kapitel 1.1.3.2) soll an dieser Stelle eine Zusammenfassung der Gemeinsamkeiten vielfältiger Definitionsaspekte von Rost und Schermer wiedergegeben werden:

> [Es handelt sich] um einen phylo- wie ontogenetisch relativ früh auftretenden Spezialfall eines Erregungs- und Spannungszustandes mit besonderen somatischen, psychischen und behavioralen Empfindungen bzw. Reaktionen ... , der durch Vorwegnahme, aktuelle Empfindung oder Erinnerung einer subjektiv bedeutsamen, realen oder vorgestellten Unsicherheit („horror vacui“) oder Bedrohung (wie Versagen, Schmerz, Gefahr etc.) im weitesten Sinne gekennzeichnet ist. (Rost & Schermer, 1997, S. 10)

In einem Definitionsvorschlag von Krohne (1975) werden verschiedene Teilaspekte unterschiedlicher Angstdefinitionen verbunden: „Zusammenfassend läßt sich Angst definieren als ein (emotionaler) Zustand des Organismus, bestimmt durch einen als betont unangenehm erlebten Erregungsanstieg angesichts der Wahrnehmung einer komplexen und mehrdeutigen Gefahrensituation, in der eine adäquate Reaktion des Individuums nicht möglich erscheint“ (Krohne, 1975, S. 11, zitiert nach Seipp, 1989, S. 9).

1.2.3.3 Leistungsangst

Der Begriff der Leistungsängstlichkeit, der von Rost und Schermer (1997) synonym mit „Prüfungsangst“, „Leistungsangst“ und „Schulangst“ verwendet wird, umfasst einen Hinweis auf die angstauslösenden Situationen, aber auch auf eine „habitualisierte Angst vor (schulischen) Lehr-, Lern- und Leistungssituationen im weitesten Sinne“ (Rost & Schermer, 1997, S. 10) als mögliche Ursache dieser Angst.

Helmke versteht darunter die „überdauernde Bereitschaft ... Leistungs- und Bewährungssituationen in der Schule als persönliche Bedrohung zu bewerten und mit einem Muster physiologisch-biochemischer, verhaltensmäßig-motorischer sowie subjekt-

kognitiver Komponenten zu reagieren“ (Helmke, 1983, S. 193, zitiert nach Rost & Schermer, 1997, S. 10).

> Prüfungsangst stellt einerseits eine reaktionsbezogene und andererseits eine situationsbezogene Streßreaktion dar, die als Folge eines deutlich wahrgenommenen Ungleichgewichts zwischen (selbst- und fremdgesetzten) Ansprüchen aus Schule, Hochschule und Elternhaus an die intellektuelle, motivationale und soziale Leistungsfähigkeit des Schülers bzw. Studenten und seiner Leistungskapazität entsteht. (Rost & Schermer, 1997, S. 10)

In Ahnlehnung an Schwarzer (1993, S. 88, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 13), der Angst ganz allgemein als ein „unangenehmes Gefühl, das in Situationen auftritt, die als bedrohlich eingeschätzt werden“ definiert, gilt Prüfungsangst als Angst „angesichts von Leistungsanforderungen, die als selbstwertbedrohlich eingeschätzt werden“ (a. a. O.).

Für viele Schüler gelten Leistungsüberprüfungen als „Stunde der Wahrheit“, von der eine facettenreiche Selbstwertbedrohung ausgeht. Diese resultiert aus einer Vielzahl psychologischer Größen (z. B. Relevanz der schulische Leistung für das eigene Selbstbild) und Einstellungen des sozialen Umfeldes (z. B. Anspruchsniveau der Eltern sowie „monitoring“, d. h. Kenntnis und Kontrolle des schulischen Lernens) (Schnabel, 1998, S. 4 f.).

1.2.4 Aktueller Forschungsstand

1.2.4.1 Testverfahren

Nach Rost und Schermer (1997, S. 11) ist mit den gängigen Verfahren zur Leistungsängstlichkeitsdiagnostik nur eine relativ allgemeine, dabei aber nach psychometrischen Kriterien vertretbare Messung individueller Leistungsängstlichkeit möglich, wobei das retrospektive Erfragen einer Zustandsangst durchaus zuverlässige Ergebnisse liefert.

Als – teilweise veraltete – Verfahren mit unidimensionaler Auswertung führen Rost und Schermer (1997) das „Test Anxiety Questionnaire“[20], die zugehörige Version für Kinder[21] und die Weiterentwicklung als „Test Anxiety Scale“[22] an, ebenso die „Fragebogen für Schüler zur Messung von Schulangst“[23] und den „Mannheimer Prüfungsangstfragebogen“[24]. Bei den genannten Tests wird die allgemeine Leistungsängstlichkeit in Form eines Summenwertes bestimmt. Rost und Schermer (1997, S. 11) kritisieren an dieser Vorgehensweise, dass die Auswertung trotz Hinweisen auf eine mehrdimensionale Struk-

[20] TAQ von Mandler & Sarason, 1952
[21] TASC von Sarason, Davidson, Lighthall & Waite, 1958
[22] TAS von Sarason, 1978, 1980
[23] FS 11-13 bzw. FS 5-10 von Gärtner-Harnach, 1972, 1973
[24] MPF von Groffmann, Zschintzsch & Kornfeld, 1978

tur der Prüfungsängstlichkeit undifferenziert bleibt. Mit dem „Konstanzer Fragebogen zur Schulangst“[25] werden zwar verschiedene Aspekte der Leistungsängstlichkeit thematisiert – die Auswertung erfolgt jedoch auch nur global (a. a. O.).

Im Gegensatz zu diesen Verfahren kann der „Angstfragebogen für Schüler“[26] sowohl zur Erfassung der allgemeinen (Skala „Manifeste Ängstlichkeit“) wie auch der bereichsspezifischen Ängstlichkeit (Skala „Prüfungsängstlichkeit“) herangezogen werden (weitere Skalen: „Schulunlust“ und „Soziale Erwünschtheit“).

Mit dem „Achievement Anxiety Test“[27] werden anhand der beiden Skalen „facilitating anxiety“ („leistungserleichternde Angst“) und „debilitating anxiety“ („leistungserschwerende Angst“) positive bzw. negative Auswirkungen der Angst auf Leistungen untersucht (Rost & Schermer, 1997, S. 11 f.).

Das „State-Trait Anxiety Inventory“[28], dem „wohl bekanntesten Angstfragebogen der Welt“ (Seipp & Schwarzer, 1991, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 17) zur Diagnostik allgemeiner Angst erlaubt neben der Bestimmung „der Ängstlichkeit (‚A-trait’) auch die [der] aktuelle[n] Befindlichkeit in einer angstauslösenden Situation im Sinne einer Zustandsangst (‚A-state’)“ (Rost & Schermer, 1997, S. 12). Aus dem TAQ entstanden unterscheidet das „Worry-Emotionality Questionnaire“[29] beim Zustandsaspekt der Testangst die beiden Komponenten „Besorgnis“ („worry“) und „Erregung“ bzw. „Aufgeregtheit“ („emotionality“). Auf der Basis des „trait“-Modells wurde das „Test Anxiety Inventory“[30] entwickelt, mit dem Examensangst anhand von „worry“- und „emotionality“-Skalen untersucht werden soll.

In Anlehnung an das „Children’s Audience Sensitivity Inventory“[31], das zur Untersuchung sozial bedingter Angstauslösung erstellt wurde, entwickelten Lück und Ortlieb einen Fragebogen zur Messung von Angst in sozialen Situationen[32]. Der Fragebogen „Reactions to Tests“[33] enthält schließlich die vier Bereiche „Anspannung“ („Tension“),

---

[25] KFS von Helmke, 1983

[26] AFS von Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1974

[27] AAT von Alpert & Harper,1960

[28] STAI von Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970; in der deutschen Fassung von Laux, Glanzmann, Schaffner & Spielberger, 1981

[29] WEQ von Liebert & Morris, 1967

[30] TAI von Spielberger, 1980; deutsche Experimentalform von Hodapp, Laux & Spielberger, 1982

[31] CASI von Pavio, Baldwin & Berger, 1961

[32] SAP von Lück & Ortlieb, 1973

[33] RTT von Sarason, 1984; deutsche Adaptation von Quast, 1985; deutscher RTT-G von Quast, Jerusalem & Sarason, 1986

„Besorgnis“ („Worry“), „Irrelevante Gedanken“ („Irrelevant Thinking“) und „Körperliche Symptome“ („Bodily Reactions“) (Rost & Schermer, 1997, S. 13).

Rost und Schermer schließen aus dieser Darstellung, „daß das Konstrukt ‚Prüfungsängstlichkeit’ mehrere gesonderte Komponenten und Teilprozesse umfasst“ (Rost & Schermer, 1997, S. 14), und „[nur] eine multifaktorielle Diagnostik ... der Komplexität des Phänomens ‚Leistungsängstlichkeit’ gerecht [wird]“ (a. a. O., S. 18).

Vor diesem Hintergrund entwickelten sie 1997 das – auch in der vorliegenden Arbeit verwendete – „Differentielle Leistungsangst Inventar (DAI)“, welches eine gesonderte Untersuchung verschiedener Faktoren von Angstauslösung, Angsterscheinungsweisen, Angstverarbeitung sowie Angststabilisierung ermöglicht (vgl. Kapitel 3.2.3.2 zur detaillierten Beschreibung).

1.2.4.2 Zusammenhänge zwischen Leistungsangst und ausgewählten Faktoren

Alter

Schulische Prüfungsängstlichkeit entwickelt sich in der Regel kontinuierlich nach Eintritt in die Schule, wo dann in den ersten Schuljahren der negative Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Leistung signifikant zunimmt (vgl. Studien von Hembree, 1988; Wigfield & Eccles, 1988, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 48). Im Laufe des weiteren Schulbesuchs nimmt die Enge des Zusammenhangs wieder ab, wobei sich diese Entwicklung bei Mädchen deutlicher zeigt als bei den Jungen (Seipp, 1989, S. 238).

Sowohl Krampen (1988) als auch Pekrun (1991) konnten eine Abnahme der Leistungsangst mit zunehmendem Alter bestätigen, wobei Krampen darüber hinaus – spiegelbildlich zur Minderung der Leistungsangst – eine Verbesserung des Fähigkeitsselbstbildes und einen Anstieg der Bedeutsamkeit internaler Kontrollüberzeugungen hinsichtlich Schulleistung nachweisen konnte (Schnabel, 1998, S. 74 f.). Diesen Ergebnissen zufolge kann entweder auf ein zunehmend verbessertes aktives Angstcoping der Schüler geschlossen werden oder „der Bedrohungswert schulischer Leistungssituationen nimmt über die langjährige Routine der Situationen ab“ (Schnabel, 1998, S. 75). Pekrun (1991) konnte weiterhin belegen, dass die Variabilität der Prüfungsangst parallel zum Rückgang der Prüfungsängstlichkeit sinkt (zwischen 12 % von Klasse 5 bis Klasse 8 und 20 % von Klasse 5 bis Klasse 10). Diese Ergebnisse sprechen gegen ein reziprokes Beeinflussungsmodell von Prüfungsangst auf Leistung auf Prüfungsangst usw. (Schnabel, 1998, S. 87).

Obwohl zwischen den einzelnen Schulformen teilweise deutliche Unterschiede bestehen, nimmt die Leistungsangst in der Gesamtkohorte tendenziell ab. Während bei

Gymnasiasten die Leistungsängstlichkeit über die Zeit hinweg tendenziell leicht zunimmt, ist bei Haupt- und Realschülern ein Rückgang zu beobachten. Die Gesamtschüler zeigten hinsichtlich ihrer diesbezüglichen Werte die größte Streuung. Ihre mittleren Werte lagen bei leicht fallender Tendenz auf relativ niedrigem Niveau (Schwarzer & Lange, 1983, S. 149, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 74 f.).

Schulsystemzugehörigkeit

Nach Lukesch und Helmke (1983) wirkt sich die Schulsystemzugehörigkeit gering aber signifikant auf das Angstniveau aus. Demnach haben Gesamtschüler der sechsten und neunten Jahrgangsstufe ein etwas geringeres Angstniveau als die Schüler eines gegliederten Schulsystems. Des weiteren besitzt die Schulartzugehörigkeit im gegliederten Schulsystem eine signifikante Bedeutung für den Angstverlauf bei einer Klassenarbeit.

Geschlecht

„Zu den bestgesichertsten Befunden der Leistungsängstlichkeitsforschung gehört die Tatsche, daß Mädchen und Frauen ... in (Leistungs-)Ängstlichkeitsfragebogen höhere Werte erreichen als Jungen und Männer“ (Rost & Schermer, 1997, S. 91).

So konnten schon Lukesch und Helmke (1983) ein höheres selbstberichtetes Angstniveau von Mädchen im Vergleich zu Jungen nachweisen. Dieser Befund zeigte sich bei Schülerinnen und Schülern der neunten Klassen deutlicher als bei Sechstklässlern. Darüber hinaus schien bei Schülern eines gegliederten Schulsystems diese geschlechtsspezifische Differenz weniger stark ausgeprägt zu sein als bei Gesamtschülern.

Begabungsselbstbild

Nach Lukesch und Helmke (1983) geht bei Schülern überdies ein hohes Begabungsselbstbild mit einem niedrigen Angstniveau einher.

Elterliches Erziehungsverhalten bzw. Anspruchsniveau

Schnabel (1998, S. 49) zufolge konnten verschiedenen Studien eine Beziehung zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten und der Leistungsängstlichkeit belegen (Krohne, 1985; Krohne & Hock, 1994) sowie einen Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Leistungsängstlichkeit bei Jugendlichen und den negativen Rückmeldungen der Eltern bzw. deren unrealistisch hohem Anspruchsniveau nachweisen (Helmke, 1983; Helmke & Väth-Szusdziara, 1980).

Selbstaufmerksamkeit und Selbstkonzept

Rost und Schermer (1997, S. 100) fanden bei einem Vergleich von DAI und einem Fragebogen zur Messung dispositioneller Selbstaufmerksamkeit[34] heraus, dass eine Neigung von Schülern, die eigene Angst durch Nachdenken zu verfestigen, mit einer Tendenz einhergeht, sozialen Situationen mit Ängstlichkeit und Unsicherheit zu begegnen. Ebenso wiesen sie eine wechselseitige negative Beeinflussung intern verfestigter Kognitionsmuster (z. B. andauerndes Nachdenken über eigenes Leistungsversagen) und Selbsteinschätzungen eigener Fähigkeiten und Leistungen nach.

Ein Vergleich des DAI mit den „Frankfurter Selbstkonzeptskalen"[35] bestätigte die Annahme, dass „eine Person, die sich als unsicher in der Vertretung eigener Meinungen und im Vergleich zu anderen als eher minderwertig betrachtet, ... auch bei der Konfrontation und der Interaktion mit signifikanten Bezugspersonen mit höherer Ängstlichkeit [reagiert]" (Rost & Schermer, 1997, S. 100). Darüber hinaus zeigte sich, dass niedrigängstliche Schülerinnen und Schüler ein positives Selbstkonzept aufwiesen, hochängstliche Schülerinnen und Schüler hingegen ein negatives Selbstkonzept hatten (a. a. O., S. 101).

Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit

Auf vergleichsweise geringe Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit mit Angst weisen laut Rost und Schermer (1997, S. 102) verschiedene Studien hin.

Pekrun (1991, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 65) zufolge äußern Personen mit geringerer Fähigkeit eine stärkere Ängstlichkeit, was auf eine (realistische) Misserfolgserwartung zurückgeführt werden kann.

> Die Misserfolgserwartung wird um so stärker, je schlechter die Leistung zum vorherigen Messzeitpunkt ausgefallen war. Da diese Misserfolgserwartung mit der Prüfungsangst korreliert, ist eine kausale Interpretation, wie sie das Pekrun-Modell annimmt, nahe liegend: Ungünstige Leistungsresultate erzeugen Angst; diese wirkt ihrerseits negativ auf die Leistungsbildung ein. Unidirektionale Interpretationen negativer Angst-Leistungs-Korrelationen hingegen werden der Realität vermutlich nicht gerecht. (Pekrun, 1991, S. 174, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 88)

In einer Studie von van der Ploeg an niederländischen Fünft- und Sechstklässlern zeigte sich eine signifikante Wechselwirkung zwischen Intelligenz und Prüfungsangst. So

[34] SAF (auch „Self-Consciousness-Scale") von Fenigstein, Scheier & Buss, 1975

[35] FSKN von Deusinger, 1986

scheinen „Schüler mit höherer Intelligenz ... in ihrer Schulleistung stärker durch Prüfungsangst beeinträchtigt zu werden als unterdurchschnittlich Intelligente“ (van der Ploeg, 1984, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 76 f.).

Leistungsmotivation

Die Korrelationen zwischen dem DAI und der „Achievement Motives Scale“[36] belegen: „Nur mißerfolgsmotivierte Schüler und Schülerinnen grübeln häufiger über ein mögliches Versagen, erfolgsmotivierte jedoch tendieren zu einer aktiven Angstkontrolle und zu produktivem Arbeitsverhalten“ (Rost & Schermer, 1997, S. 103). „Produktives Arbeitsverhalten, wie es mit GK [Skala „Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeitsverhalten“ im DAI, Anm. d. Verf.] gemessen wird, korreliert hochpositiv mit schulbezogenem Leistungsstreben im Sinne von Hoffnung auf Erfolg“ (Rost & Schermer, 1997, S. 103 f.). Eine vermehrte Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (Skala SK des DAI) tritt in diesem Zusammenhang bei einer geringeren Erfolgsmotivation auf und geht gleichzeitig mit einer höheren Misserfolgsmotivation einher (Rost & Schermer, 1997, S. 104).

Zeitlicher Verlauf bis zur Prüfung

In der Regel steigt die Angst vor einer Klassenarbeit bis zum tatsächlichen Beginn der Prüfung an, um im weiteren Verlauf bis zur Abgabe der Hefte deutlich abzufallen (Lukesch & Helmke, 1983, S. 27).

Schul- bzw. Unterrichtsklima

Es zeigte sich ein deutlicher Einfluss des Unterrichtsklimas – d. h. die von einer Klasse gemeinsam wahrgenommenen Aspekte der Lernumwelt in bezug auf Leistungsdruck, Konkurrenzdruck, Anonymität und Chaos – auf die Leistungsangst. So war die Leistungsangst in Klassen mit einem negativen Klima wesentlich stärker als in Klassen mit einem positiven Unterrichtsklima (Seipp, 1989, S. 12).

Schulische Leistung

Rost und Schermer fassen eine Vielzahl von Untersuchungen zu den Zusammenhängen zwischen Angst und (schulischer) Leistung wie folgt zusammen: „Zwischen Ängstlichkeit und schulischer Leistung bestehen – je nach Schulfach etwas abweichende – positive Zusammenhänge“ (Rost & Schermer, 1997, S. 102).

---

[36] AMS von Gjesme & Nygard, 1970

Da diese Aussage sehr allgemein gehalten ist, werden im nachfolgenden Kapitel 1.2.5 einzelne Studien zu den Wechselwirkungen von Angst und Leistung sowie einige Theorien zur Prüfungsangst dargestellt.

1.2.5 Zusammenhang zwischen Angst und Leistung

„Grob generalisiert ist die Beziehung zwischen Angst und Leistung negativ“, so Seipp (1989, S. 213). Zu dieser Aussage kommt sie aufgrund einer Metaanalyse von 126 veröffentlichten und unveröffentlichten Forschungsarbeiten mit 36626 Personen, bei der ein mittlerer Zusammenhang zwischen Angst und Leistung von $\bar{r}_g = -.212$ berechnet wurde. Die Spannweite der einzelnen Effekte reichte dabei von $r = -.66$ bis $r = +.37$ und zeugt somit von der großen Inkonsistenz der empirisch ermittelten Zusammenhänge. Seipp widerspricht sich jedoch, wenn sie weiter feststellt, dass dieser mittleren Korrelation wegen „der starken Streuung nur geringe Aussagekraft zugestanden und die Annahme der Existenz eines generalisierungsfähigen Effektes abgelehnt [wird]“ (Seipp, 1989, S. 237).

Laut Seipp ist davon auszugehen, dass nur ein akuter Angstzustand „die betroffene Person kognitiv in Anspruch nimmt und somit von der Aufgabe ablenkt“ (Seipp, 1989, S. xv), nur die Bereitschaft zur Angst allein reicht nicht aus, die Leistung zu beeinträchtigen.

Während in einem Großteil der Studien zur Beziehung zwischen Angst und Leistung eine negative Beziehung dokumentiert ist, besteht wenig Übereinstimmung hinsichtlich der theoretischen Erklärungen dieses Zusammenhangs, dessen Größe und der Generalisierbarkeit. Dies ist vor allem auf Widersprüchlichkeiten bei den empirischen Ergebnissen zurückzuführen, die neben den beschriebenen negativen Zusammenhängen auch vereinzelt positive Wechselwirkungen zwischen Angst und Leistung beschreiben. Diese positiven Beziehungen werden im Sinne eines förderlichen Effekts von Angst interpretiert, wohingegen deren hinderlicher Effekt für die negativen Zusammenhänge verantwortlich gemacht wird (Seipp, 1989, S. xiv).

1.2.5.1 Theorien zu den förderlichen bzw. hinderlichen Aspekten der Angst

Seipp (1989, S. xiv) beschreibt mehrere zentrale Erklärungstheorien, die sich mit den Mechanismen der förderlichen bzw. hinderlichen Aspekten der Angst befassen. So stelle die „Drive-Theory“ um Spence und Taylor (1952) diese Beziehungen am besten dar. Vor dem Hintergrund der Überlegungen von Yerkes und Dodson (1908) gelte Angst bei

einfachen zu erbringenden Leistungen als förderlich, bei schwierigen Aufgaben hingegen als hinderlich.

> Verdeckter, aber letztendlich vergleichbar, postulieren die „Habit-Interferenz-Theorie“ (MANDLER & SARASON, 1952), die Informationsverarbeitungstheorie (EASTERBROOK, 1959), die Aufmerksamkeitsveränderungstheorie (SARASON, 1960; WINE, 1971) und auf etwas anderer argumentativer Ebene auch die „State-Trait-Anxiety-Theory“ (SPIELBERGER, 1966) negative Effekte bei „schwierigen“ Aufgaben. (Seipp, 1989, S. xiv)

Obwohl bei den verschiedenen Theorien die Auffassungen hinsichtlich „leichter“ und „schwieriger“ Aufgaben variieren, gelten intellektuelle Leistungsanforderungen durchweg als „schwierig“ (Seipp, 1989, S. xiv).

1.2.5.2 Gesetz von Yerkes und Dodson (1908)

Häufig wird die Angst als Emotion angesehen, die den Organismus energetisiert und dadurch ein bestimmtes Verhalten hervorruft. „Angst wird dabei als (An-)Trieb, (Flucht-)Motiv, Stimulus oder ‚emergency reaction’ ... bezeichnet und ermöglicht unter bestimmten Bedingungen optimale Leistungsfähigkeit“ (Seipp, 1989, S. 39).

Das Yerkes-Dodsonsche Gesetz aus dem Jahre 1908 ist „eine der ersten experimentell belegten Feststellungen der Beziehung zwischen Antrieb und Lernen“ (Levitt, 1971, zitiert nach Seipp, 1989, S. 39) und beschreibt, dass

- ein niedriges Antriebs-/Angst-Niveau das Lernen leicht bis gar nicht fördert,
- ein hohes Antriebs-/Angst-Niveau das Lernen so wie ein niedriges Niveau fördert oder es behindert,
- ein mittleres Antriebs-/Angst-Niveau zu einer optimalen Leistung führt. (Seipp, 1989, S. 40)

Außerdem wird durch das Gesetz von Yerkes und Dodson verdeutlicht, dass das optimale Antriebsniveau von der Komplexität der Aufgabe abhängt:

- ist die Aufgabe extrem leicht ..., liegt das optimale Niveau höher, scheint jedoch von nicht sehr ausschlaggebender Bedeutung zu sein.
- ist die Aufgabe sehr komplex ..., liegt das förderliche Niveau wesentlich niedriger als bei leichten oder mittelschweren ... Aufgaben. Das für leichte Aufgaben optimale Niveau wirkt sich bei Aufgaben mit höherem Schwierigkeitsgrad hinderlich aus. (Seipp, 1989, S. 40)

Auf der Grundlage des im YERKES-DODSONschen Gesetz formulierten (umgekehrt) U-förmigen Zusammenhangs zwischen Angst und Leistung sowie der Interaktion von Angst und Aufgabenschwierigkeit lassen sich aus den unterschiedlichsten Theorien folgende Ergebnisse ableiten:

*IOWA-Theorie [Spence et al.]: Im Bereich ‚einfacher' Aufgaben wirkt sich Angst förderlich aus, während sie, speziell in Streß-Situationen, bei ‚komplexen' Aufgaben leistungsmindernd ist.

*YALE-Theorie [Sarason et al.]: In Abhängigkeit der Ängstlichkeit der Person, der Aufgabenschwierigkeit, der subjektiven Relevanz der Leistung und des Prüferverhaltens werden leistungsfördernde aufgabenbezogene oder leistungsmindernde selbstbezogene Angstreaktionen ausgelöst. Je höher das Traitangst-Niveau einer Person und die Schwierigkeit der Aufgabe, desto höher fällt die hinderliche Angst aus. Mangelnde Angst-Motivation behindert dabei die Leistung.

*Informationstheoretische Ansätze: Hohe Angst schränkt die Kapazität zur Beachtung von Reizen allgemein ein oder lenkt einen Teil der Kapazität auf aufgabenirrelevante Kognitionen um, so daß komplexe Aufgaben nicht mehr adäquat bearbeitet werden können. Einfache Aufgaben, bei denen weniger Merkmale gleichzeitig beachtet werden müssen, profitieren von der Einschränkung beziehungsweise lösen weniger ‚Worry'-Kognitionen aus. Zu geringe Sorgen sind demgegenüber als anstrengungs- und motivationshemmend anzusehen. (Seipp, 1989, S. 72)

Die aufgeführten Theorien beschreiben übereinstimmend die Wirkung von Angst auf Leistung aufgrund einer Wechselwirkung zwischen leichten oder schweren Aufgaben mit hoher oder niedriger Angst (Seipp, 1989, S. 72).

1.2.5.3 Forschungsergebnisse zu den förderlichen bzw. hinderlichen Aspekten der Angst

Mehrere Autoren wiesen den Beginn des Zusammenhangs zwischen Leistungsangst und schulischer Leistung während der Grundschulzeit sowie dessen kontinuierliche Zunahme in der Sekundarstufe I nach. Dabei nimmt aber nur die Korrelation zwischen beiden Variablen zu, ein Anstieg der Prüfungsängstlichkeit kann aus diesen Befunden nicht abgeleitet werden (Schnabel, 1998, S. 73 f.). Auffällig ist, dass diese Beziehungen sehr viel höher ausfielen, wenn die Angst nach der Leistungserbringung erhoben wurde, als bei entgegengesetzter Reihenfolge (Seipp, 1989, S. 238).

Hodapp führt das Entstehen von Prüfungsängstlichkeit auf die bisherige Schulleistungsentwicklung bzw. die „erwartungsstabilisierende Wirkung schulischer Leistungsrückmeldungen" zurück (Hodapp, 1989, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 76). So ließen sich „Fremdbewertung der erbrachten Leistung, Attributionsmuster, Selbstevaluation und Fähigkeitsselbstkonzept ... als relevante kognitive und affektive Vermittlungsgrößen statistisch absichern" (a. a. O.). Neben Prüfungsängstlichkeit als *trait* hat Hodapp auch *worry* und *emotionality* als *state* und deren Korrelationen mit Leistung untersucht. Dabei fiel der Zusammenhang zwischen Prüfungsangst (*worry-state*) und Leistung mit $r = -0{,}16$ niedriger aus als die zwischen Prüfungsängstlichkeit (*worry-trait*) und Leistung ($r = -0{,}31$).

Brinkmann und Lazarus-Mainka (1980) untersuchten 140 Schulkinder – wobei sich die hoch- und niedrigängstlichen Schüler nicht hinsichtlich ihrer Intelligenztestwerte unterschieden – und legten einen signifikanten Zusammenhang zwischen AFS-Scores [37]und verschiedenen (berichteten) Schulnoten offen (Kerres, 1988, S. 28).

Tobias (1980) und Mueller (1984) fanden heraus, dass Hochängstliche sowohl weniger Informationen aufnehmen können als auch größere Schwierigkeiten beim Erinnern dieser Informationen haben (Kerres, 1988, S. 168).

Schnabel grenzt bei den Effekten von Leistungsangst die so genannten *Performanzeffekte* ab, die sich auf die eigentliche Prüfungssituation und die hierbei erforderliche Reproduktion gelernten Wissens beziehen und die aus der Sicht des Schülers immer eine Bewertung zur Folge haben. Auf diese hier geschilderten Situationen beziehen sich die meisten Erkenntnisse der Leistungsangstforschung, die Schnabel in vier zentralen Punkten zusammenfasst:

1. Es besteht eine schwache bis mittelhoch negative Beziehung zwischen dem Ausmaß an Leistungsangst und der erbrachten Prüfungsleistung.
2. Zentrale Ursache der Performanzbeeinträchtigung durch Angst sind aufgabenirrelevante Kognitionen, die Aufmerksamkeit absorbieren (*Aufmerksamkeitshypothese*).
3. Aufgabenirrelevante Kognitionen lassen sich in Besorgniskognitionen (*worry*) und Wahrnehmungen körperlicher Erregungen wie Erröten oder Zittern der Hände (*emotionality*) unterteilen. Die negative Korrelation zwischen Angst und Leistung geht überwiegend auf die *worry*-Komponente zurück.
4. Das Ausmaß der gezeigten Leistungsangst variiert mit der konkreten Gestaltung der Prüfungssituation. Je stärker die situativen Hinweise auf den Prüfungscharakter der Situation, desto stärker ist die gezeigte Angstreaktion. (Schnabel, 1998, S. 2)

Mit Hilfe des Worry-Emotionality-Questionnaires (WEQ) deckten Morris, Franklin und Ponath (1983) einen signifikanten Zusammenhang der „Selbstzweifel"-Skala mit der Note einer Semesterabschlussklausur bei Studenten auf. Während sich dieser Zusammenhang bei den weiblichen Probanden sehr deutlich zeigte, war die Beziehung bei den männlichen Studenten wesentlich niedriger – und das selbst dann, wenn geschlechtsspezifische Unterschiede im Leistungsniveau berücksichtigt wurden (Kerres, 1988, S. 23). Diese Ergebnisse stehen einer Beobachtung von Seipp entgegen, wonach „das Geschlecht ... auf höchster Generalisierungsebene keinen Einfluß auf die Beziehung zwischen Angst und Leistung [hat]" (Seipp, 1989, S. 139).

[37] Angstfragebogen für Schüler (AFS)

In der deutschen Version korrelieren laut einer Studie von Hodapp, Laux und Spielberger (1982) die beiden Komponenten „Selbstzweifel“ und „Aufgeregtheit“ mit $r = .48/.59$ (Mädchen: N = 224 / Jungen: N = 253). Der erwartete enge Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstzweifeln konnte hier zwar nicht bestätigt werden, es zeigte sich jedoch, dass bei den Mädchen der Zusammenhang beider Subskalen mit Leistung grundsätzlich enger war als bei Jungen (Ausnahme: Aufgeregtheit mit Mathematik) (Kerres, 1988, S. 24).

Minsel und C. Schwarzer (1983) konnten mit einer reduzierten Version des deutschen TAI[38] bei 439 Jungen signifikante Korrelationen zwischen Leistung und Selbstzweifeln bzw. Aufgeregtheit nachweisen. Bei 483 Mädchen war im Gegensatz dazu kein Zusammenhang von Selbstzweifeln und Leistung erkennbar, die Korrelation zwischen Leistung und Aufgeregtheits-Komponente war dagegen signifikant. Darüber hinaus konnten Minsel und C. Schwarzer eindeutige Nicht-Linearitäten in der Beziehung zwischen Angst und Leistung aufzeigen (Kerres, 1988, S. 25).

> Demnach sind es gerade Schüler(innen) im mittleren bis schwachen Leistungsbereich, die die höchsten Angstwerte erhalten. Die Nicht-Linearität macht sich allerdings vor allem in einem Absinken der Angstwerte bei Schülern im untersten Leistungsbereich deutlich. Dies kann man damit erklären, dass bei diesen Schülern bereits eine Resignation stattgefunden hat. Bedenkt man, die nahezu aussichtslose Situation eines Schülers, der in einem Fach die Note „6“ aufweist (und dies sind in der Untersuchung mehr als ein Zehntel der Schüler!), dann ist hier der Effekt von Angst zu vernachlässigen. (Kerres, 1988, S. 25)

In einer ersten Veröffentlichung mit einer Vorform des TAI wiesen Spielberger, Gonzales, Taylor, Algaze und Anton (1978) einen relativen Einfluss der Angstkomponenten auf die Leistung nach. Die Untersuchung an männlichen und weiblichen Studenten konnte allerdings nur bei den Studentinnen eine geringfügig höhere Korrelation von Selbstzweifeln ($r = -.43$) als von Aufgeregtheit ($r = -.13$) mit der Prüfungsnote bestätigen (Kerres, 1988, S. 25).

Während sich einer Erhebung von Hodapp und Henneberger (1983) zufolge die Zustandsangst nur unbedeutend auf die Leistung von 105 Oberstufenschülern auswirkte, konnten sie keinen direkten Einfluss der Eigenschaftsangst auf die Leistung nachweisen. Es gelang ihnen jedoch, einen signifikanten Einfluss von Zustands-Selbstzweifeln auf die Zustands-Aufgeregtheit aufzudecken, während sich für die entgegengesetzte Kausalrichtung keine derartigen Effekte zeigten (Kerres, 1988, S. 26).

---

[38] Test Anxiety Inventory (TAI)

Bei allen diesen Ergebnissen bleibt jedoch zu beachten, dass die meisten Befunde zum Einfluss von Angst auf intellektuelle Leistung auf Korrelationsstudien beruhen, aus denen man die Kausal-Richtung des Einflusses nicht ablesen kann. Einige Ergebnisse (z. B. Lukesch & Kandlbinder, 1986) legen aber auch eine umgekehrte Interpretation nahe. So kann davon ausgegangen werden, dass die aktuelle und die zukünftige Angst durch ein gutes Leistungsergebnis verringert sowie durch ein schlechtes Ergebnis gesteigert werden. Betrachtet man hierzu die bekannten negativen Auswirkungen von Angst auf die Leistung, so lässt sich der Zusammenhang von Angst und Leistung als Teufelskreis von Beeinflussungen beschreiben: „Ein aufgrund starker Leistungs- beziehungsweise Prüfungsangst schlecht ausfallendes Leistungsergebnis führt vor der nächsten so gestalteten Anforderungssituation zu vermehrter Angst, die sich in dieser nächsten Situation wieder [leistungs-]mindernd auswirkt usw.“ (Seipp, 1989, S. 38).

Auch Helmke (1989, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 77) wies nach, dass eine schlechte Vortestleistung zu einer Verstärkung der Prüfungsängstlichkeit führt.

> Angesichts der fehlenden Eindeutigkeit des Einflusses von Angst auf Leistung, wurde verschiedentlich eine ‚Wende’ in der Richtung der Kausalität vorgeschlagen. Angst *wirkt* danach nicht negativ auf Leistung, sondern ein schlechtes Leistungsniveau löst Angst aus. Angst ist damit realistische Antizipation geringer objektiver Kompetenz und geht, so vermuten u. a. Culler & Holahan (1980), mit einem schlechten Lernverhalten einher, welches letztlich für mögliche Leistungsdefizite verantwortlich zu machen ist. (Kerres, 1988, S. 166)

1.3 Selbstkonzept

Da neben Erfolgsfurcht und Leistungsangst auch das Selbstkonzept in dieser Arbeit eine bedeutende Rolle spielt, wird nachfolgend eine kurze Einführung in die Definition und Beschreibung des Selbstkonzeptes gegeben.

1.3.1 Definition und Beschreibung des Selbstkonzeptes

Der Brockhaus führt an:

> **Selbstkonzept, Selbstbild,** ein relativ konsistentes, aber änderbares System von Erwartungen, Beurteilungen und Überzeugungen, Gefühlen und Wunschvorstellungen bezüglich der eigenen körperl., psycholog., sozialen und Verhaltensmerkmale (Fähigkeiten, Aussehen, Interessen, Gefühle, Werte u. a.). Es ist damit einerseits ein wesentl. Teil der Persönlichkeit, aus dem heraus die Person spontan und kreativ handelt, andererseits ist es auch Gegenstand der Betrachtung ... Die Überschneidung mit verwandten Begriffen wie Persönlichkeit, Selbst und Ich ist groß. Das S. entsteht (auch ohne direkte Selbstbefragung) in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, mit deren Erwartungen und deren Reaktionen auf die eigene Person, sowie aus der Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens und der eigenen inneren (kognitiven und körperlich-emotionalen) Prozesse. Wegen der Vielfalt der Aspekte, die im S. enthalten sind, wird es auch in (je nach Autor unterschiedl.) S. aufgeteilt, z. B. in das reale S. (das der Wirklichkeit entspricht), das ideale S. (das Idealbild dafür, wie eine Person sein möchte) und das soziale S. (das bei anderen vermutete Bild von der eigenen Person und der bei anderen vermuteten [Rollen-] Erwartungen an die eigene Person). (Brockhaus, 1993, Bd. 20, S. 94)

Der Begriff „Selbstkonzept“ wird in der Regel synonym zum Begriff „Selbstbild“ verwandt und umfasst „Kognitionen und Gefühle, die man sich selbst gegenüber hat“ (Häcker & Stapf, 1998, S. 775) bzw. „the idea or conception that one has of oneself in general”[39] (Colman, 2001, S. 660). Beide Definitionen gehen von einer Festlegung des Selbstbildes durch eine Person selbst aus.

Dabei kann eine Person – abhängig von der jeweiligen Situation – durchaus unterschiedliche Selbstbilder haben. Während sie sich z. B. in den meisten Situationen selbst als ehrlich bezeichnen würde, würde ihr diese Einschätzung in manch anderen Kontexten (z. B. bei der Steuererklärung) vermutlich nicht immer leicht fallen. Hannover (1997, S. 3) spricht vor diesem Hintergrund von einem dynamischen Selbst, dessen unterschiedliche Sichtweisen durch verschiedene soziale Kontexte beeinflusst werden.

Mummendey ist der Überzeugung, dass eine Person – obwohl sie sich situationsbedingt unterschiedlich verhält – durchaus ein relativ stabiles Selbstbild aufrechterhält. Er

[39] „die Vorstellung oder Auffassung, die jemand im Allgemeinen von sich selbst hat“ (Übers. v. Verf.)

versteht das Selbst als „Substanzbegriff, ähnlich etwa dem Begriff der Seele“ (Mummendey, 1995, S. 53) und spricht sich dafür aus, das Selbstkonzept als Spezialfall von Einstellung zu verstehen, bei der Subjekt und Objekt übereinstimmen (a. a. O., S. 55).

> Ebenso wie Einstellungen sind Selbstkonzepte also im Laufe der Zeit erworbene, einigermaßen überdauernde und konsistente Beurteilungen, Bewertungen und Intentionen in bezug auf die eigene Person. Und wenn man so etwas wie ein alles umfassendes Konzept von der eigenen Person benennen möchte, eines, das durch unterschiedliche Situationen hindurch und über vielfältige Aspekte der eigenen Person hinweg gelten soll, so kann man »das« Selbstkonzept als die Summe, die Gesamtheit oder gleichsam den Durchschnitt der auf die eigene Person bezogenen Einstellungen bezeichnen. (Mummendey, 2000, S. 21)

Entsprechend den zu Beginn dieses Kapitels angeführten Definitionen beschreibt Mummendey das Selbstkonzept, als „Auffassungen, die eine Person von sich selbst hat“ (Mummendey, 2000, S. 13) bzw. als „die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen“ (Mummendey, 1995, S. 55), die sowohl auf körperliche als auch auf psychische Merkmale abzielen können. Seiner Auffassung nach sind die Begriffe „Selbst“ und „Selbstkonzept“ im Wesentlichen mit dem Identitätsbegriff gleichzusetzen: „Ein Mensch stellt verschiedene soziale Identitäten dar, und er ist doch stets mit sich selbst identisch. Er präsentiert verschiedene Arten des Selbst und verfügt zugleich über ein relativ stabiles Selbstkonzept“ (a. a. O., S. 57). Dabei können sich die Selbstkonzepte auf die unterschiedlichsten Bereiche des Verhaltens und Erlebens beziehen und lassen sich daher nach diesen Kategorien (z. B. Familie, Freunde, Beruf) einteilen (Mummendey, 2000, S. 23 f.).

Mummendey (2000, S. 29) ist davon überzeugt, dass die sozialen Interaktionen des Individuums mit seiner sozialen Umgebung zur Entwicklung und Veränderung des Selbstkonzeptes beitragen. Dies entspricht der Theorie von Heckhausen, nach der das Selbstkonzept „als Ergebnis von Erfahrungen mit sich selbst in unterschiedlichen Inhaltsbereichen aufgefasst [wird]“ (Heckhausen, 1980, S. 584, zitiert nach Lukesch, 2004, S. 3). Heckhausen (1980) sieht „Selbstkonzept- wie Motivationsvariablen als eigenschaftstheoretische Personmerkmale“ (a. a. O., S. 585, zitiert nach Lukesch, 2004, S. 4) woraus Lukesch ableitet, „dass es keinen konzeptionellen Unterschied zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Motiven[40] gibt“ (a. a. O.). Er versteht Motive als Bestandteile der Selbststruktur und misst aktuellen Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung des Leistungs- oder Begabungsselbstbildes

[40] Heckhausen (1974, S. 142) versteht unter Motiv „überdauernde Voreingenommenheiten kognitiver Prozesse ..., mit der die einzelnen Individuen die gleiche Situation verschieden auffassen und den Ausgang ihres Handelns

bei (Lukesch, 2004, S. 4 f.). So führt auch Lukesch die Bildung des Selbstkonzeptes überwiegend auf Rückmeldungen von Bezugspersonen und Erfahrungen aus sozialen Vergleichsprozessen mit anderen sowie die kognitive Verarbeitung dieser Rückmeldungen und Erfahrungen mit Hilfe von Selbstreflexion und Selbstbewusstheit zurück (Lukesch, 2004, S. 3), was die Möglichkeit einer Veränderung des Selbstkonzeptes im Laufe der Zeit und aufgrund verschiedener Erfahrungen ausdrücklich einschließt. Dabei entwickeln sich Selbstkonzepte „nicht für sich, sondern im Zusammenhang mit und als Aspekt der Persönlichkeitsstruktur insgesamt“ (Deusinger, 1986, S. 12).

Während die einzelnen Selbstkonzepte nach Deusinger (1986, S. 12 f.) zu Beginn noch getrennt nebeneinander stehen, werden sie mit steigendem Alter zunehmend differenziert wahrgenommen und immer mehr integriert. Sie nimmt an:

a) Erwachsene und Jugendliche unterscheiden mehr Aspekte der Person, d. h. Selbstkonzepte, als Kinder (und Kleinkinder);
b) Erwachsene lassen eine höhere Integration (höhere Interkorrelationen) der einzelnen Selbstkonzepte erkennen als Jugendliche und Kinder;
c) Der Grad der Selbst-Integration (Selbstkonzept-Interkorrelationen) nimmt im höheren Lebensalter ab (ab 7. und 8. Lebensjahrzehnt);
d) Der Grad der Selbstintegration (Selbstkonzept-Interkorrelationen) ist abhängig vom intellektuellen Niveau der Person; Personen mit höherem intellektuellen Niveau (z. B. Studenten) zeigen einen höheren Grad an Selbstintegration als Personen mit weniger hohem intellektuellem Niveau. (Deusinger, 1986, S. 13)

Hinsichtlich der Struktur von Selbstkonzepten gibt es ganz unterschiedliche Theorien. Bei der Strukturierung der Selbstkonzepte in Form von Netzwerken sind „[alle] möglichen Kognitionen, die man in bezug auf die eigene Person hat, ... assoziativ miteinander verbunden, so daß sich ein Netzwerk von Kognitionen ergibt, dessen Zentrum man dann als »das« Selbstkonzept bezeichnen kann“ (Mummendey, 2000, S. 24).

In einem anderen Modell werden die Selbstkonzepte als kognitive Schemata beschrieben, die aus „gelernten kognitiven Generalisierungen, die eigene Person betreffend [bestehen], die als selbstbezogene Kognitionen organisiert, strukturiert oder gegliedert sind“ (a. a. O.). Eine weitere Strukturierungsmöglichkeit basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch seine Erfahrungen in konzeptuellen Systemen organisiert. Filipp vermutet eine Verarbeitung der selbstbezogenen Informationen zu internen Selbstmodellen, die „die geordnete Menge aller im Gedächtnis gespeicherten selbstbezogenen Informationen“ (Filipp, 1993, S. 142, zitiert nach Mummendey, 2000, S. 26) darstellen.

Mummendey (1995) beschreibt das Selbstkonzept als ein vielfältig strukturiertes kognitives System, dessen „Dynamik“ Hannover (1997) ergänzend auf Gedächtnisprozesse zurück führt:

> Dabei wird vorausgesetzt, daß das Selbst eine Gedächtnisstruktur ist, in der selbstbezogene Informationen repräsentiert sind. Die große Anzahl selbstbezogener Informationen, die eine Person im Laufe ihres Lebens in ihrem Gedächtnis speichert, sind nicht in einer universalen, einheitlichen Struktur, sondern in multiplen, kontextgebundenen Substrukturen repräsentiert. Zu einem konkreten Zeitpunkt ist stets nur eine bestimmte Konfiguration dieser Substrukturen aktiviert und somit nur eine Teilmenge aller Selbstinformationen zugänglich. Vermittelt darüber kommen kontextabhängige Selbstbeschreibungen, selbstbezogene Urteile, Gefühle und Verhaltensweisen zustande. (Hannover, 1997, S. 4)

Während Hannover (1997) und Mummendey (2000) von einer Vielzahl von Selbstkonzepten ausgehen, gibt es auch Modelle, in denen das Selbstbild hierarchisch und mehrdimensional gegliedert dargestellt wird (vgl. Abbildung 3; Shavelson, Hubner & Stanton,1976, zitiert nach Lukesch, 2004, S. 4).

Abbildung 3: Beispiel einer hierarchischen Selbstkonzeptstruktur (nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, zitiert aus Mummendey, 2000, S. 28)

Eine weitere mögliche Strukturierung des Selbstkonzeptes nach Lukesch (2004, S. 4) ist in Abbildung 4 wiedergegeben:

Abbildung 4: Strukturierungsmöglichkeiten des Selbstkonzepts (Lukesch, 2004, S. 4)

1.3.2 Testverfahren zur Erfassung des Selbstkonzeptes

Nach einer Zusammenfassung von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2003) über die bestehenden Methoden zur Messung des Selbstkonzeptes gab es damals nur drei normierte Verfahren: den *Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.-6. Klassen (FSK-K)* von Wagner (1977), die *Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)* von Deusinger (1986) sowie die von den Autoren selbst entwickelten *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes* (SESSKO) (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002). Eine erneute Recherche lieferte zwei zusätzliche Tests: das *Selbstkonzept-Inventar (SKI)* von Georgi und Beckmann (2004) und den *Bildertest zum sozialen Selbstkonzept (BSSK)* für Kinder der ersten und zweiten Klasse von Langfeldt und Prücher (2004).

2. HYPOTHESEN

Im nachfolgenden Kapitel werden eine Reihe von Hypothesen erstellt, anhand derer mit den gewonnenen Daten (vgl. Kapitel 4 und 5) die Fragestellungen aus der Einleitung (Kapitel 0) erörtert werden sollen:

- Unterscheiden sich Schüler unterschiedlicher Alterstufen bzw. Studenten unterschiedlicher Semester hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation und Leistungsangst bzw. mehrerer Dimensionen des Selbstkonzepts?
- Gibt es diesbezüglich geschlechts- oder klassenspezifische Unterschiede?
- Wie hängen schulische Leistungen mit Leistungsmotivation, Leistungsangst und Selbstkonzept zusammen?
- Wie bedingen sich die verschiedenen Bereiche der Leistungsmotivation, der Leistungsängstlichkeit und des Selbstkonzeptes gegenseitig?

Zur Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden hinsichtlich möglicher Wechselwirkungen verschiedener Bereiche der Leistungsmotivation, der Leistungsängstlichkeit und des Selbstkonzeptes werden keine Hypothesen formuliert, da hier die Auswertung jeweils getrennt nach Geschlechtern und für die Gesamtgruppe erfolgt.

Bei der Hypothesenerstellung werden mehrere Variablen verwendet, deren ausführliche Erläuterung im Methodenteil (Kapitel 3) folgt.

2.1 Voruntersuchung bei der studentischen Teilstichprobe

2.1.1 Selbstkonzept

2.1.1.1 Selbstkonzept und Geschlecht

Nach Deusinger (1986) haben männliche Personen über alle Aspekte des Selbstkonzeptes hinweg genommen „ein positiveres, mit mehr sozial erwünschten Merkmalen gekennzeichnetes, Selbstkonzept als weibliche Individuen“ (a. a. O., S. 15). Dabei müsse jedoch beachtet werden, dass „weibliche Personen ... sich in dem Selbstkonzeptbereich der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU) positiver [beschreiben] als männliche Personen“ (Deusinger, 1986, S. 15).

Entgegen diesen Ergebnissen konnte Kornprobst (2005, S. 102) für die vier Selbstkonzeptskalen „Problembewältigung“ (FSAL), „Selbstwertschätzung“ (FSSW), „Standfestigkeit“ (FSST) sowie „Irritierbarkeit durch andere“ (FSIA) keine geschlechtsspezifischen Differenzen bestätigen.

Dementsprechend werden die nachfolgenden Hypothesen im Sinne einer Vergleichbarkeit von Frauen und Männern hinsichtlich der einzelnen Selbstkonzepte formuliert.

H1: Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE).

H2: Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW).

H3: Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der Stimmung und Sensibilität, d. h. in der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG).

H4: Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA).

2.1.1.2 Selbstkonzept und Alter/Semesterzahl

Nach Mummendey (1995, S. 57) ist das Selbstkonzept eines Menschen relativ stabil, obwohl „die Selbstkonzepte in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umgebung gelernt werden, ... sie also in sozialen Interaktionen erworben und verändert werden“ (Mummendey, 2000, S. 29). So zeigen sowohl die „empirische Selbstkonzeptforschung und auch die Alltagsbeobachtung oder Lebenserfahrung ..., daß Selbstbilder sowohl eine gewisse Stabilität oder Konstanz aufweisen als auch in gewissem Maße und unter bestimmten Bedingungen der Veränderung unterliegen“ (Mummendey, 2000, S. 31). Auch Lukesch (2004, S. 3 ff.) geht von der Möglichkeit einer Veränderung des Selbstkonzeptes im Laufe der Zeit aus (vgl. Kapitel 1.3.1).

Nach Mummendey (2000, S. 31) lassen sich keine gesetzmäßigen Phasen der Selbstkonzeptentwicklung im Lebenslauf belegen. Retrospektive Untersuchungen belegen Selbstbildänderungen bei jüngeren Erwachsenen und eine Selbstbildkonstanz bei älteren Menschen. Im Kindes- und Jugendalter verfügen die Individuen über ein relativ instabiles Beziehungsgefüge zu ihrer Umwelt (Filipp, 1979, zitiert nach Mummendey, 2000, S. 31). Dabei wird jedoch immer nur die Möglichkeit einer Veränderung des an sich stabilen Selbstkonzeptes beschrieben, von einer zwingenden Änderung des Selbstkonzeptes allein aufgrund der Zeit wird nicht ausgegangen.

Vor diesem Hintergrund werden die Hypothesen H5 und H6 im Sinne eines stabilen Selbstkonzeptes bei zunehmendem Alter und steigender Semesterzahl verfasst.

H5:	Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht.
H6:	Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht.

2.1.1.3 Selbstkonzept und Abiturnote

In Ermangelung von Untersuchungen zum Zusammenhang von Selbstkonzept und Abiturnote wird versucht, aufgrund von vorhandenen Kenntnissen zur Beziehung zwischen Intelligenz und Selbstkonzept indirekt auf eine Wechselwirkung dieser beiden Variablen zu schließen.

Einer Untersuchung von Deusinger zufolge korreliert die intellektuelle Leistungsfähigkeit – bestimmt mittels Intelligenztest (Raven-Progressiven Matrizen-Test) – positiv mit den Leistungsselbstkonzepten (Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit FSAL, der allgemeinen Problembewältigung FSAP sowie der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit FSVE). Darüber hinaus zeigte eine weitere Studie für zwei Stichproben einen positiven Zusammenhang zwischen Intelligenz (Leistungs-Prüf-System-LPS von Horn) und den Selbstkonzepten der Empfindlichkeit und Gestimmtheit FSEG, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen FSST sowie der Irritierbarkeit durch andere FSIA auf, wohingegen eine Korrelation mit den Leistungsselbstkonzepten (FSAL, FSAP und FSVE s. oben) nicht nachgewiesen werden konnte (vgl. Deusinger, 1986, S. 76).

Während Seipp (1989, S. 16) aus verschiedenen Untersuchungsergebnissen folgert, „…, daß … [ein] niedriges Leistungsselbstkonzept … [die] zu erbringende Leistung negativ beeinträchtigt …“, beflügelt nach Buss (1996, zitiert nach Mummendey, 2000, S. 36) andererseits ein positives Selbstbild die Leistungen eines Individuums.

Obwohl die Abiturnote zu einem Teil durch die Intelligenz bestimmt wird, wird aufgrund dieser Befunde von einem negativen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote ausgegangen. Eine gute Note im Abitur geht also mit einem positiven Selbstkonzept einher. Aufgrund der unterschiedlichen Ergebnisse von Deusinger wird dieser Zusammenhang für alle Selbstkonzeptskalen postuliert.

H7:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote.

2.1.2 Leistungsängstlichkeit

2.1.2.1 Leistungsängstlichkeit und Geschlecht

Nach Rost und Schermer (1997, S. 90) gehört zu „den bestgesichertsten Befunden der Leistungsängstlichkeitsforschung ... die Tatsache, daß Mädchen und Frauen bei vergleichbarer faktorieller Struktur in den einzelnen Dimensionen in (Leistungs-) Ängstlichkeitsfragebogen höhere Werte erreichen als Jungen und Männer".

Obwohl sie diesen Geschlechtsunterschied für nahezu alle Skalen des DAI[41] – mit Ausnahme der Copingstrategie „Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln" – empirisch belegen konnten, wird in dieser Untersuchung nur bei den Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit von höheren Werten der Frauen ausgegangen. Bezüglich der Manifestationen, Copingstrategien und Stabilisierungsformen wird – aufgrund eigener Beobachtungen – eine Vergleichbarkeit der jeweiligen Werte vermutet.

Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit

H8:	Frauen empfinden Leistungssituationen häufiger als Angst auslösend als Männer.
H9:	Frauen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Männer.

Manifestationen von Leistungsängstlichkeit

H10:	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv).

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

H11:	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

H12:	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit.

[41] Differentielles Leistungsangst Inventar

2.1.2.2 Leistungsängstlichkeit und Alter/Semesterzahl

Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit

Für die nachfolgenden Hypothesen wird vermutet, dass sich die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit mit zunehmendem Alter bzw. steigender Semesterzahl nicht verändern. Dies wird zum einen dadurch begründet, dass es sich bei den Studenten um eine relativ homogene Stichprobe hinsichtlich des Alters/der Semesterzahl handelt, so dass hier die Zeitspanne für Veränderungen zu kurz zu sein scheint.

Außerdem handelt es sich bei der Leistungsängstlichkeit nach Helmke um eine „überdauernde Bereitschaft ... Leistungs- und Bewährungssituationen in der Schule als persönliche Bedrohung zu bewerten ...“ (Helmke, 1983, S. 193, zitiert nach Rost & Schermer, 1997, S. 10). Eine relative Stabilität der Leistungsängstlichkeit über die Zeit hinweg wird vorausgesetzt (vgl. hierzu auch Kapitel 1.2.3.3), obwohl Schnabel von einer „.... geringe[n] Stabilität der Prüfungsängstlichkeit ...“ ausgeht (Schnabel, 1998, S. 78).

Dabei ändert sich vermutlich durchaus die Qualität einzelner angstauslösender Situationen – manchen Anforderungssituationen wird aufgrund ständiger Wiederholung vermutlich mit zunehmender Gelassenheit gegenüber getreten. Dafür kommen ständig neue angstauslösende Situationen hinzu – eine Veränderung der Quantität ist daher nicht zu erwarten.

H13:	Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht.
H14:	Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht.

Manifestationen von Leistungsängstlichkeit

Von diesen Überlegungen abweichend wird mit einem Rückgang der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit bei zunehmendem Alter bzw. wachsender Semesterzahl gerechnet, da hier der mildernde Einfluss einer vermehrten Anwendung bzw. größeren Wirksamkeit der Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit vermutet wird (vgl. Hypothesen H17 und H18 direkt im Anschluss).

H15: Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab.

H16: Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmender Semesterzahl ab.

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Es wird angenommen, dass im Laufe des Lebens verschiedene Copingstrategien erlernt sowie durch den Gebrauch verbessert und daher mit zunehmendem Alter vermehrt angewandt werden. Dementsprechend sind die Hypothesen H17 und H18 formuliert.

H17: Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.

H18: Mit zunehmender Semesterzahl steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Nach Rost und Schermer (1997, S. 29) werden die Bedingungen zur Aufrechterhaltung oder Inkubation der Leistungsangst mit zunehmender Erfahrung aufgebaut und verfestigt. Dieses Verfestigen impliziert eine relative Stabilität der Stabilisierungsformen über die Zeit, so dass von einer Konstanz mit steigendem Alter/zunehmender Semesterzahl ausgegangen wird.

H19: Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht.

H20: Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht.

2.1.2.3 Leistungsängstlichkeit und Abiturnote

Auslösebedingungen und Manifestationen von Leistungsängstlichkeit

Rost und Schermer (1997, S. 102) berufen sich auf neuere Metaanalysen, die eine Korrelation von durchschnittlich $r = .21$ zwischen Ängstlichkeit und schulischen Leistungen belegen. Seipp erhält als Fazit einer Metaanalyse, „…, daß die Zusammenhänge zwischen Angst und Leistung niedrig bis mittelhoch sind“ (Seipp, 1989, S. 238).

Daher wird für die Voruntersuchung bei Studenten ebenfalls von einer positiven Beziehung zwischen Auslösebedingungen bzw. Manifestationen von Leistungsängstlichkeit und Abiturnote ausgegangen, d. h. je stärker die Auslösebedingungen bzw. die Manifestationen von Leistungsängstlichkeit, desto höher – also schlechter – die Leistung im Abitur.

H21:	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote.

H22:	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Abiturnote.

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Rost und Schermer (1997) zufolge dienen Copingreaktionen vor allem dazu, „ein subjektiv erlebtes Ungleichgewicht zwischen wahrgenommenen Anforderungen und eigenen Ressourcen aufzuheben“ (a. a. O., S. 26). Durch die Anwendung verschiedener Copingstrategien reagiert eine Person auf „interne oder externe Anforderungen, die ... [sie] heraus- bzw. überfordern, d. h. mit dem Verhaltensrepertoire nicht mehr routinemäßig beantwortet werden können“ (a. a. O.).

So kann z. B. durch ein produktives Arbeitsverhalten die Wahrscheinlichkeit für ein besseres Leistungsergebnis erhöht werden. Empirische Studien zur Optimierung von Arbeits- und Prüfungstechniken konnten „Leistungssteigerungen auf der einen und Angstreduktionen auf der anderen Seite belegen“ (a. a. O., S. 27). In der Prüfungssituation selbst kann die Bedrohlichkeit mittels der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln zu reduzieren versucht werden, wobei gerade das Mogeln besonders bei den leistungsschwächeren Studenten häufig zu besseren Leistungsergebnissen führt. Die Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation ermöglicht alternativ/zusätzlich eine

Verringerung der beunruhigenden Unsicherheit durch gedankliche Annäherung an die Leistungssituation sowie eine damit verbundene Aufwertung eigener Kompetenzen. Die Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung kann schließlich emotional unterstützend in einer Leistungssituation wirken (Rost & Schermer, 1997, S. 28).

Aufgrund dieser Befunde wird ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote postuliert.

H23:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien und der Abiturnote.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Es wurden in der Literatur keine Hinweise auf einen bestehenden Zusammenhang zwischen Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit und Leistungen gefunden, so dass dementsprechend die Hypothese H24 wie folgt postuliert wird:

H24:	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote.

2.1.3 Leistungsmotivation

2.1.3.1 Leistungsmotivation und Geschlecht

Aufgrund der beschriebenen theoretischen Konstrukte (vgl. Kapitel 1.1.5) und bisheriger Untersuchungen (vgl. Kapitel 1.1.6.2) lassen sich keine eindeutigen Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der vier unterschiedlichen Aspekte der Leistungsmotivation erkennen.

Nach Ludwig, „stellen sich Angehörige des weiblichen Geschlechts [unabhängig vom Alter] als mißerfolgsängstlicher dar, sie zeigen weniger Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten in Schule und Studium“ (Ludwig, 1983, S. 13). Gleichzeitig hoffen sie weniger auf Erfolg als Männer.

Kornprobst (2005) verglich die Ergebnisse mehrerer Arbeiten[42] (vgl. Tabelle 3) und stellte fest, „dass bei keinem der vier Motive der Geschlechterunterschied bei allen Un-

[42] Bauer et al., 2002; Bauer et al., 2004; Lämmle, 2003; K.-E. Peters, 2001

tersuchungen signifikant wird“ (a. a. O., S. 23). Allerdings lasse sich auch kein gegenteiliges Ergebnis ablesen.

Tabelle 3: Vergleich der Ergebnisse mehrerer Arbeiten zu den vier Aspekten der Leistungsmotivation (vgl. Kornprobst, 2005, S. 24)

	K.-E. Peters (2001)	**Bauer et al. (2002)**	**Lämmle (2003)**	**Bauer et al. (2004)**
Hoffnung auf Erfolg (HE)	Männer sig. mehr	Männer sig. mehr	-	-
Furcht vor Misserfolg (FM)	Frauen sig. mehr	Frauen sig. mehr	-	Frauen tend. mehr
Furcht vor Erfolg (FE)	Frauen sig. mehr	-	-	Frauen tend. mehr
Hoffnung auf Misserfolg (HM)	-	Frauen sig. mehr	-	-

Eine detaillierte Betrachtung der Ergebnisse von K.-E. Peters (2001) bestätigt zwar die signifikant höhere Erfolgshoffnung der Männer sowie die signifikant höhere Furcht vor Misserfolg bzw. Furcht vor Erfolg der Frauen bezogen auf den jeweiligen Gesamtwert im GEHFEM. Für die entsprechenden Gesamtwerte der Achievement Motives Scale (AMS) von Gjesme und Nygard (1970) konnte hingegen weder für die Erfolgshoffnung noch für die Misserfolgsfurcht ein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied nachgewiesen werden. Bei der Fear of Success Scale (FOSS) von Zuckerman und Allison (1976) erzielten die weiblichen Versuchspersonen einen signifikant höheren Wert.

Während die Frauen deutlich weniger Erfolgshoffnung und eine deutlich höhere Furcht vor Misserfolg im beruflichen und partnerschaftlichen Kontext äußerten, waren in den anderen Bereichen[43] keine signifikanten Unterschiede zwischen Frauen und Männern zu beobachten. Bezüglich der Ausbildung wiesen die Frauen allerdings eine tendenziell höhere Misserfolgsfurcht auf als die Männer. Signifikante geschlechtsspezifische Abweichungen hinsichtlich Furcht vor Erfolg bzw. Hoffnung auf Misserfolg traten nur im partnerschaftlichen Kontext auf. Hier erzielten die Frauen höhere Erfolgsfurcht- und geringere Misserfolgshoffnungswerte (K.-E. Peters, 2001).

Vergleichbare Ergebnisse erhielt Kornprobst (2005), die eine signifikant höhere Hoffnung auf Erfolg der Männer in den Bereichen Beruf und Partnerschaft nachweisen

[43] „Ausbildung“, „Freizeit“, „Aussehen“ und „Sport“

konnte. Demgegenüber äußerten die Frauen eine signifikant höhere Furcht vor Misserfolg in den Bereichen Freizeit und Partnerschaft, tendenziell misserfolgsfürchtiger waren sie in Bezug auf Ausbildung und Aussehen. Hinsichtlich der Erfolgsfurcht war in keinem der Bereiche ein geschlechtsspezifischer Unterschied erkennbar, und hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg ergab sich einzig im partnerschaftlichen Kontext ein höherer Mittelwert bei den Männern (Kornprobst, 2005, S. 71 ff.).

Aufgrund der geschilderten, unterschiedlichen Ergebnisse und den – mit Ausnahme der Furcht vor Misserfolg – vergleichbaren Werten der weiblichen und männlichen Probanden in den einzelnen Bereichen (mit Ausnahme der Bereiche „Beruf“ und „Partnerschaft“, die in dieser Arbeit jedoch nicht erfasst werden) wird vermutet, dass sich Frauen und Männer hinsichtlich der verschiedenen Aspekte der Leistungsmotivation in den Bereichen „Ausbildung“ bzw. „Freizeit“ nicht unterscheiden. Lediglich bei der Misserfolgsfurcht wird in den beiden untersuchten Bereichen Ausbildung und Freizeit von höheren Werten bei den weiblichen Probanden ausgegangen.

Ausbildung

H25:	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung.
H26:	Frauen haben mehr Furcht vor Misserfolg als Männer im Bereich Ausbildung.
H27:	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrer Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung.
H28:	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung.

Freizeit

H29:	Frauen und Männer unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg.
H30:	Frauen haben in der Freizeit mehr Furcht vor Misserfolg als Männer.
H31:	Frauen und Männer unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Furcht vor Erfolg.
H32:	Frauen und Männer unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg.

2.1.3.2 Leistungsmotivation und Alter/Semesterzahl

Während K.-E. Peters (2001) bei Frauen keine Veränderung der Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Misserfolg und Furcht vor Erfolg mit zunehmendem Alter nachweisen konnte, nahm die Hoffnung auf Misserfolg bei den weiblichen Probanden stetig zu. Im Gegensatz dazu war bei den Männern ein kontinuierlicher Anstieg der Misserfolgsfurcht mit steigendem Alter erkennbar, hinsichtlich der Erfolgshoffnung bzw. Erfolgsfurcht konnte nur für jeweils eine der entsprechenden Variablen eine signifikante Abnahme bzw. Zunahme mit dem Alter belegt werden. Zwischen Alter und Misserfolgshoffnung bestand bei den männlichen Versuchspersonen kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang.

Kornprobst (2005, S. 103) konnte geschlechterübergreifend eine höhere Erfolgsfurcht sowie eine höhere Misserfolgshoffnung bei jüngeren Probanden belegen – sowohl bei den Gesamtskalen als auch für die Bereiche Ausbildung, Freizeit und Aussehen (Furcht vor Erfolg) bzw. Partnerschaft und Aussehen (Hoffnung auf Misserfolg).

Bauer et al. (2002) fanden keinen Zusammenhang zwischen Alter bzw. Studienabschnitt und den vier Dimensionen der Leistungsmotivation.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Ergebnisse wird für die vorliegende Arbeit angenommen, dass sich die Leistungsmotivation mit steigendem Alter bzw. zunehmender Semesterzahl nicht verändert.

H33:	Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht.
H34:	Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht.

2.1.3.3 Leistungsmotivation und Abiturnote

Das Vorhandensein einer Beziehung zwischen Leistungsmotivation und Leistung steht außer Frage, Ausmaß und Richtung dieses Zusammenhangs wurden vielfach untersucht.

Hochmotivierte sind demzufolge zu höheren Leistungen bzw. Leistungssteigerungen in der Lage, während Niedrigmotivierte hier eher konstant bleiben (Schmalt, 1976a; Kornprobst, 2005, S. 26).

Nach Sonntag (1984) steht fest, „daß Mißerfolgsmotivierte schlechtere Schulnoten als Erfolgsmotivierte haben“ (a. a. O., S. 83), wobei nach Heckhausen (1989) jedoch verschiedene weitere Faktoren wie Aufgabenwahl, Fähigkeit und Ängstlichkeit das Leistungsergebnis mit beeinflussen (vgl. Kapitel 1.1.6.2). Atkinson (1964) erklärt die

schlechteren Schulnoten der Misserfolgsmotivierten dadurch, dass solche Menschen auch jene Situationen meiden, in denen zwar Erfolg möglich ist, die aber oft mit einem erhöhten Risiko des Scheiterns verbunden sind. Somit wirkt eine übermäßige Misserfolgsfurcht häufig leistungshemmend.

Ernst (1993, S. 24) und K.-E. Peters (2001) gehen von geringeren Leistungen bei erfolgsfürchtigen Personen aus, zum einen aufgrund der Definition von Erfolgsfurcht und zum anderen aufgrund der Annahme, dass Erfolgsfurcht eher bei Personen anzutreffen ist, die sich selten mit ihrer Persönlichkeit und ihrer Leistung auseinandersetzen.

Für die anderen Leistungsmotive wird – in Übereinstimmung mit den Annahmen von Kornprobst (2005, S. 34 f.) – von einem positiven Zusammenhang zwischen erzielter Leistung und Erfolgshoffnung sowie negativen Beziehungen zwischen Leistung und Furcht vor bzw. Hoffnung auf Misserfolg ausgegangen.

Die Ergebnisse von Kornprobst (2005, S. 82 ff.) sprechen insoweit für diese Hypothesen, als dass Personen mit besseren Schulabschlüssen, also einer höheren Leistung, niedrigere Werte auf den Skalen „Furcht vor Erfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“ erzielten. Für die Hoffnung auf Erfolg und die Furcht vor Misserfolg ergaben sich hingegen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Leistung. Darüber hinaus zeigte sich für den Teilbereich der Ausbildung, dass Personen mit einem höheren Bildungsstatus weniger Misserfolgsfurcht, Erfolgsfurcht und Misserfolgshoffnung äußerten. Bezüglich der Erfolgshoffnung konnte in diesem Bereich kein Zusammenhang mit der Leistung nachgewiesen werden. Im Freizeitbereich ergab sich nur ein signifikanter Zusammenhang derart, dass eine geringere Bildung mit einer höheren Furcht vor Erfolg in der Freizeit einher geht (Kornprobst, 2005, S. 108 f.).

Da Kornprobst ausschließlich den erreichten Schulabschluss als Leistungsindikator für die Überprüfung ihrer Hypothesen heranzog, wird – teilweise abweichend von diesen Befunden – von den nachfolgend formulierten Zusammenhängen zwischen Leistungsmotiven und Leistung im Bereich Ausbildung ausgegangen. Eine Beziehung zwischen Abiturnote und Leistungsmotiven im Freizeitbereich wird nicht angenommen, da es sich bei der Abiturnote um einen rein schulischen Leistungsindikator handelt.

Bei der Überprüfung eines Zusammenhangs von Leistungsmotiven und Abiturnote muss die gegenläufige Polung von Noten beachtet werden, d. h. eine höhere Leistung wird mit einer geringeren Note bewertet.

Ausbildung

H35: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote.

H36: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote.

H37: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote.

H38: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote.

Freizeit

H39: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und Abiturnote.

H40: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und Abiturnote.

H41: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und Abiturnote.

H42: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und Abiturnote.

2.1.4 Leistungsmotivation und Selbstkonzept

Aufgrund der Überlegungen und dargestellten Untersuchungsergebnisse in den Kapiteln 1.1.6.2, 1.2.3.3 und 1.3.1 ist generell von einem Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistungsmotivation auszugehen. Dafür sprechen besonders die Befunde von Ernst (1993), der Erfolgsfurcht als eine Form der Selbstschädigung ansieht und so einen Zusammenhang mit dem Selbstbild herstellt, aber auch die Beobachtung, dass „Personen, die sich als leistungsorientiert beschreiben, ... generell ein positives Selbstkonzept eigener Fähigkeiten [besitzen]“ (Halisch & Heckhausen, 1989, zitiert nach Brunstein, 2003, S. 69). Auch Schöne et al. (2003) postulieren einen positiven Zusammenhang zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Hoffnung auf Erfolg, ein negatives Selbstbild scheint eher mit Furcht vor Misserfolg, Furcht vor Erfolg und Hoffnung auf Misserfolg in Verbindung zu stehen (Kornprobst, 2005, S. 33).

Kornprobst (2005, S. 77) konnte diese Vermutung anhand von Korrelationen der Gesamtskalen des RLMI mit den von ihr verwendeten Selbstkonzeptskalen eindeutig

belegen. Während die Erfolgshoffnung (Gesamtskala) mit den Selbstkonzeptskalen „Problembewältigung“, „Selbstwertschätzung“ und „Standfestigkeit“ jeweils sehr signifikant positiv korrelierte, ergab sich für die Gesamtskalen der Furcht vor Misserfolg, der Furcht vor Erfolg sowie der Hoffnung auf Misserfolg ein jeweils sehr negativer Zusammenhang mit diesen Skalen. Die Skala „Irritierbarkeit durch andere“ stand zwar mit der Erfolgshoffnung in keiner signifikanten Beziehung, mit den anderen drei Dimensionen der Leistungsmotivation korrelierte sie hingegen ebenfalls signifikant negativ. Ein vergleichbares Bild ergab sich bei der Berechnung der bereichsspezifischen Korrelationen zwischen den Dimensionen der Leistungsmotivation und den Selbstkonzeptskalen. Während bei der Erfolgshoffnung nur vier der fünf Bereiche[44] mit nur drei der Selbstkonzeptskalen (sehr) signifikant positiv korrelierten (für den fünften Bereich bzw. die vierte Skala ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge), standen alle Teilbereiche der anderen drei Leistungsdimensionen jeweils mit allen Selbstkonzeptskalen in einer sehr signifikant negativen Beziehung (Kornprobst, 2005, S. 78 ff.).

Entsprechend diesen Befunden und analog zu den bestätigten Annahmen von Kornprobst (2005) werden nachfolgende Hypothesen – übereinstimmend für die Bereiche Ausbildung und Freizeit – formuliert.

Ausbildung

H43:	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzepts.
H44:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzepts.
H45:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzepts.
H46:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzepts.

[44] Ausbildung, Beruf, Freizeit, Aussehen, Partnerschaft

Freizeit

H47: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H48: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H49: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H50: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

2.1.5 Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

Rost und Schermer (1997) zufolge „[reagiert] eine Person, die sich als unsicher in der Vertretung eigener Meinungen und im Vergleich zu anderen als eher minderwertig betrachtet, ... auch bei der Konfrontation und der Interaktion mit signifikanten Bezugspersonen mit höherer Ängstlichkeit“ (a. a. O., S. 100). Sie konnten nachweisen, dass hochängstliche Schülerinnen und Schüler (bezüglich des Summenwertes AUS) ein negatives Selbstkonzept aufwiesen, Niedrigängstliche hingegen über ein positives Selbstkonzept verfügten. „Zudem demonstrierten Hochängstliche mehr Interaktionsunsicherheit ... und mehr Sensibilität und Empfindlichkeit ...“ (a. a. O., S. 101). Diese beiden Dimensionen ergaben sich aus einer Hauptkomponentenanalyse, der die 78 Selbstkonzeptitems der Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN, Deusinger, 1986) aufgrund teilweise sehr hoher Interkorrelation unterzogen wurden.

In Anlehnung an diese Befunde werden die Hypothesen H51 bis H53 in der Annahme eines negativen Zusammenhangs von einzelnen Bereichen der Leistungsängstlichkeit mit verschiedenen Selbstkonzeptskalen aufgestellt.

H51: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H52: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H53: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

2.1.6 Leistungsmotivation und Leistungsängstlichkeit

Zu einem möglichen Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Leistungsängstlichkeit werden in dieser Arbeit keine Hypothesen formuliert.

Sowohl die Leistungsmotivation als auch die Leistungsängstlichkeit werden in der späteren Trainingsstudie bei Schülern (vgl. Kapitel 6) zum einen direkt und zum anderen durch eine Steigerung des Selbstkonzeptes zu beeinflussen versucht, weshalb in den Kapiteln 2.1.4 und 2.1.5 die vermuteten Beziehungen zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept bzw. zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept dargestellt wurden.

2.2 Voruntersuchung bei der Teilstichprobe der Schüler

Entsprechend den in Kapitel 2.1 für die studentische Vorgruppe formulierten Hypothesen werden nachfolgend die Hypothesen für die Vorgruppe der Schüler aufgestellt.

2.2.1 Selbstkonzept

2.2.1.1 Selbstkonzept und Geschlecht

Entsprechend den Hypothesen H1 bis H4 bei der studentischen Voruntersuchung (vgl. Kapitel 2.1.1.1) wird auch für die Erhebung bei den Schülern von einer Vergleichbarkeit der einzelnen Selbstkonzepte bei den Mädchen und Buben ausgegangen.

H54: Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE).

H55: Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW).

H56: Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der Stimmung und Sensibilität, d. h. in der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG).

H57: Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA).

2.2.1.2 Selbstkonzept und Alter

Analog zu den Hypothesen H5 und H6, die vor dem Hintergrund einer möglichen aber nicht zwingenden Selbstkonzeptänderung mit steigendem Alter/wachsender Semesterzahl verfasst wurden, wird die Hypothese H58 formuliert:

H58: Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht.

2.2.1.3 Selbstkonzept und Notenschnitt/Mathematiktest

Vor dem Hintergrund der Befunde Deusingers (1986, S. 76), die teilweise einen positiven Zusammenhang von intellektueller Leistung und Selbstkonzeptskalen belegen konnte, wird in Übereinstimmung mit der siebten Hypothese für die Studenten auch bei den Schülern ein negativer Zusammenhang von Notenschnitt und Selbstkonzept bzw. eine positive Beziehung zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest vermutet. Dabei wird davon ausgegangen, dass sowohl der Notenschnitt als auch das Ergebnis im Mathematiktest zumindest zum Teil durch die Intelligenz bestimmt werden.

Die gegensätzliche Formulierung der beiden Hypothesen beruht auf den gegenläufigen Bewertungsskalen, eine gute schulische Leistung geht mit einem geringen Notenschnitt einher.

H59:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt.
H60:	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest.

2.2.2 Leistungsängstlichkeit

2.2.2.1 Leistungsängstlichkeit und Geschlecht

Für die Voruntersuchung bei Schülern werden in Anlehnung an die Hypothesen H8 bis H12 der studentischen Vorgruppe entsprechende Annahmen hinsichtlich höherer Werte der Mädchen bei den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit formuliert. Bezüglich der Manifestationen, Copingstrategien und Stabilisierungsformen werden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede vermutet.

Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit

H61:	Mädchen empfinden Leistungssituationen häufiger als Angst auslösend als Jungen.
H62:	Mädchen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Jungen.

Manifestationen von Leistungsängstlichkeit

H63:	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv).

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

H64:	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

H65:	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit.

2.2.2.2 Leistungsängstlichkeit und Alter

Auslösebedingungen und Manifestationen von Leistungsängstlichkeit

Analog zu den Annahmen in Verbindung mit der studentischen Stichprobe (vgl. Kapitel 2.1.2.2, H13 und H15) wird für die Schülerinnen und Schüler von relativ konstanten Auslösebedingungen bzw. sinkenden Manifestationen von Leistungsängstlichkeit im Laufe der Schulzeit ausgegangen.

H66:	Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht.

H67:	Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab.

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Auch oder gerade bei Jugendlichen in der Schule wird vermutet, dass im Laufe der Schulzeit verschiedene Copingstrategien erlernt sowie durch den Gebrauch verbessert

und daher mit zunehmendem Alter vermehrt angewandt werden. Dementsprechend wurde die Hypothese H68 formuliert.

H68:	Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Genau wie bei den Studenten wird für die Voruntersuchung an den Schülern von einer konstanten Ausprägung der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit ausgegangen.

H69:	Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht.

2.2.2.3 Leistungsängstlichkeit und Notenschnitt/Mathematiktest

Rost und Schermer (1997, S. 102) berufen sich auf neuere Metaanalysen, die eine Korrelation von durchschnittlich $r = .21$ zwischen Ängstlichkeit und schulischen Leistungen belegen.

Daher wird für die Stichprobe der Schülerinnen und Schüler ebenfalls von einer positiven Beziehung zwischen Auslösebedingungen bzw. Manifestationen von Leistungsängstlichkeit und Notenschnitt ausgegangen, d. h. je stärker die Auslösebedingungen bzw. die Manifestationen von Leistungsängstlichkeit, desto höher – also schlechter – die durchschnittliche schulische Leistung.

Im Fach Mathematik, das hier im Hinblick auf den Mathematiktest besondere Bedeutung hat, fallen die Zusammenhänge in Übereinstimmung mit verschiedenen Befunden der Leistungsängstlichkeitsforschung gerade in den Skalen RU ($r = .23$), WA ($r = .13$), KOG ($r = .14$) und SK ($r = .15$) etwas höher aus als im Fach Deutsch (Rost & Schermer, 1997, S. 102).

In Anlehnung an die Hypothesen H70 und H72 werden daher H71 und H73 im Sinne eines negativen Zusammenhangs von Auslösebedingungen bzw. Manifestationen von Leistungsängstlichkeit und Leistung im Mathematiktest formuliert.

Die gegensätzlichen Richtungen der vermuteten Zusammenhänge liegen in der gegenläufigen Skalierung der Notengebung begründet.

Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit

H70: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt.

H71: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest.

Manifestationen von Leistungsängstlichkeit

H72: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und dem Notenschnitt.

H73: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Leistung im Mathematiktest.

Copingstrategien bei und Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Entsprechend den Hypothesen H23 und H24, die einen negativen Zusammenhang zwischen (Abitur-)Leistung und der Anwendung verschiedener Copingstrategien sehen bzw. von einer Unabhängigkeit von Leistung und Stabilisierungsformen ausgehen, werden für die Voruntersuchung an der Schülergruppe die folgenden Annahmen formuliert.

H74: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt.

H75: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest.

H76: Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt.

H77: Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest.

2.2.3 Leistungsmotivation

2.2.3.1 Leistungsmotivation und Geschlecht

Analog zur Begründung der entsprechenden Hypothesen H25 bis H32 (vgl. Kapitel 2.1.3.1) bei den Studenten wird für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler davon ausgegangen, dass es hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg, der Furcht vor Erfolg und der Hoffnung auf Misserfolg in den beiden Bereichen Ausbildung und Freizeit keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt. Abweichend von der weitgehenden Übereinstimmung der Werte von Mädchen und Buben hinsichtlich der drei genannten Aspekte der Leistungsmotivation wird von einer höheren Furcht vor Misserfolg der weiblichen Probanden in beiden Bereichen ausgegangen. Dementsprechend sind die nachfolgenden Hypothesen formuliert.

Ausbildung

H78:	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung.
H79:	Mädchen haben mehr Furcht vor Misserfolg als Jungen im Bereich Ausbildung.
H80:	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung.
H81:	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung.

Freizeit

H82:	Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg.
H83:	Mädchen haben in der Freizeit mehr Furcht vor Misserfolg als Jungen.
H84:	Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Furcht vor Erfolg.
H85:	Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg.

2.2.3.2 Leistungsmotivation und Alter

Analog zur Begründung bei den Studenten (vgl. H33) wird für die Schüler von einer gleich bleibenden Leistungsmotivation über die Zeit hinweg ausgegangen.

H86:	Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht.

2.2.3.3 Leistungsmotivation und Notenschnitt/Mathematiktest

In Anlehnung an die Formulierung der Hypothesen H35 bis H42 für die Voruntersuchung bei der studentischen Stichprobe werden nachfolgend die Hypothesen für die Schülerinnen und Schüler aufgestellt. Dabei muss auch hier beachtet werden, dass eine hohe Leistung mit einem niedrigen Notenschnitt einhergeht, im Mathematiktest jedoch eine gute Leistung mit einem hohen Punktwert benotet wurde.

Ausbildung

H87:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt.
H88:	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt.
H89:	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt.
H90:	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt.
H91:	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest.
H92:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest.
H93:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest.
H94:	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest.

Freizeit

H95: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest.

H96: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest.

H97: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest.

H98: Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest.

2.2.4 Leistungsmotivation und Selbstkonzept

In Übereinstimmung mit den Hypothesen H43 bis H50 für die studentische Vorgruppe werden nachfolgend die entsprechenden Hypothesen für die Schülerinnen und Schüler formuliert.

Ausbildung

H99: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H100: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H101: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H102: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzepts.

Freizeit

H103: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H104: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H105: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H106: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

2.2.5 Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

Analog zur Begründung der Hypothesen H51 bis H53 wird auch bei den Schülerinnen und Schülern von einer negativen Wechselwirkung zwischen einzelnen Bereichen der Leistungsängstlichkeit und verschiedenen Selbstkonzeptskalen ausgegangen.

H107: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H108: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

H109: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzepts.

2.2.6 Leistungsmotivation und Leistungsängstlichkeit

Zu einem möglichen Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Leistungsängstlichkeit werden in dieser Arbeit keine Hypothesen formuliert.

Sowohl die Leistungsmotivation als auch die Leistungsängstlichkeit werden in der späteren Trainingsstudie bei Schülern (vgl. Kapitel 6) zum einen direkt und zum anderen durch eine Steigerung des Selbstkonzeptes zu beeinflussen versucht, weshalb in den Kapiteln 2.2.4 und 2.2.5 die vermuteten Beziehungen zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept bzw. zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept dargestellt wurden.

3. METHODIK DER UNTERSUCHUNG

3.1 Untersuchungsdesign

Zur Prüfung der in Kapitel 2 formulierten Hypothesen wurde nach umfassenden Voruntersuchungen an jeweils einer Studenten- und einer Schülergruppe im Juni und Juli 2004 eine Trainingsstudie an insgesamt 50 Sechstklässlern eines Gymnasiums im Rahmen eines Prä-Post-Follow-up-Designs von Oktober 2004 bis März 2005 (vgl. Tabelle 4) durchgeführt.

Tabelle 4: Zeitlicher Ablauf der Untersuchung

	Zeitlicher Ablauf:	**Versuchspersonen:**		**Testung/Intervention:**	
Vor-Untersuchung	- Juni 2004	87 Studenten		Testung	
	- Juli 2004	159 Schüler		Testung	
Trainings-studie	- Oktober 2004	50 Schüler		Testung	
	- Oktober – Dezember 2004	Experimental-gruppe 25 Schüler	Kontroll-gruppe 25 Schüler	Experimental-gruppe Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungs-angst	Kontroll-gruppe keine Intervention
	- Dezember 2004	43 Schüler		Testung	
	- März 2005	46 Schüler		Testung	

Nach einer ersten Erhebung bei diesen Schülern Anfang Oktober 2004 (Prä-Messung vor der Intervention) erfolgte im Dezember 2004 nach dem Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst in einer der beiden sechsten Klassen eine weitere Testung (Post-Messung) bei allen teilnehmenden Sechstklässlern. Einige Monate nach Abschluss der Intervention wurden die beiden Schülerstichproben im März 2005 erneut getestet (Follow-up-Messung). Dieser Untersuchungsablauf erlaubt nicht nur den Vergleich zwischen den Messwerten vor und nach der Intervention, sondern auch die Analyse längerfristiger Effekte.

Um den Einfluss weiterer Variablen, wie z. B. Fehlerquellen in den Tests, Persönlichkeitsvariablen oder nichtspezifische Effekte von Testung und Training, abschätzen zu können, ist die Bildung einer Kontrollgruppe, die nicht an der Intervention teilnimmt, unbedingt erforderlich. Die dafür ausgewählte Schülergruppe erhielt ein Training erst *nach* Ablauf aller Testungen, so dass sie als „Kontrollgruppe ohne Intervention" zum Zeitpunkt der zweiten und dritten Testung herangezogen werden konnte. Erst dadurch wird es statistisch möglich, eventuelle spezifische Resultate des Trainings nachzuweisen (Lienert, 1978).

Die vorliegende Studie entspricht einem zweifaktoriellen Design (Gruppe x Zeit), wobei der erste Faktor zweifach, der zweite hingegen dreifach gestuft ist. Die Einordnung der Untersuchung als quasiexperimentelles Design erfolgt aufgrund der freiwilligen Teilnahme der Schüler sowie der klassenweisen Zuteilung in Experimental- und Kontrollgruppe und der damit verbundenen Einschränkungen bei der Einteilung und Durchführung des Trainings.

3.2 Techniken der Datengewinnung

Für die Datenerhebung wurden zwei verschiedene studenten- bzw. schülerspezifische Fragebogensätze zusammengestellt (vgl. Methodenanhänge A und B), die jeweils 276 Items – Fragebogenitems und persönliche Angaben – umfassen. Die Schüler erhielten zusätzliche klassenspezifische Mathematiktests (vgl. Methodenanhang C) mit weiteren acht Fragen zur Person und fünf bis sieben mathematischen Aufgaben.

Die Auswahl der Testverfahren erfolgte mit dem Ziel, möglichst viele Facetten des Selbstkonzeptes – vor allem auch im Leistungsbereich – und der Leistungsangst zu erfassen. Zudem sollte die Testung ein hinreichend differenziertes Bild der unterschiedlichen Motive „Hoffnung auf Erfolg“, „Furcht vor Misserfolg“, „Furcht vor Erfolg“ und „Hoffnung auf Misserfolg“ bei den Versuchspersonen ergeben. Um diese Variablen mit der individuellen Leistungsfähigkeit in Beziehung setzen zu können, wurden zusätzliche Mathematiktests erstellt bzw. verschiedene aussagefähige Noten erfragt. Bei all diesen Überlegungen sollte gleichzeitig gewährleistet sein, dass sich der Bearbeitungsaufwand in einem akzeptablen Rahmen bewegt, um die Versuchspersonen, die den Fragebogen bis zu dreimal ausfüllten (Prä-, Post- und Follow-up-Messung), nicht übermäßig zu strapazieren.

3.2.1 Soziodemographische Daten

Einige wenige soziodemographische Daten wurden zu Beginn der Mathematiktests (nur bei den Schülern) und am Ende des Fragebogens (bei allen Teilnehmern) erfragt.

3.2.1.1 Mathematiktests

Zu Beginn der jahrgangsspezifischen Tests für die Klassenstufen 6 bis 11 werden die Schüler gebeten, Angaben zu Geschlecht, Geburtsjahr, Alter und Klasse zu machen, ebenso die Summe der Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis anzugeben. Durch die Frage nach der Notensumme soll zum einen dem Datenschutz Rechnung getragen werden, zum anderen sollen die Schüler so erkennen, dass weniger die einzelnen Angaben der Teilnehmer als vielmehr alle Daten zusammen von Interesse sind. Diese Notensumme soll als Indikator für die tatsächliche schulische Leistungsfähigkeit im ersten Schulhalbjahr ohne eine Kontrolle von Erfolgsfurcht und Leistungsängstlichkeit gelten.

Des weiteren werden die Teilnehmer gebeten, einen Code zu notieren, der sich aus dem ersten Buchstaben ihres Geburtsortes, dem dritten Buchstaben ihres Geburtsmonats

und dem letzten Buchstaben des Vornamens ihrer Mutter zusammensetzt. Diese Merkmalskodierung wurde bewusst gewählt, damit es zwar – in Verbindung mit den oben genannten Angaben – genug Unterschiede in den Kombinationen der einzelnen Teilnehmer gibt, um diesen nach Ablauf der Untersuchung Rückmeldung über ihre Testergebnisse bzw. veränderten Testwerte geben zu können, und dass dennoch keine Rückschlüsse auf einzelne Probanden möglich sind. Zudem wird durch diese Form der Kodierung eine paarweise Zuordnung von Mathematiktests und Fragebögen für jeden einzelnen Schüler möglich (vgl. Kapitel 3.2.1.2).

Eine getrennte Testung in zwei Durchgängen mit separaten Testunterlagen – zuerst die Mathematiktests, dann die Fragebögen – ist erforderlich, damit die Schüler nach Ablauf der Bearbeitungszeit für die Aufgaben keine weitere Zeit auf deren Bearbeitung verwenden, sondern sich der Beantwortung des Fragebogens zuwenden.

3.2.1.2 Fragebögen

Auf der letzten Seite des Schüler-Fragebogens werden die Schüler erneut nach persönlichen Angaben zu Geschlecht, Geburtsjahr, Alter und Klasse gefragt und gebeten, den bereits bekannten Code zu notieren (vgl. Kapitel 3.2.1.1). Bei der zweiten und dritten Erhebung bei den Sechstklässlern wurde zusätzlich ermittelt, ob der Proband bereits am ersten Teil der Befragung teilgenommen hat. Außerdem wurde um die Angabe des letzten Buchstaben des Wohnortes gebeten, da dadurch eine Unterscheidung dreier Schüler mit bisher übereinstimmendem Code angestrebt wurde. Diese wiederholte Abfrage der persönlichen Daten soll eine paarweise Zuordnung von Mathematiktests und Fragebögen für jeden einzelnen Schüler ermöglichen (vgl. Kapitel 3.2.1.1).

Auch die Studenten werden auf der letzten Seite ihres Fragebogens nach persönlichen Angaben zu Geschlecht, Geburtsjahr, Alter, Studiengang, Semester und Abiturnote gefragt. Eine weitergehende Kodierung wie bei den Schülern erfolgt nicht, da diese Probanden keine Rückmeldung über ihre individuellen Testergebnisse erhalten. Einige wenige interessierte Studenten notierten auf dem Fragebogen ihre Email-Adresse und baten auf diesem Wege um eine Auswertung ihrer Angaben.

3.2.2 Mathematiktests

Um einen Eindruck vom Leistungsvermögen der einzelnen Schüler zu erhalten, werden vor der Erhebung mittels des unten beschriebenen Fragebogens (vgl. Kapitel 3.2.3) klassenstufenspezifische Mathematiktests durchgeführt (vgl. Methodenanhang C). Die zeitliche Positionierung ***vor*** der weiteren Befragung und die ausdrückliche Betonung der anonymen Auswertung sollen die Erfolgsfurcht und die Leistungsangst der Schüler weitgehend reduzieren. Um die Teilnehmer dennoch zur bestmöglichen Leistung zu motivieren, werden sie darauf hingewiesen, dass die Klasse mit dem besten Ergebnis einen Preis erhält.

Durch eine andere Reihenfolge der Bearbeitung, also der Darbietung des Fragebogens vor dem mathematischen Leistungstest, könnten die Schüler durch die Formulierungen der *Frankfurter Selbstkonzeptskalen* und des *Differentiellen Leistungsangst Inventars* in ihrer Einstellung hinsichtlich der Lösung der Aufgaben beeinflusst werden. Zudem erscheint es sinnvoller, den Leistungstest vor den Fragebogen zu stellen, um Ermüdungserscheinungen der Schüler vorzubeugen, die sich zwangsläufig nach dem Beantworten der insgesamt 276 Items und persönlichen Angaben ergeben.

Die mathematischen Testaufgaben selbst enthalten einige kurze, eher leichte bis mittelschwere, aber dennoch typische Fragestellungen des laufenden Schuljahres (vgl. exemplarische Testaufgaben der Klasse 9 in Abbildung 5). Es handelt sich hierbei ausschließlich um Inhalte, die entweder zum Bereich des Grundwissens gehören oder gezielt in diesem Schuljahr eingeführt wurden. Der geprüfte Stoff war den Schülern inhaltlich bekannt und sollte durch die nicht zu anspruchsvolle Aufgabenstellung auch von allen beherrscht werden.

Von der Wahl zu schwieriger Aufgaben wurde aus folgenden Gründen abgesehen:

- Die Tests sollen nicht dazu dienen, den Grad der Stoffbeherrschung bis ins Detail abzuprüfen. Es soll lediglich die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler bei einem durchschnittlichen Test erfasst werden
- Durch die Präsentation zu schwerer Aufgaben könnte die Compliance der – ausschließlich freiwillig teilnehmenden – Schüler leiden, was nicht das Ziel einer derartigen Untersuchung sein kann.
- Ebenso könnten zu hohe Anforderungen im Mathematiktest die Ergebnisse der nachfolgenden Befragungen dahingehend verfälschen, dass zu hohe bzw. zu niedrige Punktwerte in den unterschiedlichen Dimensionen erzielt werden. Dies

betrifft vor allem die Bereiche „Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit“ bzw. „Selbstkonzept des allgemeinen Selbstwertes“ der *Frankfurter Selbstkonzeptskalen*, die Skalen „Repertoire-Unsicherheit“, „Wissensbezogene Angstauslösung“, „Physiologische Angstmanifestation“, „Emotionale Angstmanifestation“ bzw. „Kognitive Angstmanifestation“ des *Differentiellen Leistungsangst Inventars* oder die „Furcht vor Misserfolg“ im *Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern*.

TESTAUFGABEN 9

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können, bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht: ❑ m ❑ w erster Buchstabe deines Geburtsortes: _____
Geburtsjahr: _____ dritter Buchstabe deines Geburtsmonats: _____
Alter: _____ Jahre letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____
Klasse: _____ ❑ a ❑ b ❑ c
Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Berechne:

$(2c + 5)^2 =$

$\frac{12xy}{25z} : \left(-\frac{2y}{5z^2}\right) =$

Welche der Punkte P_1 (– 3 ; 6), P_2 (2 ; – 10) und P_3 (– 1,2 ; – 1,08) liegen auf dem Graphen der quadratischen Funktion mit $y = -0{,}75\,x^2$?

Gib den Scheitel der Parabel $y = x^2 - 4x + 5{,}5$ und ihre Schnittpunkte mit den Koordinatenachsen an.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Abbildung 5: Exemplarische Testaufgaben der Klasse 9

Für die Bearbeitung wurden je nach Klassenstufe 12 bis 15 Minuten veranschlagt. Dieser zeitliche Rahmen lässt kurzes Nachdenken durchaus zu, ein längeres Überlegen wird allerdings verhindert, da dies in Anbetracht der Aufgabenauswahl aus aktuellem Stoff bzw. Grundwissen aus Erfahrung keine zusätzlichen Lösungen bringen würde. Zudem verleitet mehr Zeit zu langsamerer Bearbeitung oder gar zur „Überprüfung" der eigenen Ergebnisse mit denen des Nachbarn oder „Irr-Rechnungen", was hier vermieden werden soll.

Bei der Auswertung werden die Antworten entsprechend einer speziellen Punkteskala (vgl. Lösungen zu den klassenstufenspezifischen Mathematiktests im Methodenanhang C) gewertet und zu einem Gesamtergebnis addiert. Eine zusätzliche statistische Auswertung jeder einzelnen Klasse zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen in den Schülerleistungen auf und ermöglicht so klassenübergreifende Vergleiche (vgl. Kapitel 5.3.1).

3.2.3 Fragebogen

Um eine möglichst genaue Erhebung der erforderlichen Daten gewährleisten zu können, wurden eigens für diese Untersuchung zwei spezielle Fragebögen für Schüler und Studenten zusammengestellt, die sich lediglich in der Formulierung der Items und der Erhebung unterschiedlicher persönlicher Angaben unterscheiden (vgl. Methodenanhänge A und B). Da es zu verschiedenen Variablen bereits mehrere Testverfahren gab, musste aus diesen zur Verfügung stehenden Fragebögen jeweils der am besten geeignete ausgewählt werden.

So wurden zur Messung der Dimensionen des Selbstkonzeptes die *Frankfurter Selbstkonzeptskalen* (FSKN) von Deusinger (1986) ausgewählt, zur Untersuchung der unterschiedlichen Dimensionen der Leistungsangst das *Differentielle Leistungsangst Inventar* (DAI) von Rost und Schermer (1997). Um Aufschlüsse über die verschiedenen Bereiche der Leistungsmotivation zu erhalten, wurde das Gitter zur Erfassung von Hoffnung und Furcht bezüglich Erfolg oder Misserfolg (GEHFEM) von K.-E. Peters (2001) weiterentwickelt. Der so erstellte Fragebogen umfasst insgesamt 12 DIN-A4-Seiten, die in Form eines Booklets vorgelegt wurden.

Auf dem Deckblatt sind neben einer Orts- und Datumsangabe ein persönliches Anschreiben an die teilnehmende Schülerin/den teilnehmenden Schüler bzw. die teilnehmende Studentin/den teilnehmenden Studenten enthalten, verbunden mit einer kurzen Schilderung des Rahmens, innerhalb dessen die Studie stattfindet, und der Inhalte der Studie. Es wird darauf verwiesen, dass ausschließlich persönliche Einstellungen und

Empfindungen untersucht werden sollen und es daher keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Zudem wird ein vertraulicher Umgang mit den gewonnenen Daten ausschließlich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zugesichert. Abschließend folgt ein Dank für die Teilnahme. Die nachfolgenden zehn Seiten enthalten die oben genannten und in den Kapiteln 3.2.3.1 bis 3.2.3.3 detailliert beschriebenen Erhebungsinstrumente, bevor schließlich die Erfassung der persönlichen Daten auf der letzten Seite des Fragebogens erfolgt (vgl. Kapitel 3.2.1.2).

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente in der Reihenfolge ihres Vorkommens im Fragebogen beschrieben.

3.2.3.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Den Einstieg in den insgesamt dreiteiligen Fragebogen bilden die *Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)* von Ingrid Deusinger (1986), die das Selbstkonzept einer Person bzw. das Bild, das „das Individuum in wichtigen Bereichen des Selbst von der eigenen Person entwickelt hat“ (Deusinger, 1986, S. 6) mit Hilfe von zehn eindimensionalen Skalen einstufen. Zu insgesamt 78 Aussagen des Gesamtinventars wählt der Proband durch Ankreuzen jeweils eine von sechs vorgegebenen Antwortmöglichkeiten – von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“ – aus. Bei der Auswertung werden diese dann, entsprechend ihrer Zustimmung oder Ablehnung mit Punktzahlen zwischen 1 und 6 Punkten bewertet (vgl. Abbildung 6).

zustimmende Antworten:		ablehnende Antworten:	
❑ trifft sehr zu	①	❑ trifft eher nicht zu	④
❑ trifft zu	②	❑ trifft nicht zu	⑤
❑ trifft etwas zu	③	❑ trifft gar nicht zu	⑥

Abbildung 6: Bewertung der Antwortmöglichkeiten (vgl. Deusinger, 1986, S. 6)

Die Items befassen sich mit „Überlegungen, Gedanken, Bewertungen, Stimmungen, Gefühlen, Befindlichkeiten und Verhalten im Alltag ... [und] werden 10 verschiedenen Selbstkonzepten zugeordnet, die numerisch unabhängig voneinander bestimmt werden“ (Deusinger, 1986, S. 6). Laut Testhandbuch stehen die einzelnen Selbstkonzepte dabei in unterschiedlich starken Beziehungen zueinander und bilden vier übergeordnete Bereiche des Selbst (s. Abbildung 7).

Abbildung 7: Die vier übergeordneten Bereiche des Selbst mit den kennzeichnenden Selbstkonzepten (SK) (vgl. Deusinger, 1986, S. 6 f)

Für den hier verwendeten Fragebogen wurden die Itemformulierungen der neuen Rechtschreibung angepasst und einige Items zum besseren Verständnis im Wortlaut abgewandelt. Die Originalversion und die Änderungen werden in Tabelle 5 gegenübergestellt.

Tabelle 5: Originalversionen und Änderungen einzelner Items

Nr.	ORIGINALVERSION	ANGEPASSTE FORMULIERUNG
5	Ich fühle mich ***als Person*** meinen Freunden unterlegen.	Ich fühle mich meinen Freunden unterlegen.
19	Es fällt mir schwer, einer Gruppe gegenüber eine ***gegensätzliche Auffassung*** zu vertreten.	Es fällt mir schwer, einer Gruppe gegenüber eine ***andere Meinung*** zu vertreten.
41	Ich habe Schwierigkeiten, Sexualität und Liebe miteinander zu verbinden.	***In der Schülerversion gestrichen.***

Die *Frankfurter Selbstkonzeptskalen* werden sowohl in der Schüler- als auch in der Studentenversion vorgelegt. Die Fragebögen unterscheiden sich dabei lediglich in der Anrede der Probanden bei der Anweisung und dem Beispielsatz („du“ bei Schülern – „Sie“ bei Studenten), die Items selbst stimmen überein. Lediglich das Item 41 (vgl. Tabelle 5) wurde in der Schülerversion gestrichen, da sich sowohl Eltern als auch Lehrer mit Hinweis auf die zum Teil noch sehr jungen Schüler für dessen Streichung aussprachen.

Die Auswertung erfolgt entsprechend dem Vorgehen im Testhandbuch. Eine besondere, vom Manual abweichende Berechnung der Variablen FSGA, der das gestrichene Item 41 eigentlich zuzurechnen wäre, erfolgte nicht, da es bei dieser Untersuchung weniger um absolute Punktzahlen als vielmehr um eine Veränderung des Selbstkonzeptes mit der Zeit geht.

3.2.3.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)

Das *Differentielle Leistungsangst Inventar (DAI)* von Rost und Schermer (1997) beinhaltet zwölf Skalen zu den vier übergeordneten Bereichen „Auslösebedingungen“ (AUS), „Manifestationen“ (MAN), „Copingstrategien“ (COP) und „Stabilisierung“ (STAB). Die „primär für Forschungszwecke vorgesehene“ (Rost & Schermer, 1997, S. 34) und auch hier verwendete Kurzform umfasst 96 Items, eine entsprechende Langform enthält 146 Fragen.

Dabei umfassen die drei Skalen des Bereichs *„**Angstauslösung**“* in der Kurzform 24 Items zur *Repertoire-Unsicherheit*, zur *Wissensbezogenen Angstauslösung* und zur *Sozialbezogenen Angstauslösung* (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Übersicht zu den vier übergeordneten Bereichen und den einzelnen Skalen des DAI

Die 24 Items zu den Skalen *Physiologische Angstmanifestation*, *Emotionale Angstmanifestation* und *Kognitive Angstmanifestation* bilden den übergeordneten Bereich „***Manifestation von Leistungsängstlichkeit***“. Der Bereich *„**Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit**“* (32 Items) enthält die Skalen *Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten*, *Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln*, *Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation* sowie *Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung*, die die unterschiedlichen Wege der Angstbewältigung beschreiben. Die 16 Items der Skalen *Externale Stabilisierung* und *Internale Stabilisierung* geben schließlich gemeinsam Aufschluss über die *„**Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit**“*.

Während die Items der Bereiche „***Angstauslösung***“, „***Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit***“ und „***Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit***“ jeweils mittels einer fünfstufigen *Häufigkeits*skala bearbeitet werden sollen – von „trifft fast nie zu (d. h. in weniger als 10 % der Fälle)“ bis „trifft fast immer zu (d. h. in mehr als 90 % der Fälle)“ – ist für die Beantwortung der Fragen zur „***Manifestation von Leistungsängstlichkeit***“ eine Skalierung auf fünf Stufen nach der *Intensität* vorgegeben – von „sehr schwach ausgeprägt“ bis „sehr stark ausgeprägt“.

Kleinere Umformulierungen in den einleitenden Erläuterungen und den Items der hier verwendeten Fragebögen dienten der Abstimmung auf die jeweiligen Adressaten – also Schüler oder Studenten – und deren spezifische Leistungssituationen (Klasse vs. Kurs/Seminar, Mitschüler vs. Kommilitone, Lehrer vs. Dozent usw.). Ebenso wurde die Anrede auf die Probanden abgestimmt („du“ bei Schülern – „Sie“ bei Studenten).

Da das *Differentielle Leistungsangst Inventar* als zweiter Test in Folge direkt im Anschluss an *die Frankfurter Selbstkonzept Skalen* vorgegeben wurde, wurde zudem die Formulierung „Mit diesem Fragebogen wird ermittelt ...“ durch „Mit den folgenden Fragen wird ermittelt ...“ (AUS), „Nun wird ermittelt ...“ (MAN) bzw. „Nachfolgend wird ermittelt ...“ (COP) ersetzt. Dadurch wird der Anschein aneinander gereihter Tests abgemildert und für den Probanden ergibt sich das durchgängige Bild eines komplexen Fragebogens.

Die Auswertung erfolgt analog den Vorgaben im Testmanual.

3.2.3.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) bzw. Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt)

Die beiden *Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)* und *Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt)* stellen eine Weiterentwicklung des *Gitters zur Erfassung von Hoffnung und Furcht bezüglich Erfolg oder Misserfolg (GEHFEM)* dar, das K.-E. Peters 2001 für eine Untersuchung im Rahmen ihrer Diplomarbeit mit dem Titel „Erfolgsfurcht bei Frauen“ entwickelte.

Als Kombination aus herkömmlichem Fragebogen, bei der eine Person selbst über ihre Motive bzw. Gedanken und Handlungen Auskunft gibt und so genannten projektiven Verfahren, mit deren Hilfe unterdrückte, versteckte oder geheime Motive anhand von Fantasien und Tagträumen analysiert werden (Schmalt, 1999), wurden die Vorteile beider Methoden in Anlehnung an die Grid-Technik von Schmalt hier in einem „semiprojektiven“ Verfahren zur Erfassung verschiedener Bereiche der Leistungsmotivation verbunden.

In insgesamt sechs Bereichen (Ausbildung, Beruf, Freizeit, Aussehen, Partnerschaft und Sport), in denen ein Mensch mehr oder weniger erfolgreich sein oder auch versagen kann, wurden im ursprünglichen Fragebogen (*GEHFEM*) jeweils vier Situationen vorgegeben, die sich die Versuchsperson vorstellen sollte. Zu jeder dieser Situation waren wiederum acht Alternativen für mögliches Denken oder Handeln aufgeführt, von denen jeweils zwei den Kategorien „Hoffnung auf Erfolg (HE)“, „Furcht vor Misserfolg (FM)“, „Furcht vor Erfolg (FE)“ oder „Hoffnung auf Misserfolg (HM)“ angehörten. Ohne diese Zuordnung zu den Kategorien zu kennen, sollten die Probanden nun diejenige Alternative ankreuzen, die ihnen am meisten zusagte.

Für die vorliegende Arbeit wurden die Items das Aussehen und die Partnerschaft betreffend gestrichen, da die Motive in diesen Bereichen nicht Gegenstand der Untersuchung sind. Aus den verbleibenden Gebieten wurde nach einer statistischen Überprüfung der früheren Beantwortungen im Rahmen der Diplomarbeit von K.-E. Peters (2001) insgesamt 12 Situationen ausgewählt, entsprechend den beiden Zielgruppen der Schüler (GEMS) und Studenten (GEMSt) umformuliert und jeweils zur Hälfte den beiden Bereichen „Ausbildung A“ (früher: Ausbildung/Beruf) sowie „Freizeit F“ (früher: Freizeit/Sport) zugeordnet. Zu jeder der 12 Situationen werden nun acht Alternativen für mögliches Denken oder Handeln vorgegeben, die jede für sich – abweichend vom bisherigen Beantwortungsmodus im GEHFEM – von den Befragten auf einer fünfstufigen äquidistanten Antwortskala (vgl. Jack, 2001, S. 101) von „Dieser Aussage stimme

ich nicht zu“ bis „Dieser Aussage stimme ich sehr zu“ entsprechend der persönlichen Einstellung bewertet werden sollen.

Zur Auswertung werden die angekreuzten Punktzahlen über die Kategorien HE, FM, FE und HM der beiden übergeordneten Bereiche Ausbildung A und Freizeit F aufsummiert (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Übersicht zur Auswertung über die Kategorien und Bereiche des GEMS/des GEMSt

	Hoffnung auf Erfolg (HE)	Furcht vor Misserfolg (FM)	Furcht vor Erfolg (FE)	Hoffnung auf Misserfolg (HM)
Ausbildung A	HE_A	FM_A	FE_A	HM_A
Freizeit F	HE_F	FM_F	FM_F	FM_F

Die Antworten entsprechend der Hoffnung auf Erfolg beinhalten dabei – unabhängig von den Bereichen Ausbildung bzw. Freizeit – Feststellungen, die einen festen Glauben des Befragten an eine zufrieden stellende Bewältigung einer Aufgabe wiedergeben bzw. Schilderungen positiver Reaktionen auf herausfordernde Situationen. Demgegenüber befassen sich die an der Furcht vor Misserfolg orientierten Handlungsalternativen überwiegend mit der Angst vor unbekannten Aufgaben und Herausforderungen, bei denen ein Misserfolg nicht ausgeschlossen werden kann. Mit Focus auf möglicherweise eintretende negative Folgen von Erfolg sowie auf Wege, diese zu vermeiden, sind die Items des Bereichs Furcht vor Erfolg formuliert. Die Antwortmöglichkeiten zur Hoffnung auf Misserfolg orientieren sich dementsprechend an einer Scheu, Entscheidungen zu treffen oder jemandem eine Bitte abzuschlagen.

Eine Überprüfung der beiden Fragebögen hinsichtlich ihrer Reliabilität erfolgte aufgrund der erhobenen Daten in der Studentengruppe (GEMSt; vgl. Kapitel 4.2 und 4.3.3) bzw. in der ersten Testung von 159 Schülern (GEMS; vgl. Kapitel 5.2 und 5.3.4). Diese – nach der Diplomarbeit – wiederholte Untersuchung der entsprechenden Kennwerte im nun veränderten Fragebogen entspricht der zusätzlichen Bearbeitung einer Testvorform (vgl. hierzu die nachfolgenden Testanalysen bei der studentischen Teilstichprobe bzw. bei der Teilstichprobe der Schüler). Die einzelnen Items der beiden Fragebögen wurden so auf ihre Brauchbarkeit für den jeweiligen Gesamttest geprüft.

(1) Testanalyse des Gitters zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt)

Für das ***Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt)*** ergab sich im Bereich *Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)* der Reliabilitätskoeffizient α = .839 (Cronbach's Alpha, vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 198f.). Über diesen Kennwert hinaus wurden für alle Bereiche die Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfekoeffizienten der verschiedenen Items ermittelt, die Auskunft darüber geben sollen, inwieweit jedes von ihnen für sich das Gesamtergebnis des Tests repräsentiert (vgl. Tabelle 7; einzelne Trennschärfekoeffizienten und weitere Itemkennwerte in Tabelle 8). Dabei wiesen acht Items einen hohen Trennschärfekoeffizienten (.505 bis .726) auf, zwei weitere Werte lagen im mittleren Bereich (.325; .453) und zwei waren niedrig (.158; .204). Für die erfragte *Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)* wurde ein α = .814 nach Cronbach berechnet, das als mittel hoch einzustufen ist. Drei Items erzielten einen hohen Trennschärfekoeffizienten (.535 bis .613), alle weiteren Werte lagen im mittleren Bereich zwischen .371 und .491.

Hinsichtlich der *Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)* lag das Cronbach'sche α = .895 wiederum in einem hohen Bereich, 10 Items waren hoch trennscharf (.508 - .809), eines mittel (.463) und eines zeigte eine niedrige Trennschärfe (.233). Der Reliabilitätskoeffizient betrug für die *Furcht vor Misserfolg in der Freizeit* α = .867. 8 Items waren hoch trennscharf (.583 bis .739), die Trennschärfe zweier weiterer lag im mittleren (.339; .455) und die der beiden verbleibenden im niedrigen Bereich (.225; .299).

Tabelle 7: Reliabilitätsanalyse und Trennschärfekoeffizienten der studentischen Vorgruppe

	Ausbildung		**Freizeit**	
	Reliabilitäts-koeffizient (Cronbach's α)	Trennschärfekoeffizienten	Reliabilitäts-koeffizient (Cronbach's α)	Trennschärfekoeffizienten
Hoffnung auf Erfolg HE	α = .839 n = 85	***hoch:*** 8 Items (.505 - .726) ***mittel:*** 2 Items (.325; .453) ***niedrig:*** 2 Items (.158; .204)	α = .814 n = 86	***hoch:*** 3 Items (.535 - .613) ***mittel:*** 9 Items (.371 - .491)
Furcht vor Misserfolg FM	α = .895 n = 86	***hoch:*** 10 Items (.508 - .809) ***mittel:*** 1 Item (.463) ***niedrig:*** 1 Item (.233)	α = .867 n = 87	***hoch:*** 8 Items (.583 - .739) ***mittel:*** 2 Items (.339; .455) ***niedrig:*** 2 Items (.225; .299)
Furcht vor Erfolg FE	α = .846 n = 87	***hoch:*** 8 Items (.512 - .681) ***mittel:*** 3 Items (.432 - .472) ***niedrig:*** 1 Item (.298)	α = .793 n = 86	***hoch:*** 5 Items (.510 - .664) ***mittel:*** 6 Items (.315 - .460) ***niedrig:*** 1 Item (.255)
Hoffnung auf Misserfolg HM	α = .839 n = 87	***hoch:*** 8 Items (.503 - .707) ***mittel:*** 3 Items (.409 - .458) ***niedrig:*** 1 Item (.286)	α = .810 n = 86	***hoch:*** 4 Items (.550 - .733) ***mittel:*** 8 Items (.302 - .461)

Tabelle 8: Itemkennwerte (studentische Vorgruppe; fett gedruckt: Trennschärfen unter .3)

	Ausbildung				**Freizeit**			
	Item	Mittelwert	Standard-abweichung	Trenn-schärfe	Item	Mittelwert	Standard-abweichung	Trenn-schärfe
Hoffnung auf Erfolg (HE)	b1 he1	2.39	1.114	.606	f1 he1	2.51	1.082	.394
	b1 he2	1.76	.840	.614	f1 he2	2.57	1.194	.418
	a3 he1	2.68	1.071	.726	s3 he1	2.86	1.190	.550
	a3 he2	2.53	1.087	.453	s3 he2	2.37	1.284	.380
	a1 he1	4.42	.713	**.158**	f4 he1	2.59	1.141	.371
	a1 he2	3.45	1.041	**.204**	f4 he2	3.31	1.239	.465
	a4 he1	2.34	1.075	.692	s1 he1	3.33	1.350	.613
	a4 he2	1.82	.978	.609	s1 he2	2.17	1.140	.440
	b3 he1	1.99	1.052	.505	s4 he1	3.48	1.215	.440
	b3 he2	2.22	1.084	.550	s4 he2	2.95	1.319	.446
	a2 he1	3.22	1.179	.325	f2 he1	3.45	1.308	.535
	a2 he2	2.24	1.031	.595	f2 he2	2.91	1.184	.491
Furcht vor Misserfolg (FM)	b1 fm1	3.05	1.255	.666	f1 fm1	3.47	1.119	.662
	b1 fm2	3.48	1.205	.622	f1 fm2	3.26	1.393	.674
	a3 fm1	3.67	1.183	.729	s3 fm1	2.13	1.189	**.225**
	a3 fm2	3.53	1.317	.744	s3 fm2	2.00	1.121	.455
	a1 fm1	1.74	1.020	.594	f4 fm1	3.26	1.280	.339
	a1 fm2	1.48	.747	.612	f4 fm2	2.83	1.241	.583
	a4 fm1	2.78	1.358	.757	s1 fm1	2.13	1.199	**.299**
	a4 fm2	2.92	1.424	.809	s1 fm2	2.31	1.204	.714
	b3 fm1	2.20	1.282	.463	s4 fm1	2.06	1.155	.684
	b3 fm2	2.06	1.131	.618	s4 fm2	1.87	1.209	.739
	a2 fm1	2.99	1.251	**.233**	f2 fm1	2.93	1.421	.630
	a2 fm2	1.79	1.075	.508	f2 fm2	1.89	1.156	.644
Furcht vor Erfolg (FE)	b1 fe1	1.59	.829	.512	f1 fe1	1.30	.634	**.255**
	b1 fe2	1.53	.775	.547	f1 fe2	1.55	.821	.618
	a3 fe1	1.54	.887	.673	s3 fe1	1.44	.806	.541
	a3 fe2	1.38	.735	.564	s3 fe2	1.16	.402	.454
	a1 fe1	1.45	.789	.613	f4 fe1	1.55	.916	.448
	a1 fe2	1.18	.471	.472	f4 fe2	1.40	.786	.400
	a4 fe1	1.28	.604	.619	s1 fe1	1.21	.596	.579
	a4 fe2	1.47	.847	.681	s1 fe2	1.35	.716	.510
	b3 fe1	1.51	.874	**.298**	s4 fe1	1.77	.903	.321
	b3 fe2	2.79	1.268	.432	s4 fe2	1.35	.682	.664
	a2 fe1	1.28	.584	.550	f2 fe1	2.49	1.308	.315
	a2 fe2	1.70	.904	.461	f2 fe2	1.49	.747	.460
Hoffnung auf Misserfolg (HM)	b1 hm1	1.17	.487	.503	f1 hm1	1.43	.775	.397
	b1 hm2	1.40	.706	.409	f1 hm2	1.21	.635	.414
	a3 hm1	1.64	.927	.414	s3 hm1	1.67	.926	.461
	a3 hm2	1.29	.776	.535	s3 hm2	1.81	1.046	.302
	a1 hm1	1.30	.649	.707	f4 hm1	1.45	.863	.733
	a1 hm2	1.26	.706	.665	f4 hm2	1.58	1.034	.683
	a4 hm1	1.18	.445	.669	s1 hm1	1.29	.684	.355
	a4 hm2	1.37	.717	.582	s1 hm2	1.40	.724	.550
	b3 hm1	2.34	1.160	**.286**	s4 hm1	1.52	.808	.587
	b3 hm2	1.43	.772	.458	s4 hm2	1.35	.682	.405
	a2 hm1	1.41	.815	.648	f2 hm1	2.28	1.252	.383
	a2 hm2	1.54	.887	.550	f2 hm2	1.23	.524	.401

Mit α = .846 rangierte auch der Reliabilitätskoeffizient der *Furcht vor Erfolg (Ausbildung)* in einem mittelhohen Bereich, von den zugehörigen Trennschärfekoeffizienten waren 8 hoch (.512 bis .681), 3 mittel (.432 bis .472) und einer niedrig (.298). Als einziger Reliabitätskoeffizient blieb das Cronbach'sche α = .793 des Bereichs *Furcht vor Erfolg (Freizeit)* geringfügig unter der Grenze von .8, an der sich eine gute Reliabilität bemisst. 5 der zugehörigen Items waren hoch trennscharf (.510 bis .664), 6 bewegten sich in einem mittleren Trennschärfebereich (.315 bis .460) und eines war nur wenig trennscharf (.255).

Im Bereich *Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)* lag α = .839 wieder in einem mittleren Reliabilitätsbereich. 8 der zugehörigen Items wiesen einen hohen Trennschärfekoeffizienten (.503 bis .707) auf, 3 einen mittleren (.409 bis .458) und eines war nur wenig trennscharf (.286). Für die *Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit* konnte ein α = .810 berechnet werden. 4 Items waren hoch trennscharf (.550 bis .733), die verbleibenden 8 hatten einen Trennschärfekoeffizienten im mittleren Bereich (.302 bis .461).

Insgesamt werden in allen Bereichen gute bis sehr gute Werte von Cronbachs α zur Schätzung der internen Konsistenz erreicht. Die diesbezüglichen Werte sowie weitere Skalenkennwerte sind in der nachfolgenden Tabelle 9 zur besseren Übersicht noch einmal dargestellt.

Tabelle 9: Skalenkennwerte der studentischen Vorgruppe

		Mittelwert	Standard-abweichung	Schiefe	Kurtosis	Cronbachs α	Anzahl der Items
AUSBILDUNG	Hoffnung auf Erfolg	30.99	7.359	.454	.156	α = .839	12
	Furcht vor Misserfolg	31.80	9.803	.177	-.625	α = .895	12
	Furcht vor Erfolg	18.69	5.991	1.085	.489	α = .846	12
	Hoffnung auf Misserfolg	17.34	5.594	2.804	12.909	α = .839	12
FREIZEIT	Hoffnung auf Erfolg	34.36	8.375	-.087	-.306	α = .814	12
	Furcht vor Misserfolg	30.14	9.386	.394	-.444	α = .867	12
	Furcht vor Erfolg	17.97	5.358	1.188	1.314	α = .793	12
	Hoffnung auf Misserfolg	18.16	5.829	1.286	1.221	α = .810	12

Auffallend sind hier die vergleichsweise hohen Zustimmungswerte bei den Items zur Hoffnung auf Erfolg bzw. zur Furcht vor Misserfolg und demgegenüber die relativ geringe Zustimmung bei der Furcht vor Erfolg bzw. der Hoffnung auf Misserfolg in beiden Bereichen. Dabei sind die Verteilungen der Furcht vor Misserfolg (Ausbildung) sowie der Hoffnung auf Erfolg (Freizeit) annähernd symmetrisch, wohingegen die der Skalen Furcht vor Erfolg und Hoffnung auf Misserfolg – jeweils in beiden Bereichen – kaum eine Symmetrie aufweisen. Darüber hinaus zeigen fast alle Skalen – bis auf HE_F – eine positive Schiefe (linkssteil), d. h. die Spitze der Verteilung liegt jeweils (eher) bei den kleineren Zustimmungswerten. Bei der Kurtosis fällt sofort die der Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung auf, die auf eine sehr breitgipflige Verteilung hinweist. Demgegenüber sind die Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und die Furcht vor Misserfolg in beiden Bereichen schmalgipflig verteilt. Die Verteilungen der verbleibenden Skalen befinden sich dazwischen (vgl. Bortz, 1999).

(2) Testanalyse des Gitters zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)

Analog zur studentischen Vorgruppe wurde bei der Schülervorgruppe für das *Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)* eine Reliabilitätsanalyse hinsichtlich der einzelnen Bereiche durchgeführt. Darüber hinaus erfolgte die Berechnung der einzelnen Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfekoeffizienten für alle Items dieses Fragebogens (vgl. Tabelle 10; einzelne Trennschärfekoeffizienten und weitere Itemkennwerte in Tabelle 11).

Tabelle 10: Reliabilitätsanalyse und Trennschärfekoeffizienten der Schülervorgruppe

	Ausbildung		**Freizeit**	
	Reliabilitätskoeffizient (Cronbach's α)	Trennschärfekoeffizienten	Reliabilitätskoeffizient (Cronbach's α)	Trennschärfekoeffizienten
Hoffnung auf Erfolg HE	$\alpha = .836$ $n = 144$	***hoch:*** 5 Items (.570 - .676) ***mittel:*** 6 Items (.344 - .494) ***niedrig:*** 1 Item (.241)	$\alpha = .831$ $n = 149$	***hoch:*** 5 Items (.520 - .599) ***mittel:*** 7 Items (.335 - .496)
Furcht vor Misserfolg FM	$\alpha = .813$ $n = 145$	***hoch:*** 5 Items (.511 - .636) ***mittel:*** 6 Items (.343 - .460) ***niedrig:*** 1 Item (.235)	$\alpha = .819$ $n = 147$	***hoch:*** 6 Items (.556 - .614) ***mittel:*** 4 Items (.395; .471) ***niedrig:*** 2 Items (.163; .296)
Furcht vor Erfolg FE	$\alpha = .789$ $n = 151$	***hoch:*** 5 Items (.502 - .527) ***mittel:*** 6 Items (.332 - .496) ***niedrig:*** 1 Item (.277)	$\alpha = .782$ $n = 141$	***hoch:*** 4 Items (.521 - .561) ***mittel:*** 7 Items (.329 - .465) ***niedrig:*** 1 Item (.289)
Hoffnung auf Misserfolg HM	$\alpha = .756$ $n = 154$	***hoch:*** 3 Items (.517 - .522) ***mittel:*** 7 Items (.333 - .485) ***niedrig:*** 2 Items (.225; .275)	$\alpha = .789$ $n = 151$	***hoch:*** 2 Items (.604; .634) ***mittel:*** 8 Items (.336 - .492) ***niedrig:*** 2 Items (.285; .299)

Tabelle 11: Itemkennwerte (Vorgruppe der Schüler; fett gedruckt: Trennschärfen unter .3)

	Ausbildung				**Freizeit**			
	Item	Mittelwert	Standard-abweichung	Trenn-schärfe	Item	Mittelwert	Standard-abweichung	Trenn-schärfe
Hoffnung auf Erfolg (HE)	b1 he1	3.22	1.265	.454	f1 he1	3.02	1.205	.487
	b1 he2	2.08	1.131	.570	f1 he2	3.01	1.320	.496
	a3 he1	3.01	1.274	.607	s3 he1	3.10	1.446	.520
	a3 he2	3.03	1.234	.627	s3 he2	2.79	1.411	.576
	a1 he1	4.06	.998	**.241**	f4 he1	3.05	1.307	.529
	a1 he2	3.53	1.301	.363	f4 he2	3.96	1.052	.335
	a4 he1	2.91	1.338	.676	s1 he1	3.76	1.272	.455
	a4 he2	2.38	1.194	.465	s1 he2	2.89	1.422	.599
	b3 he1	2.41	1.191	.646	s4 he1	3.81	1.349	.386
	b3 he2	2.37	1.239	.494	s4 he2	3.45	1.363	.534
	a2 he1	4.19	.984	.344	f2 he1	3.72	1.263	.495
	a2 he2	2.88	1.226	.452	f2 he2	3.23	1.242	.438
Furcht vor Misserfolg (FM)	b1 fm1	2.28	1.206	.511	f1 fm1	2.87	1.240	.560
	b1 fm2	2.73	1.324	.420	f1 fm2	2.78	1.285	.602
	a3 fm1	2.92	1.256	.460	s3 fm1	2.36	1.344	**.163**
	a3 fm2	2.69	1.362	.588	s3 fm2	1.75	1.059	.468
	a1 fm1	1.60	.885	.439	f4 fm1	2.82	1.345	**.296**
	a1 fm2	1.30	.680	.421	f4 fm2	2.62	1.268	.410
	a4 fm1	2.23	1.258	.636	s1 fm1	1.76	.997	.395
	a4 fm2	2.24	1.215	.563	s1 fm2	2.31	1.373	.556
	b3 fm1	2.21	1.207	.388	s4 fm1	1.91	1.205	.590
	b3 fm2	1.89	1.035	.566	s4 fm2	1.73	1.178	.584
	a2 fm1	2.44	1.166	.343	f2 fm1	2.39	1.290	.614
	a2 fm2	1.47	.890	**.235**	f2 fm2	2.05	1.190	.471
Furcht vor Erfolg (FE)	b1 fe1	1.60	.939	.502	f1 fe1	1.45	.779	.401
	b1 fe2	1.70	1.058	.447	f1 fe2	1.91	1.242	**.289**
	a3 fe1	1.81	1.081	.506	s3 fe1	1.92	1.213	.465
	a3 fe2	1.53	.885	.333	s3 fe2	1.45	.770	.561
	a1 fe1	1.65	.911	.332	f4 fe1	2.32	1.272	.434
	a1 fe2	1.32	.735	.461	f4 fe2	1.66	.955	.329
	a4 fe1	1.45	.838	.512	s1 fe1	1.44	.881	.559
	a4 fe2	1.54	.900	.527	s1 fe2	1.50	.883	.543
	b3 fe1	1.85	1.063	.511	s4 fe1	2.50	1.334	.356
	b3 fe2	2.54	1.182	.361	s4 fe2	1.85	1.062	.521
	a2 fe1	1.42	.819	.496	f2 fe1	2.54	1.257	.376
	a2 fe2	2.01	1.140	**.277**	f2 fe2	1.92	1.159	.424
Hoffnung auf Misserfolg (HM)	b1 hm1	1.49	.802	.417	f1 hm1	1.56	.892	.388
	b1 hm2	1.73	.938	.333	f1 hm2	1.34	.729	**.285**
	a3 hm1	1.68	1.015	.377	s3 hm1	1.81	1.094	.492
	a3 hm2	1.68	1.058	.402	s3 hm2	2.18	1.317	.403
	a1 hm1	1.64	1.040	**.275**	f4 hm1	1.64	1.016	.336
	a1 hm2	1.45	.864	.380	f4 hm2	1.55	.957	.604
	a4 hm1	1.47	.742	.522	s1 hm1	1.48	.930	**.299**
	a4 hm2	1.45	.776	.519	s1 hm2	1.50	.944	.634
	b3 hm1	2.47	1.319	**.225**	s4 hm1	1.77	1.098	.469
	b3 hm2	1.74	1.008	.453	s4 hm2	1.62	1.032	.466
	a2 hm1	1.51	.857	.517	f2 hm1	2.07	1.242	.357
	a2 hm2	1.50	.794	.485	f2 hm2	1.58	1.023	.476

So ergab sich für die *Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)* ein Cronbach'sches α = .836. 5 der Items waren hoch trennscharf (.570 bis .676), 6 weitere lagen diesbezüglich im mittleren Bereich (.344 bis .494) und eines hatte eine geringe Trennschärfe (.241). Für die *Erfolgshoffnung in der Freizeit* betrug α = .814, 3 der Items waren hoch trennscharf (.535 bis .613), die verbleibenden 9 mittelmäßig trennscharf (.371 bis .491).

Auch für die *Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)* deutete α = .813 auf eine gute Reliabilität hin. 5 Items lagen im Bereich hoher Trennschärfe (.511 bis .636), 6 waren mittelmäßig trennscharf (.343 bis .460) und eines wies einen niedrigen Trennschärfekoeffizienten auf (.235). Mit α = .819 im Bereich *Furcht vor Misserfolg in der Freizeit* ergaben sich für die entsprechenden Trennschärfen 6 Werte im hohen Bereich (.556 bis .614), 4 im mittleren (.395 bis .471) und 2 im niedrigen (.163; .296).

Hinsichtlich der *Furcht vor Erfolg (Ausbildung)* lag α = .789 knapp unter .8 und somit geringfügig unter der Schranke für eine gute Reliabilität. 5 Trennschärfekoeffizienten waren hoch (.502 bis .527), 6 mittelmäßig (.332 bis .496) und einer niedrig (.277). Auch bei der *Furcht vor Erfolg in der Freizeit* wurde nur ein α = .782 erreicht. 4 der zugehörigen Items waren hoch trennscharf (.521 bis .561), die Trennschärfe von 7 weiteren lag im mittleren Bereich (.329 bis .465) und eines war nur wenig trennscharf (.289).

Im Bereich der *Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)* lag α = .756 ebenfalls unter der .8-Schranke. 3 Items wiesen einen hohen Trennschärfekoeffizienten auf (.517 bis .522), 7 einen mittleren (.333 bis .485) und 2 einen niedrigen (.225; .275). Ein ähnliches Ergebnis zeigte die Untersuchung der Skala *Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)* mit α = .789 und 2 hoch trennscharfen Items (.604; .634), sowie 8 Werten im mittleren (.336 bis .492) und 2 im niedrigen Trennschärfebereich (.285; .299).

Insgesamt werden in allen Bereichen gute bis sehr gute Werte von Cronbachs α zur Schätzung der internen Konsistenz erreicht. Die diesbezüglichen Werte sowie weitere Skalenkennwerte sind in der nachfolgenden Tabelle 12 zur besseren Übersicht noch einmal dargestellt.

Besonders hervorzuheben sind auch hier die vergleichsweise hohen Zustimmungswerte bei den Items zur Hoffnung auf Erfolg und die demgegenüber geringere Zustimmung bei der Furcht vor Misserfolg, der Furcht vor Erfolg bzw. der Hoffnung auf Misserfolg in beiden Bereichen. Dabei ist die Verteilung der Hoffnung auf Erfolg (Freizeit) annähernd symmetrisch, wohingegen die der Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit) weniger Symmetrie aufweist. Die übrigen Bereiche der Leistungsmotivation gruppieren sich zwischen diesen

beiden Extremen. Darüber hinaus weisen alle Skalen eine positive Schiefe (linkssteil) auf, d. h. die Spitze der Verteilung liegt jeweils (eher) bei den kleineren Zustimmungswerten. Bei der Kurtosis weist die Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit) den höchsten Wert auf, alle anderen Verteilungen sind schmalgipfliger (vgl. Bortz, 1999).

Tabelle 12: Skalenkennwerte (Vorgruppe der Schüler)

		Mittelwert	Standard-abweichung	Schiefe	Kurtosis	Cronbachs α	Anzahl der Items
AUSBILDUNG	Hoffnung auf Erfolg	35.74	8.570	.346	-.348	$\alpha = .836$	12
	Furcht vor Misserfolg	25.91	7.857	.391	-.090	$\alpha = .813$	12
	Furcht vor Erfolg	20.27	6.496	.816	.131	$\alpha = .789$	12
	Hoffnung auf Misserfolg	19.63	5.941	.728	.083	$\alpha = .756$	12
FREIZEIT	Hoffnung auf Erfolg	39.65	9.125	.011	-.520	$\alpha = .831$	12
	Furcht vor Misserfolg	27.31	8.602	.269	-.300	$\alpha = .819$	12
	Furcht vor Erfolg	22.04	7.003	.707	.067	$\alpha = .782$	12
	Hoffnung auf Misserfolg	19.96	6.792	1.025	.768	$\alpha = .789$	12

3.2.4 Die Messinstrumente im Überblick

Zur Übersicht werden in Tabelle 13 alle verwendeten Messverfahren einschließlich ihres zeitlichen Einsatzes aufgelistet.

Tabelle 13: Verwendete Messinstrumente im Überblick

Messinstrumente	**Voruntersuchung T1**	**Prä-Messung T2**	**Post-Messung T3**	**Follow-up-Messung T4**
Soziodemographische Daten	**X**	**X**	**X**	**X**
Mathematiktests bei *Schülern*	**X**			
Frankfurter Selbstkonzept(SK)-Skalen				
SK der eigenen Leistungsfähigkeit	**X**	**X**	**X**	**X**
SK der allgemeinen Problembewältigung	**X**	**X**	**X**	**X**
SK der allgemeinen Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	**X**	**X**	**X**	**X**
SK des allgemeinen Selbstwertes	**X**	**X**	**X**	**X**
SK der eig. Empfindlichkeit und Gestimmtheit	**X**	**X**	**X**	**X**
SK der eigenen Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen	**X**	**X**	**X**	**X**
SK zur eigenen Kontakt- und Umgangsfähigkeit	**X**	**X**	**X**	**X**
SK zur Wertschätzung durch andere	**X**	**X**	**X**	**X**
SK zur Irritierbarkeit durch andere	**X**	**X**	**X**	**X**
SK über Gefühle und Beziehungen zu anderen	**X**	**X**	**X**	**X**
Differentielles Leistungsangst Inventar (Skalen)				
Repertoire-Unsicherheit	**X**	**X**	**X**	**X**
Wissensbezogene Angstauslösung	**X**	**X**	**X**	**X**
Sozialbezogene Angstauslösung	**X**	**X**	**X**	**X**
Physiologische Angstmanifestation	**X**	**X**	**X**	**X**
Emotionale Angstmanifestation	**X**	**X**	**X**	**X**
Kognitive Angstmanifestation	**X**	**X**	**X**	**X**
Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeitsverhalten	**X**	**X**	**X**	**X**
Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln	**X**	**X**	**X**	**X**
Angstkontrolle durch Relaxation u. Antizipation	**X**	**X**	**X**	**X**
Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung	**X**	**X**	**X**	**X**
Externale Stabilisierung	**X**	**X**	**X**	**X**
Internale Stabilisierung	**X**	**X**	**X**	**X**
Gitter zur Erfassung von Motiven bei *Schülern*				
Skala Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung / Freizeit)	**X**	**X**	**X**	**X**
Skala Furcht vor Misserfolg (Ausbildung / Freizeit)	**X**	**X**	**X**	**X**
Skala Furcht vor Erfolg (Ausbildung / Freizeit)	**X**	**X**	**X**	**X**
Skala Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung / Freizeit)	**X**	**X**	**X**	**X**
Gitter zur Erfassung von Motiven bei *Studenten*				
Skala Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung / Freizeit)	**X**			
Skala Furcht vor Misserfolg (Ausbildung / Freizeit)	**X**			
Skala Furcht vor Erfolg (Ausbildung / Freizeit)	**X**			
Skala Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung / Freizeit)	**X**			

3.3 Statistische Auswertung

Zur statistischen Auswertung der Daten wurde das Statistikprogramm SPSS[45] für Windows in der Version 12.0 verwendet.

Die nachfolgend beschriebenen Ergebnisse beruhen auf einer quantitativen Analyse der empirisch erhobenen Daten an 87 Studenten und 159 bzw. 50 Schülern (vgl. Kapitel 3.3, 3.4 und 6.2). Alle Variablen wurden auf Skalenniveaus und Normalverteilung überprüft und mit den jeweils geeigneten Verfahren ausgewertet.

Die Ergebnisse wurden jeweils gemäß der Gerichtetheit der entsprechenden Hypothesen auf Signifikanz überprüft. Dabei wurden die folgenden Irrtumswahrscheinlichkeiten zugrunde gelegt:

$p > .05$	Ergebnis nicht signifikant (ns),
bis $p \leq .10$	tendenzielles Ergebnis (°)
$p \leq .05$	signifikantes Ergebnis (*)
$p \leq .01$	sehr signifikantes Ergebnis (**)
$p \leq .001$	höchst signifikantes Ergebnis (***)

[45] Statistical Package for the Social Sciences

4. VORUNTERSUCHUNG BEI DER STUDENTISCHEN TEILSTICHPROBE

4.1 Durchführung der Untersuchung

4.1.1 Rekrutierung der Probanden

Von den insgesamt 87 Probanden der universitären Teilstichprobe konnten 14 Studenten verschiedener süddeutscher Hochschulen im Juni 2004 aus dem Bekanntenkreis für die vorliegende Studie gewonnen werden. Der weitaus größere Teil der Untersuchung fand dann am 24.06.2004 an der Universität Regensburg statt.

Mit Aussicht auf eine Versuchspersonen- bzw. Forschungsstunde für Psychologiestudenten (der Nachweis solcher Stunden wird bei der Anmeldung zur Diplom(vor)-prüfung gefordert) oder Süßigkeiten/Wein zur Auswahl erklärten sich innerhalb weniger Stunden 78 zufällig angesprochene Studenten für die Teilnahme an der Studie bereit.

4.1.2 Datenerhebung, Rücklauf und Dropout

Diesen potenziellen Teilnehmern wurde der Fragebogen an Ort und Stelle zusammen mit einer Liste möglicher Rückgabeorte und -zeiten ausgehändigt. Ungeachtet dessen, dass alle Formulare noch am selben Tag zurückgegeben werden sollten, brachten von den ursprünglich 78 Interessenten 73 den Test bis zum Abend ausgefüllt zurück.

Obwohl nur etwa 50 Teilnehmer gesucht wurden, summierte sich die Zahl der bearbeiteten Fragebögen schließlich auf 87. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die Fragebögen in der Annahme einer hohen Dropout-Quote in größerem Umfang verteilt wurden, zum anderen lag der tatsächliche Dropout dann – vermutlich aufgrund der in Aussicht gestellten Belohnungen – mit 5 von 92 verteilten Fragebögen (dies entspricht ca. 5 %) weit unter dem ursprünglich angenommenen Wert.

4.2 Beschreibung der Stichprobe

Die im Juni 2004 mittels des in Kapitel 3.2.3 beschriebenen Fragebogens interviewte studentische Stichprobe bestand aus 87 Studenten, darunter 15 Männer und 72 Frauen.

Auf der letzten Seite des Testheftes wurden die Probanden gebeten, über ihr Geschlecht hinaus weitere Angaben zu ihrem Geburtsjahr und Alter, sowie zu ihrem Studiengang, Semesterzahl und zur Abiturnote zu machen (vgl. Kapitel 3.2.1.2). Im Folgenden werden diese Merkmale der Versuchspersonen dargestellt.

4.2.1 Alter

Das Alter der Teilnehmer in dieser studentischen Stichprobe lag bei einem Mittelwert von M = 22,00 Jahren und umfasste eine Spannweite von 16 Jahren. Das Altersminimum wurde mit 19 Jahren angegeben, das höchste Alter betrug 35 Jahre. Ein Überblick über die Altersverteilung der Stichprobe findet sich in Abbildung 9.

Abbildung 9: Altersverteilung der studentischen Stichprobe in Jahren

Die männlichen Studenten waren dabei im Durchschnitt M_m = 24,93 Jahre alt, wobei hier die Altersangaben von 21 Jahren bis 35 Jahren reichten (Spannweite: 14 Jahre). Das mittlere Alter der weiblichen Studenten pendelte sich demgegenüber bei M_w = 21,39 Jahren mit einer Spannweite von 11 Jahren ein. Die jüngste Teilnehmerin war 19 Jahre, die älteste 30 Jahre alt. Die deskriptiven Kennwerte dieser studentischen Altersvariablen sind in Tabelle 14 aufgelistet.

Eine Vergleichbarkeit zwischen Frauen und Männern der studentischen Teilstichprobe ist aufgrund der unterschiedlichen Gruppenstärke und der abweichenden deskriptiven Kennwerte der Altersvariable (z. B. mittleres Alter) nur bedingt gegeben.

Tabelle 14: Alter der studentischen Versuchspersonen (in Jahren), deskriptive Kennwerte

Alter	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	22,00 (2,94)	24,93 (4,17)	21,39 (2,21)
Median	21	24	21
Minimum – Maximum	19 - 35	21 - 35	19 - 30
Spannweite	16	14	11

4.2.2 Semesterzahl und Studienfach

Die befragten Studentinnen und Studenten studierten im Schnitt im vierten Semester (Mittelwert M = 3,87 Semester), wobei die Einzelangaben von 1 bis 22 Semester reichten (Standardabweichung SD = 3,78 Semester). Dabei waren die männlichen Studenten überwiegend im zweiten und zwölften Semester inskribiert, der Mittelwert lag bei M_m = 5,64 Semestern (Spannweite: 11 Semester; von 2 bis 13 Semester). Die Mehrzahl der Studentinnen studierte im zweiten oder vierten Semester, die Angaben reichten hier bei einem Mittelwert von M_w = 3,53 Semestern und einer Spannweite von 21 Semestern von 1 bis 22 Semester (vgl. Abbildung 10).

Die Häufung der Studenten im zweiten und vierten Semester lässt sich zu einem großen Teil darauf zurückführen, dass viele Versuchspersonen vor einer Vorlesung angesprochen wurden, die Pädagogik- und Psychologiestudenten im Grundstudium als Zielgruppe hatte. Dies erklärt auch den großen Anteil an Versuchspersonen aus diesen beiden Fachbereichen, ebenso wie den der Lehramtsstudenten, die diese Veranstaltung im Rahmen ihrer erziehungswissenschaftlichen Ausbildung besuchten.

Abbildung 10: Anzahl der Studiensemester in der studentischen Stichprobe

Die Nennungen der Studienfächer wurden zur besseren Übersichtlichkeit in Gruppen zusammengefasst (z. B. die verschiedenen Studiengänge für Lehramt an den unterschiedlichen Schulen unter „Lehramt“ subsumiert).

Die meisten Befragten studierten nach eigenen Angaben Psychologie (51), gefolgt von der Gruppe der Lehramtsstudenten (14), den Studenten im Fach Pädagogik (10) und einigen Medizinstudenten (7). Zwei Versuchspersonen waren für ein Promotionsstudium eingeschrieben; den Fachbereichen BWL, Jura und Romanistik gehörte jeweils ein Umfrageteilnehmer an (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11: Studienfachnennungen in der studentischen Teilstichprobe

4.2.3 Abiturnote

Die Noten in der Abiturprüfung reichten von 3,5 bis 1,0 (Spannweite: 2,5) bei einem Mittelwert von M = 1,92. Dabei erzielten die männlichen Studenten Noten zwischen 3,5 und 1,5 bei einem mittleren Wert von M_m = 2,23 (Spannweite: 2,0), die Prüfungsergebnisse der Studentinnen gruppierten sich mit Werten zwischen 3,4 und 1,0 um den Durchschnittswert M_w = 1,85 (Spannweite: 2,4). Eine Übersicht der genannten Prüfungsnoten zeigt Abbildung 12.

Abbildung 12: Abiturnoten der studentischen Teilstichprobe

4.3 Darstellung der Ergebnisse

Die nachfolgenden Ergebnisse beruhen auf der Auswertung der empirischen Daten von 87 Studenten, darunter 15 Männer und 72 Frauen (vgl. Kapitel 4.2).

4.3.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Für jeden Studenten wurden die insgesamt 78 Bewertungen des Gesamtinventars den zehn eindimensionalen Skalen zugeordnet, gegebenenfalls umgepolt und anschließend zu individuellen Kennwerten addiert (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Die Ergebnisse werden zur besseren Übersichtlichkeit nach Skalen aufgegliedert wiedergegeben.

4.3.1.1 Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL)

Die Ergebnisse[46] der befragten Studenten lagen bei dieser Skala, die Einstellungen des Befragten zur Leistungsfähigkeit der eigenen Person zum Inhalt hat (vgl. Kapitel 3.2.3.1), bei einer Spannweite von 27 Punkten zwischen 30 und 57. Der Mittelwert betrug $M = 47{,}36$, die Standardabweichung $SD = 5{,}40$ (vgl. Tabelle 15).

Laut Testhandbuch der *Frankfurter Selbstkonzeptskalen* (vgl. Deusinger, 1986, S. 44 f.) wird bei den zehn Items dieser Dimension ein Summen-Punktwert bis 30 als negatives Selbstkonzept, von 30 bis 40 als neutrales und ab 40 als positives Selbstkonzept interpretiert. Dementsprechend verfügten 9 Studenten (10,3 %) über ein neutrales und 78 (89,7 %) über ein positives Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit. Keiner wies ein negatives Selbstkonzept in diesem Bereich auf.

Tabelle 15: Deskriptive Kennwerte der Variable FSAL (in Punkten[47])

Allgemeine Leistungsfähigkeit	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	47,36 (5,40)	48,47 (5,63)	47,12 (5,37)
Minimum – Maximum (Spannweite)	30 – 57 (27)	37 – 56 (19)	30 – 57 (27)
negatives Selbstkonzept (<30 Punkte)	- (0 %)	- (0 %)	- (0 %)
neutrales Selbstkonzept (30-40 Punkte)	9 (10,3 %)	2 (13,3 %)	7 (9,7 %)
positives Selbstkonzept (>40 Punkte)	78 (89,7 %)	13 (86,7 %)	65 (90,3 %)

[46] Die Variable FSAL ist normalverteilt nach dem Kolmogorov-Smirnov-Test (KS-Test) zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .212, 2-seitig).

[47] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Die männlichen Studenten erreichten zwischen 37 und 56 Punkten, bei einem Mittelwert M_m = 48,47 und einer Standardabweichung SD_m = 5,63. Demgegenüber gruppierten sich die Punktzahlen der Studentinnen um den mittleren Wert M_w = 47,12 (SD_w = 5,37) mit einem Minimum bei 30 und einem Maximum bei 57 (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der allgemeinen Leistungsfähigkeit

Ein Mittelwertvergleich[48] der männlichen und weiblichen Studenten ergab keinen signifikanten Unterschied (p = .385, 2-seitig) zwischen diesen beiden Gruppen, d. h. es konnten keine geschlechtsspezifischen Einstellungen der Befragten zur Leistungsfähigkeit der eigenen Person festgestellt werden. Der diesbezügliche Teil der Hypothese H1: „*Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)*“ wird also beibehalten.

Eine Zunahme des Selbstkonzeptes der allgemeinen Leistungsfähigkeit mit dem Alter bzw. der Semesterzahl konnte weder für Frauen noch für Männer statistisch signifikant bestätigt werden (vgl. Tabelle 16). Die zugehörigen Hypothesen H5: „*Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht*“ und H6: „*Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht*“ werden somit für diese Skala beibehalten. Demgegenüber korreliert die Variable FSAL bei den Frauen und in der

[48] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Gesamtstichprobe gering negativ mit der Abiturnote, d. h. ein höheres Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit geht mit einer besseren Abiturnote einher. Bei den Männern besteht dieser Zusammenhang zwar nur tendenziell, der entsprechende Teil der Hypothese H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote“* kann aber dennoch für diese Variable insgesamt beibehalten werden.

Tabelle 16: Korrelationen der Variable FSAL

Allgemeine Leistungsfähigkeit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.173[49]	.224	.103
	Signifikanz (2-seitig)	.109[49]	.423	.390
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.029	.263	-.058
	Signifikanz (2-seitig)	.791	.385	.631
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	**-.233***	**-.507°**	**-.247***
	Signifikanz (2-seitig)	.031	.054	.037
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

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

4.3.1.2 Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP)

Hier sollten die Studenten ihre Fähigkeit einschätzen, mit Problemen fertig zu werden und Schwierigkeiten ausdauernd zu begegnen (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Sie erzielten im Mittel M = 44,78 Punkte (SD = 5,50) mit Ergebnissen von minimal 33 bis maximal 56 Bewertungseinheiten[50] (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Deskriptive Kennwerte der Variable FSAP (in Punkten[51])

Problembewältigung	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	44,78 (5,50)	46,53 (4,84)	44,42 (5,59)
Minimum – Maximum (Spannweite)	33 – 56 (23)	35 – 52 (17)	33 – 56 (23)
negatives Selbstkonzept (<30 Punkte)	- (0 %)	- (0 %)	- (0 %)
neutrales Selbstkonzept (30-40 Punkte)	24 (27,6 %)	2 (13,3 %)	22 (30,6 %)
positives Selbstkonzept (>40 Punkte)	63 (72,4 %)	13 (86,7 %)	50 (69,4 %)

[49] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = .214* einen signifikant positiven Zusammenhang (p = .046, 2-seitig).

[50] Die Variable FSAP ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .499, 2-seitig).

[51] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Im Bereich des neutralen Selbstkonzeptes bewegten sich 24 Befragte (27,6 %), über ein insgesamt positives Selbstkonzept verfügten 63 Probanden (72,4 %). Kein Ergebnis konnte als negatives Selbstkonzept gewertet werden.

Die Ergebnisse von 33 bis 56 Punkte der Studentinnen lagen mit M_w = 44,42 (SD_w = 5,59) zwar etwas unter denen der männlichen Studenten mit Werten zwischen 35 und 52 Punkten und M_m = 46,53 (SD_m = 4,84, vgl. Abbildung 14), eine statistisch signifikante geschlechtsspezifische Differenz ließ sich jedoch nicht nachweisen (p = .177, 2-seitig)[52]. Die beiden Teilgruppen unterscheiden sich also nicht hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes der allgemeinen Problembewältigung. Der entsprechende Teil der Hypothese H1: „*Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)*“ wird bestätigt.

Abbildung 14: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der allgemeinen Problembewältigung

Obwohl eine Zunahme des Selbstkonzeptes der allgemeinen Problembewältigung mit dem Alter für Männer nicht und für Frauen nur der Tendenz nach bestätigt werden kann, ergibt sich hier für die Gesamtgruppe der Studenten ein sehr signifikanter, jedoch nur gering positiver Zusammenhang (vgl. Tabelle 18). Die entsprechende Hypothese H5: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird daher für

[52] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

diese Skala zurückgewiesen. Ein ähnliches Bild ergibt sich für den Zusammenhang zwischen Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung und Semesterzahl. Auch hier ist für Männer und Frauen getrennt keine statistisch bedeutsame Beziehung feststellbar. Für alle zusammen ergibt sich jedoch eine signifikante, gering positive Korrelation. Insgesamt muss die zugehörige Hypothese H6: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* daher verworfen werden.

Tabelle 18: Korrelationen der Variable FSAP

Problembewältigung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**.297****	.158	**.231°**[53]
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.574	.051[53]
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	**.220***	.264	.173[54]
	Signifikanz (2-seitig)	.043	.383	.145[54]
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.101	-.336	.122
	Signifikanz (2-seitig)	.354	.220	.310
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Hinsichtlich der Abiturnote konnte weder für eine der beiden Teilstichproben noch für die Gesamtgruppe der Studenten ein signifikanter Zusammenhang mit dieser Selbstkonzeptskala belegt werden. Die zugehörige Hypothese H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote“* wird daher für diese Skala verworfen.

4.3.1.3 Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)

Hier wurden Gefühle „der persönlichen Sicherheit oder Unsicherheit ... bei der Bewertung eigenen Verhaltens“ (Deusinger, 1986, S. 34) erfragt (vgl. Kapitel 3.2.3.1).

Der Gesamtmittelwert[55] aller Probanden lag bei M = 26,01 (SD = 3,89) mit einer Spannweite von 14 bis 34 Punkten. 2 Studenten (2,3 %) erreichten einen Punktwert im

[53] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = .314** einen sehr signifikant positiven Zusammenhang (p = .007, 2-seitig).

[54] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = .225° einen tendenziell positiven Zusammenhang (p = .057, 2-seitig).

[55] Die Variable FSVE ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .417, 2-seitig).

Bereich des negativen Selbstkonzeptes, 28 Teilnehmer (32,2 %) zeigten ein neutrales und 57 Befragte (65,5 %) ein positives Selbstkonzept (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19: Deskriptive Kennwerte der Variable FSVE (in Punkten[56])

Verhaltens- & Entscheidungssicherheit	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	26,01 (3,89)	26,47 (4,81)	25,92 (3,70)
Minimum – Maximum (Spannweite)	14 – 34 (20)	14 – 34 (20)	17 – 34 (17)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	2 (2,3 %)	1 (6,7 %)	1 (1,4 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	28 (32,2 %)	2 (13,3 %)	26 (36,1 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	57 (65,5 %)	12 (80,0 %)	45 (62,5 %)

Während die Männer mit Punktsummen zwischen 14 und 34 einen Mittelwert M_m = 26,47 (SD_m = 4,81) erzielten, gruppierten sich die Ergebnisse der Frauen von 17 bis 34 Punkten um den Durchschnitt M_w = 25,92 (SD_w = 3,70).

Ein Vergleich der Mittelwerte beider Teilstichproben erbrachte keine signifikanten Unterschiede (p = .621, 2-seitig)[57], d. h. männliche und weibliche Studenten unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

[56] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[57] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Dementsprechend wird der zugehörige Teil der Hypothese H1: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)“* nicht verworfen.

Bei der Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen Alter und Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit konnte lediglich bei den Männern eine signifikant positive, mittlere Korrelation nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 20). Für die Gruppe der Studentinnen fand sich keine derartige Beziehung und somit ist auch für die Gesamtstichprobe der Studenten die entsprechende Korrelation nur der Tendenz nach gering positiv. Die Hypothese H5: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird daher für diese Skala insgesamt zurückgewiesen.

Tabelle 20: Korrelationen der Variable FSVE

Verhaltens- & Entscheidungssicherheit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**.206°**[58]	**.522***	.124
	Signifikanz (2-seitig)	.056[58]	.046	.300
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.167	.184	.148
	Signifikanz (2-seitig)	.126	.548	.216
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.144	.012	.169
	Signifikanz (2-seitig)	.186	.967	.159
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

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

Für die Variable FSVE konnten darüber hinaus keine signifikanten Zusammenhänge mit der Semesterzahl oder der Abiturnote belegt werden, weder für Frauen oder Männer noch für die gesamte Gruppe. Die zugehörige Hypothese H6: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* wird daher für diese Skala beibehalten, die Hypothese H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote“* ist zu verwerfen.

[58] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .278^{**}$ einen sehr signifikant positiven Zusammenhang ($p = .009$, 2-seitig).

4.3.1.4 Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW)

Bei dieser Skala zur Erfassung von Einstellungen zu Selbstachtung, Gefühlen der Nützlichkeit bzw. (Un-)Zufriedenheit mit sich selbst[59] (vgl. Kapitel 3.2.3.1) reichten die Summenscores von 31 bis 59 Punkte bei einem mittleren Wert M = 51,06 und einer Standardabweichung SD = 5,36 (vgl. Tabelle 21). Während keiner der Befragten ein negatives Selbstkonzept aufwies und nur 4 Studenten (4,6 %) Punktsummen im neutralen Bereich erzielten, äußerte die überwiegende Mehrheit von 83 Personen (95,4 %) eine positive Einstellung zur allgemeinen Selbstwertschätzung.

Tabelle 21: Deskriptive Kennwerte der Variable FSSW (in Punkten[60])

Selbstwertschätzung	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	51,06 (5,36)	51,13 (5,76)	51,04 (5,31)
Minimum – Maximum (Spannweite)	31 – 59 (28)	37 – 59 (22)	31 – 59 (28)
negatives Selbstkonzept (<30 Punkte)	- (0 %)	- (0 %)	- (0 %)
neutrales Selbstkonzept (30-40 Punkte)	4 (4,6 %)	1 (6,7 %)	3 (4,2 %)
positives Selbstkonzept (>40 Punkte)	83 (95,4 %)	14 (93,3 %)	69 (95,8 %)

Dabei lag der Mittelwert der männlichen Studenten, berechnet aus den Einzelergebnissen zwischen 37 und 59 Punkten (SD_m = 5,76), mit M_m = 51,13 in etwa gleicher Höhe wie der Durchschnittswert M_w = 51,04 der weiblichen Studenten (SD_w = 5,31) bei Punktsummen von 31 bis 59 (vgl. Abbildung 16).

Diese Ähnlichkeit in den Mittelwerten konnte auch durch einen statistischen Mittelwertvergleich nicht widerlegt werden (p = .952, 2-seitig)[61]. Studenten haben somit ein vergleichbares Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung wie ihre Kommilitoninnen. Dies entspricht der Hypothese H2: *Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der allgemeinen Selbstwertschätzung"*, die somit beibehalten wird.

[59] Die Variable FSSW ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .136, 2-seitig).

[60] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[61] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 16: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der allgemeinen Selbstwertschätzung

Die Zunahme des Selbstkonzeptes der allgemeinen Selbstwertschätzung mit dem Alter konnte nur für die männlichen Studenten und für die Gesamtstichprobe tendenziell belegt werden, für die Frauen ergab sich hier kein signifikanter Zusammenhang (vgl. Tabelle 22). Die Hypothese H5: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird daher für diese Skala beibehalten.

Tabelle 22: Korrelationen der Variable FSSW

Selbstwertschätzung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**.203°**[62]	**.465°**	.178
	Signifikanz (2-seitig)	.060[62]	.081	.135
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.073	.438	.004
	Signifikanz (2-seitig)	.505	.134	.973
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.022	-.196	.031
	Signifikanz (2-seitig)	.839	.484	.796
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

[62] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .237^*$ einen signifikant positiven Zusammenhang ($p = .027$, 2-seitig).

Hinsichtlich eines möglichen Zusammenhangs zwischen Semesterzahl bzw. Abiturnote und der Variable FSSW ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Werte. Die diesbezügliche Hypothese H6: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* gilt somit als bestätigt, H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote“* wird für diese Dimension des Selbstkonzeptes verworfen.

4.3.1.5 Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG)

Bei dieser Variable[63] zur Erfassung der Sensibilität, Empfindlichkeit, Verletzbarkeit und Gestimmtheit einer Person (vgl. Kapitel 3.2.3.1) erreichten die Versuchspersonen zwischen 12 und 31 Punkten, bei einem Durchschnittswert M = 21,90 (SD = 4,85). 19 Befragte (21,8 %) erzielten dabei Punktsummen, die auf ein negatives Selbstkonzept schließen lassen, 33 Teilnehmer (37,9 %) äußerten insgesamt neutrale und weitere 35 Studenten (40,2 %) positive Empfindungen bezüglich der oben aufgeführten Bereiche (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23: Deskriptive Kennwerte der Variable FSEG (in Punkten[64])

Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	21,90 (4,85)	22,13 (5,26)	21,85 (4,80)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 31 (19)	14 – 30 (16)	12 – 31 (19)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	19 (21,8 %)	4 (26,7 %)	15 (20,8 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	33 (37,9 %)	4 (26,7 %)	29 (40,3 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	35 (40,2 %)	7 (46,7 %)	28 (38,9 %)

Dabei gruppierten sich die Ergebnisse von 14 bis 30 der männlichen Studierenden um den Durchschnitt M_m = 22,13 (SD_m = 5,26), die Summenscores der Studentinnen reichten von 12 bis 31 mit M_w = 21,85 und SD_w = 4,80.

Ein signifikanter Mittelwertunterschied konnte statistisch nicht nachgewiesen werden (p = .837, 2-seitig)[65]. Männliche und weibliche Studierende weisen also keine Abweichungen in ihrem Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit auf (vgl. hierzu auch Abbildung 17). Die Hypothese H3: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der Stimmung und Sensibilität, d. h. in der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG)“* wird aufrecht erhalten.

---

[63] Die Variable FSEG ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .063, 2-seitig).

[64] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[65] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 17: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Empfindlichkeit und Gestimmtheit

Für das Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit konnten lediglich zwei tendenzielle (sehr) geringe positive Korrelationen mit dem Alter (für die Gesamtgruppe) bzw. mit der Abiturnote (bei den Frauen) nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 24). Alle anderen Beziehungen sind nicht signifikant. Die zugehörigen Hypothesen H5: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H6: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* werden somit für diese Skala bestätigt, H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote“* muss zurückgewiesen werden.

Tabelle 24: Korrelationen der Variable FSEG

Empfindlichkeit & Gestimmtheit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**.185°**	-.003	.180
	Signifikanz (2-seitig)	.086	.992	.130
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.121	.199	.078
	Signifikanz (2-seitig)	.269	.515	.516
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.173	-.220	**.214°**
	Signifikanz (2-seitig)	.111	.431	.073
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

4.3.1.6 Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST)

Die Skala FSST erfasst „die Kognitionen und Emotionen des Individuums ... , die es vor allem in der sozialen Auseinandersetzung mit mehreren anderen, auch mit Autoritätspersonen, hegt über seine Fähigkeit der Äußerung und Durchsetzung eigener Vorstellungen, Meinungen und Standpunkte“ (Deusinger, 1986, S. 36, vgl. auch Kapitel 3.2.3.1).

Die befragten Studentinnen und Studenten erreichten hier Summenscores zwischen 30 und 71 Bewertungseinheiten[66], was den Mittelwert M = 52,30 (SD = 8,95) ergab (vgl. Tabelle 25). Dabei bekundete die Mehrheit der Befragten (60 Personen, 69,0 %) eine durchaus positive Einstellung zu diesem Bereich der eigenen Persönlichkeit, 24 Teilnehmer (27,6 %) erreichten neutrale Punktsummen und 3 Personen (3,4 %) erzielten Summenscores im Bereich eines negativen Selbstkonzeptes.

Tabelle 25: Deskriptive Kennwerte der Variable FSST (in Punkten[67])

Standfestigkeit	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	52,30 (8,95)	56,27 (9,20)	51,47 (8,74)
Minimum – Maximum (Spannweite)	30 – 71 (41)	37 – 71 (34)	30 – 68 (38)
negatives Selbstkonzept (<36 Punkte)	3 (3,4 %)	- (0 %)	3 (4,2 %)
neutrales Selbstkonzept (36-48 Punkte)	24 (27,6 %)	3 (20,0 %)	21 (29,2 %)
positives Selbstkonzept (>48 Punkte)	60 (69,0 %)	12 (80,0 %)	48 (66,7 %)

Mit Einzelergebnissen zwischen 37 und 71 Punkten und einer Standardabweichung SD_m = 9,20 erreichten die Männer dabei einen deutlich höheren Mittelwert M_m = 56,27 als ihre Kommilitoninnen mit M_w = 51,47 (SD_w = 8,74), deren Punktsummen zwischen dem Minimum bei 30 Punkten und dem Maximum bei 68 Punkten lagen (vgl. Abbildung 18). Diese augenscheinliche Differenz in den mittleren Werten der beiden Teilgruppen konnte jedoch mit p = .059 (2-seitig)[68] statistisch nur der Tendenz nach belegt werden, was wahrscheinlich zum Teil auf die geringe Stichprobengröße der männlichen Befragten zurückgeführt werden muss. Männliche und weibliche Studierende unterscheiden sich also nur tendenziell in ihrer Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen. Daher kann auch der entsprechende Teil der Hypothese H4: „*Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit*

[66] Die Variable FSST ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .098, 2-seitig).

[67] erreichbare Höchstpunktzahl: 72 Punkte

[68] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)" nicht verworfen werden.

Abbildung 18: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen

Während für die Variable FSST keine statistisch bedeutsamen Korrelationen mit der Semesterzahl bzw. der Abiturnote nachgewiesen werden konnten, ergab sich ein sehr signifikanter, gering positiver Zusammenhang zwischen dieser Dimension des Selbstkonzeptes und dem Alter für die studentische Gesamtstichprobe (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26: Korrelationen der Variable FSST

Standfestigkeit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**.263*** [69]	.424	.166
	Signifikanz (2-seitig)	.014 [69]	.116	.164
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.053	.116	-.053
	Signifikanz (2-seitig)	.630	.707	.656
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.084	-.053	.087
	Signifikanz (2-seitig)	.439	.852	.472
	N	86	15	71

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

[69] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .303^{**}$ einen sehr signifikant positiven Zusammenhang ($p = .004$, 2-seitig).

Für die beiden Teilstichproben der Männer und Frauen besteht eine derartige Beziehung hingegen nicht. Die zugehörigen Hypothesen H5: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote“* müssen somit für diese Skala insgesamt zurückgewiesen werden, H6: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* kann beibehalten werden.

4.3.1.7 Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU)

Befragt nach ihren Einstellungen zur „Fähigkeit und Sicherheit in einer Kontaktaufnahme mit anderen Personen“ (Deusinger, 1986, S. 37; vgl. auch Kapitel 3.2.3.1) reichten die Punktsummen[70] der Studienteilnehmer von 15 bis 36, bei einem mittleren Wert M = 25,67 und SD = 3,89 (vgl. Tabelle 27).

Ein großer Teil der Studentinnen und Studenten (53 Befragte; 60,9 %) äußerte sich diesbezüglich positiv, 33 Teilnehmer (37,9 %) bekundeten eine neutrale Einstellung und nur ein Student (1,1 %) lag mit seinen Werten im Bereich eines negativen Selbstkonzeptes.

Tabelle 27: Deskriptive Kennwerte der Variable FSKU (in Punkten[71])

Soziale Kontakt- & Umgangsfähigkeit	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	25,67 (3,89)	26,13 (5,10)	25,57 (3,63)
Minimum – Maximum (Spannweite)	15 – 36 (21)	15 – 35 (20)	18 – 36 (18)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	1 (1,1 %)	1 (6,7 %)	- (0 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	33 (37,9 %)	3 (20,0 %)	30 (41,7 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	53 (60,9 %)	11 (73,3 %)	42 (58,3 %)

Dabei reichten die Werte der Männer von 15 bis 35 (M_m = 26,13; SD_m = 5,10), die Frauen erzielten zwischen 18 und 36 Punkte (M_w = 25,57; SD_w = 3,63). Ein Mittelwertvergleich zwischen den beiden Gruppen erbrachte kein signifikantes Ergebnis (p = .613, 2-seitig)[72], männliche und weibliche Studentinnen unterscheiden sich also nicht in ihrem Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (vgl. Abbildung 19). Die Hypothese H4: „*Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung*

[70] Die Variable FSKU ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .552, 2-seitig).

[71] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[72] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)" wird somit für diese Skala bestätigt.

Abbildung 19: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Kontakt- und Umgangsfähigkeit

Zwischen dem Selbstkonzept der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit und dem Alter konnte in keiner der drei untersuchten (Teil-)Stichproben ein signifikanter Zusammenhang ausgemacht werden (vgl. Tabelle 28). Auch eine mögliche Beziehung zwischen der Variable FSKU und der Abiturnote ließ sich nicht nachweisen. Lediglich für die Männer ergab sich eine tendenzielle mittlere positive Korrelation zwischen dieser Dimension des Selbstkonzeptes und der Semesterzahl.

Tabelle 28: Korrelationen der Variable FSKU

Soziale Kontakt- & Umgangsfähigkeit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.146	**.441**°	.046
	Signifikanz (2-seitig)	.177	.100	.700
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.046	**.504**°	-.072
	Signifikanz (2-seitig)	.676	.079	.548
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.080	.244	.000
	Signifikanz (2-seitig)	.464	.381	.999
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

Demzufolge werden die Hypothesen H5: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H6: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* insgesamt beibehalten, die Hypothese H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote“* muss bezüglich dieser Skala abgelehnt werden.

4.3.1.8 Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA)

Dieser Bereich der Frankfurter Selbstkonzeptskalen untersucht die Gefühle zur empfundenen Wertschätzung durch andere sowie das Ansehen der eigenen Person und das Vertrauen zu sich selbst (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Aus den Ergebnissen der Probanden von 19 bis 36 Punkten ergab sich der Mittelwert M = 28,72 (SD = 4,07)[73], der deutlich im Bereich des positiven Selbstkonzeptes liegt (vgl. Tabelle 29).

Dementsprechend sind auch die meisten der Teilnehmer (13 Personen; 14,9 %) diesem positiven Bereich zuzuordnen, 13 Studenten (26,7 %) äußerten neutrale Empfindungen und niemand schätzte sich diesbezüglich negativ ein.

Tabelle 29: Deskriptive Kennwerte der Variable FSWA (in Punkten[74])

Wertschätzung durch andere	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	28,72 (4,07)	28,47 (4,32)	28,78 (4,04)
Minimum – Maximum (Spannweite)	19 – 36 (17)	22 – 34 (12)	19 – 36 (17)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	- (0 %)	- (0 %)	- (0 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	13 (14,9 %)	4 (26,7 %)	9 (12,5 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	74 (85,1 %)	11 (73,3 %)	63 (87,5 %)

Die Ergebnisse der Männer (22 bis 34 Punkte) und Frauen (19 bis 36 Punkte) lagen bei dieser Variable eng beisammen (vgl. Abbildung 20). Entsprechend wenig unterscheiden sich auch die Mittelwerte M_m = 28,47 (SD_m = 4,32) und M_w = 28,78 (SD_w = 4,04), eine signifikante geschlechtsspezifische Mittelwertdifferenz lässt sich statistisch nicht nachweisen (p = .789, 2-seitig)[75]. Hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Wertschätzung durch andere unterscheiden sich männliche und weibliche Studierende also nicht. Die zugehörige Teilhypothese aus H4: „*Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Grup-*

[73] Die Variable FSWA ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .349, 2-seitig).

[74] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[75] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

pen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)" wird beibehalten.

Abbildung 20: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Wertschätzung durch andere

Für das Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere ergaben sich in keiner der untersuchten Gruppen signifikante Korrelationen mit den Variablen Alter, Semester und Abiturnote (vgl. Tabelle 30). Entsprechend werden für diese Skala die zugehörigen Hypothesen H5: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht"* und H6: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht"* beibehalten, H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote"* muss zurückgewiesen werden.

Tabelle 30: Korrelationen der Variable FSWA

Wertschätzung durch andere (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.134	-.077	.190
	Signifikanz (2-seitig)	.216	.784	.110
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.070	.007	.061
	Signifikanz (2-seitig)	.522	.981	.612
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.128	-.061	.140
	Signifikanz (2-seitig)	.239	.829	.244
	N	86	15	71

4.3.1.9 Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA)

Bei der Einschätzung der eigenen Wirkung auf andere bzw. der Beeinflussbarkeit des eigenen Erlebens und Verhaltens durch andere Personen (vgl. Kapitel 3.2.3.1) reichten die einzelnen Summenwerte der Studentinnen und Studenten von 16 bis 33 Punkte[76]. Daraus ergab sich ein Mittelwert M = 25,10 mit einer Standardabweichung SD = 3,60 (vgl. Tabelle 31).

2 Studentinnen (2,3 %) äußerten diesbezüglich eine eher negative Einstellung, 35 Probanden (40,2 %) wiesen ein neutrales Selbstkonzept auf und 50 Befragte (57,5 %) erzielten Ergebnisse im Bereich des positiven Selbstkonzeptes.

Tabelle 31: Deskriptive Kennwerte der Variable FSIA (in Punkten[77])

Irritierbarkeit durch andere	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	25,10 (3,60)	25,93 (3,08)	24,93 (3,69)
Minimum – Maximum (Spannweite)	16 – 33 (17)	20 – 33 (13)	16 – 33 (17)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	2 (2,3 %)	- (0 %)	2 (2,8 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	35 (40,2 %)	4 (26,7 %)	31 (43,1 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	50 (57,5 %)	11 (73,3 %)	39 (54,2 %)

Bei einem Durchschnitt M_m = 25,93 (SD_m = 3,08) reichten die Ergebnisse der männlichen Studenten dabei von 20 bis 33 Punkten. Demgegenüber erzielten die Studentinnen die mittlere Summe M_w = 24,93 (SD_w = 3,69) bei Summenscores zwischen 16 und 33 Punkten (vgl. Abbildung 21).

Ein Mittelwertvergleich[78] zwischen diesen beiden Gruppen erbrachte keinen signifikanten Unterschied (p = .329, 2-seitig), Männer und Frauen zeigen somit keine geschlechtsspezifischen Besonderheiten bezüglich des Selbstkonzeptes der Irritierbarkeit durch andere. Der diesbezügliche Teil der Hypothese H4: „*Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)*“ wird beibehalten.

---

[76] Die Variable FSIA ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .313, 2-seitig).

[77] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[78] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 21: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Irritierbarkeit durch andere

Weder für Alter noch für Semesterzahlen fanden sich signifikante Zusammenhänge mit der Variable FSIA (vgl. Tabelle 32). Lediglich bei den Frauen und in der studentischen Gesamtgruppe stand die Abiturnote der Tendenz nach in einer positiven Beziehung zum Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere. Die Hypothesen H5: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H6: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* werden daher für diesen Bereich des Selbstkonzeptes nicht zurückgewiesen, H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote“* wird abgelehnt.

Tabelle 32: Korrelationen der Variable FSIA

Irritierbarkeit durch andere (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.141	.289	.122
	Signifikanz (2-seitig)	.194	.296	.307
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.016	.010	.001
	Signifikanz (2-seitig)	.881	.975	.993
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	**.208**°	.037	**.207**°
	Signifikanz (2-seitig)	.055	.896	.083
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

4.3.1.10 Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)

Diese letzte Skala erfasst die Einstellungen der Probanden zu den eigenen Empfindungen gegenüber anderen (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Die überwiegende Mehrzahl der Ergebnisse (83 Personen; 95,4 %) ist mit M = 28,59 (SD = 2,77) dem Bereich des positiven Selbstkonzeptes zuzuordnen, die einzelnen Punktwerte liegen zwischen 20 und 34[79]. Nur vier Studentinnen (4,6 %) bekundeten ein neutrales Selbstkonzept (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: Deskriptive Kennwerte der Variable FSGA (in Punkten[80])

Gefühle und Beziehungen zu anderen	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	28,59 (2,77)	28,27 (2,25)	28,65 (2,87)
Minimum – Maximum (Spannweite)	20 – 34 (14)	25 – 33 (8)	20 – 34 (14)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	- (0 %)	- (0 %)	- (0 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	4 (4,6 %)	- (0 %)	4 (5,6 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	83 (95,4 %)	15 (100 %)	68 (94,4 %)

Während die männlichen Studenten bei einem Mittelwert M_m = 28,27 (SD_m = 2,25) und Ergebnissen zwischen 25 und 33 Punkten ausschließlich positive Einstellungen zu den Empfindungen gegenüber anderen äußerten, erzielten bei den Studentinnen immerhin 94,4 % Werte im positiven Bereich. Dabei lagen die Einzelwerte bei einem sogar noch geringfügig höheren Mittelwert M_w = 28,65 (SD_w = 2,87) zwischen 20 und 34 Punkten (vgl. Abbildung 22).

Ein statistisch signifikanter Mittelwertunterschied konnte nicht nachgewiesen werden (p = .626, 2-seitig)[81], männliche und weibliche Studierende unterscheiden sich also nicht hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen. Die zugehörige Teilhypothese aus H4: „*Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)*“ wird beibehalten.

[79] Die Variable FSGA ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .626, 2-seitig).

[80] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[81] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 22: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Gefühle und Beziehungen zu anderen

Die Überprüfung der Korrelationen zwischen dem Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen und den Variablen Alter, Semesterzahl und Abiturnote ergab keine signifikanten Ergebnisse – weder für die Frauen noch für die Männer noch für die gesamte Studentengruppe (vgl. Tabelle 34). Demzufolge werden die Hypothesen H5: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H6: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* bezüglich der Variable FSGA beibehalten, H7: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote“* muss abgewiesen werden.

Tabelle 34: Korrelationen der Variable FSGA

Gefühle & Beziehungen zu anderen (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.072	-.006	.130
	Signifikanz (2-seitig)	.507	.984	.277
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.101	-.074	.167
	Signifikanz (2-seitig)	.359	.811	.162
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.019	-.059	-.003
	Signifikanz (2-seitig)	.861	.834	.983
	N	86	15	71

4.3.1.11 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Selbstkonzept

In der nachfolgenden Tabelle 35 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen im Bereich Selbstkonzept wiedergegeben.

Tabelle 35: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Selbstkonzept

Selbstkonzept und Geschlecht			***Ergebnis***
H1	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE).		bestätigt
H2	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW).		bestätigt
H3	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der Stimmung und Sensibilität, d. h. in der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG).		bestätigt
H4	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA).		bestätigt
Selbstkonzept und Alter/Semesterzahl			
H5	Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: FSAL, FSSW, FSEG, FSKU, FSWA, FSIA, FSGA)	(widerlegt für: FSAP, FSVE, FSST)	
H6	Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: FSAL, FSVE, FSSW, FSEG, FSST, FSKU, FSWA, FSIA, FSGA)	(widerlegt für: FSAP)	
Selbstkonzept und Abiturnote			
H7	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Abiturnote.		überwiegend widerlegt
	(bestätigt für: FSAL)	(widerlegt für: FSAP, FSVE, FSSW, FSEG, FSST, FSKU, FSWA FSIA, FSGA)	

4.3.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)

Die Auswertungsresultate der empirischen Daten aus dem *Differentiellen Leistungsangst Inventar (DAI)* von Rost und Schermer (1997) werden separat für jede der zwölf Skalen und gegliedert nach den vier übergeordneten Bereichen „Auslösebedingungen", „Manifestationen", „Copingstrategien" und „Stabilisierung" dargestellt.

4.3.2.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS)

Bei dieser Dimension, deren Punktwerte sich aus den Ergebnissen der drei Skalen „Repertoireunsicherheit", „Wissensbezogene Angstauslösung" und „Sozialbezogene Angstauslösung" addieren, werden die Auslösefaktoren der Angst erfasst (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die erzielten Punktwerte reichten vom Minimum bei 29 bis zum Maximum bei 95 Bewertungseinheiten[82] und ergaben einen Mittelwert M = 58,56 und eine Standardabweichung SD = 15,03 (vgl. Tabelle 36). Da das DAI für Studenten keine Normen zur Verfügung stellt und eine exakte Einordnung der Ergebnisse in verschiedene Ausprägungsbereiche nicht Ziel der Untersuchung war, sondern eine Unterscheidung der Studenten nach Punktzahlen ermöglichen sollte, werden im folgenden die Normen für Schüler (bis einschließlich der 13. Jahrgangsstufe) zur Klassifikation der verschiedenen Ausprägungsbereiche der Leistungsangst verwendet (vgl. Kurzformnormen 8. bis 13. Jahrgangsstufe von Gymnasien, Rost & Schermer, 1997, S. 153 ff.).

Tabelle 36: Deskriptive Kennwerte der Variable AUS (in Punkten[83])

Auslösebedingungen	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	58,56 (15,03)	50,00 (12,75)	60,35 (14,93)
Minimum – Maximum (Spannweite)	29 – 95 (66)	29 – 80 (51)	33 – 95 (62)
(stark) erniedrigter Wert (<48 Punkte)	22 (25,3 %)	6 (40,0 %)	16 (22,2 %)
durchschnittlicher Wert (48-70 Punkte)	44 (50,6 %)	8 (53,3 %)	36 (50,0 %)
(stark) erhöhter Wert (>70 Punkte)	21 (24,1 %)	1 (6,7 %)	20 (27,8 %)

Etwa die Hälfte aller Befragten (44 Personen; 50,6 %) erzielte durchschnittliche Werte für die Auslösebedingungen, 21 Befragte (24,1 %) berichteten über ein (stark) erhöhtes Vorkommen von Angst auslösenden Situationen und 22 Studentinnen und Studenten (25,3 %) gaben an, seltener als andere Ängste in Leistungssituationen zu verspüren.

[82] Die Variable AUS ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .592, 2-seitig).

[83] erreichbare Höchstpunktzahl: 120 Punkte

Die Ergebnisse der Männer mit $M_m = 50{,}00$ und $SD_m = 12{,}75$ lagen zwischen 29 und 80 Punkten. Demgegenüber reichten die Summenscores der Frauen mit $M_w = 60{,}35$ und $SD_w = 14{,}93$ von 33 bis 95 Punkten (vgl. Abbildung 23). Der augenscheinliche Mittelwertunterschied dieser beiden Gruppen konnte statistisch signifikant ($p = .014$, 2-seitig)[84] bestätigt werden, männliche Studenten berichten signifikant weniger von Angst auslösenden Situationen als ihre Kommilitoninnen. Die Hypothese H8: *„Frauen empfinden Leistungssituationen häufiger als Angst auslösend als Männer“* wird somit bestätigt.

Abbildung 23: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Auslösebedingungen

Im Gegensatz dazu muss die Hypothese H13: *„Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* für die Gesamtskala verworfen werden, da sich für die Gruppe der Männer ein tendenzieller geringer und für die Gesamtgruppe ein sehr signifikanter, mittlerer negativer Zusammenhang von Alter und Auslösebedingungen ergab (vgl. Tabelle 37). Das Empfinden Angst auslösender Situationen nimmt also – zumindest tendenziell – für diese beiden Teilstichproben mit dem Alter ab. Eine Beziehung der Variablen AUS mit der Semesterzahl ist hingegen nur der Tendenz nach (sehr gering negativ) feststellbar, die Hypothese H14: *„Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* ist daher für diese Dimension beizubehalten.

[84] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Tabelle 37: Korrelationen der Variable AUS

Auslösebedingungen (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.302****[85]	**-.513°**	-.161[86]
	Signifikanz (2-seitig)	.004[85]	.051	.178[86]
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	**-.186°**	-.175	-.111
	Signifikanz (2-seitig)	.089	.567	.352
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.037	.263	-.003
	Signifikanz (2-seitig)	.733	.344	.981
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

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

Hinsichtlich einer Korrelation der Abiturnote mit den Auslösebedingungen lassen sich in keiner der drei Gruppen signifikante Zusammenhänge berechnen, die Hypothese H21: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote“* ist zu verwerfen.

Repertoireunsicherheit (RU)

Die Items dieser Skala erfragen Gefühle der Unsicherheit einer Person bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten und der an sie gestellten Anforderungen (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Mit M = 16,32 und SD = 5,60 lagen die Ergebnisse aller Probanden zwischen 8 und 34 Punkten[87]. 23 Teilnehmer (26,4 %) äußerten eine (stark) erniedrigte Repertoireunsicherheit, 48 (55,2 %) erzielten durchschnittliche Werte und 16 Befragte (18,4 %) lagen mit ihren Ergebnissen im (stark) erhöhten Bereich (vgl. Tabelle 38).

Der Mittelwert M_m = 15,40 (SD_m = 4,72) der Männer mit Summenscores von 9 bis 24 lag zwar unter dem der Frauen mit M_w = 16,51 (SD_w = 5,78) und Punktwerten zwischen 8 und 34, eine signifikante Mittelwertdifferenz konnte jedoch nicht nachgewiesen werden (p = .487, 2-seitig)[88].

---

[85] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.351*** einen höchst signifikant negativen Zusammenhang (p = .001, 2-seitig).

[86] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.213° einen tendenziell negativen Zusammenhang (p = .072, 2-seitig).

[87] Die Variable RU ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .090, 2-seitig).

[88] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Tabelle 38: Deskriptive Kennwerte der Variable RU (in Punkten[89])

Repertoireunsicherheit	Gesamt (*n* = 87)	Männer (*n* = 15)	Frauen (*n* = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	16,32 (5,60)	15,40 (4,72)	16,51 (5,78)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 34 (26)	9 – 24 (15)	8 – 34 (26)
(stark) erniedrigter Wert (<13 Punkte)	23 (26,4 %)	5 (33,3 %)	18 (25,0 %)
durchschnittlicher Wert (13-21 Punkte)	48 (55,2 %)	8 (53,3 %)	40 (55,6 %)
(stark) erhöhter Wert (>21 Punkte)	16 (18,4 %)	2 (13,3 %)	14 (19,4 %)

Männliche und weibliche Studierende bekunden also eine vergleichbare Repertoireunsicherheit in Leistungssituationen (vgl. Abbildung 24). Demzufolge muss die Hypothese H9: *Frauen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Männer"* für diesen Bereich verworfen werden.

Abbildung 24: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Repertoireunsicherheit

Für den Zusammenhang zwischen Alter und Repertoireunsicherheit ergibt sich lediglich eine tendenziell negative Korrelation bei den Männern (vgl. Tabelle 39), so dass die Hypothese H13: „*Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht"* für diese Variable beibehalten werden kann. Darüber hinaus sind weder bezüglich der Semesterzahl noch hinsichtlich der Abiturnote signifikante Beziehungen mit der Repertoireunsicherheit nachweisbar. Die Hypothese H14: „*Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender*

[89] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

Semesterzahl nicht" gilt daher für diese Variable als bestätigt, die Hypothese H21: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote"* ist abzulehnen.

Tabelle 39: Korrelationen der Variable RU

Repertoireunsicherheit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	-.176[90]	**-.442°**	-.104
	Signifikanz (2-seitig)	.103[90]	.099	.385
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.110	-.353	-.018
	Signifikanz (2-seitig)	.315	.237	.883
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.145	.240	.163
	Signifikanz (2-seitig)	.183	.390	.175
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

Wissensbezogene Angstauslösung (WA)

Die Skala zur *Wissensbezogenen Angstauslösung* beinhaltet – anders als bei der *Repertoireunsicherheit* – Einschätzungen der Befragten, bestimmte Anforderungen und Situationen intellektuell nicht meistern zu können (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Mit Punktzahlen zwischen 9 und 35 sowie dem Durchschnittswert M = 22,47 (SD = 5,87)[91] zeigten 28 Studenten (32,2 %) eine (stark) erniedrigte wissensbezogene Angstauslösung, bei 45 Probanden (51,7 %) war diese nach eigenen Angaben durchschnittlich hoch und 14 Teilnehmer (16,1 %) erzielten hier einen (stark) erhöhten Wert (vgl. Tabelle 40).

Die männlichen Studenten erreichten Werte von 9 bis 28 Punkten (M_m = 19,80; SD_m = 5,19), ihre Kommilitoninnen Punktsummen zwischen minimal 10 und maximal 35 (M_w = 23,03; SD_w = 5,88).

[90] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.206° einen tendenziell negativen Zusammenhang (p = .056, 2-seitig).

[91] Die Variable WA ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .527, 2-seitig).

Tabelle 40: Deskriptive Kennwerte der Variable WA (in Punkten[92])

Wissensbezogene Angstauslösung	Gesamt (*n* = 87)	Männer (*n* = 15)	Frauen (*n* = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	22,47 (5,87)	19,80 (5,19)	23,03 (5,88)
Minimum – Maximum (Spannweite)	9 – 35 (26)	9 – 28 (19)	10 – 35 (25)
(stark) erniedrigter Wert (<20 Punkte)	28 (32,2 %)	6 (40,0 %)	22 (30,6 %)
durchschnittlicher Wert (20-29 Punkte)	45 (51,7 %)	9 (60,0 %)	36 (50,0 %)
(stark) erhöhter Wert (>29 Punkte)	14 (16,1 %)	0 (0 %)	14 (19,4 %)

Diese Differenz der Mittelwerte konnte durch einen Mittelwertvergleich beider Teilstichproben zwar nicht signifikant aber immerhin der Tendenz nach bestätigt werden (p = .052, 2-seitig)[93]. So äußern Frauen tendenziell häufiger die Sorge, bestimmte Anforderungen und Situationen intellektuell nicht meistern zu können, als ihre männlichen Kollegen (vgl. Abbildung 25). Die Hypothese H9: *Frauen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Männer"* wird für diese Skala verworfen.

Abbildung 25: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der wissensbezogenen Angstauslösung

Weder zwischen der Semesterzahl und der Variablen WA noch zwischen der Abiturnote und dieser Skala lassen sich signifikante Korrelationen nachweisen (vgl. Tabelle 41). Demnach ist die Hypothese H14: *„Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht"* beizubehalten, während H21: *„Es*

[92] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[93] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote" zurückgewiesen werden muss. Ebenso wird die Hypothese H13: „*Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht"* verworfen, da sich in der Gesamtgruppe der Studenten eine signifikante, gering negative Beziehung zwischen dem Alter und der wissensbezogenen Angstauslösung zeigt.

Tabelle 41: Korrelationen der Variable WA

Wissensbezogene Angstauslösung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.272***[94]	-.397	-.179
	Signifikanz (2-seitig)	.011[94]	.142	.134
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.111	-.115	-.034
	Signifikanz (2-seitig)	.310	.708	.778
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.146	.276	-.162
	Signifikanz (2-seitig)	.179	.319	.177
	N	86	15	71

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

Sozialbezogene Angstauslösung (SA)

Diese letzte Skala des Bereichs der Auslösebedingungen befasst sich mit Gefühlen der Angst bei der Präsentation von Leistung im Beisein anderer (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die Resultate der Probanden reichten vom Minimum 8 bis zum Maximum 38 Punkte und gruppierten sich bei einer Standardabweichung *SD* = 7,46 um den Mittelwert *M* = 19,77[95]. Während knapp die Hälfte der Befragten (40 Personen; 46,0 %) in diesem Bereich durchschnittliche Ergebnisse erzielte und 14 Teilnehmer (16,1 %) sogar weniger Angst bei einer öffentlichen Leistungspräsentation verspürten, gaben immerhin 33 Studentinnen und Studenten (37,9 %) an, sich mehr als andere in solchen Situationen zu ängstigen (vgl. Tabelle 42).

[94] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.300** einen sehr signifikant negativen Zusammenhang (p = .005, 2-seitig).

[95] Die Variable SA ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .441, 2-seitig).

Tabelle 42: Deskriptive Kennwerte der Variable SA (in Punkten[96])

Sozialbezogene Angstauslösung	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	19,77 (7,46)	14,80 (5,72)	20,81 (7,39)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 38 (30)	8 – 28 (20)	8 – 38 (30)
(stark) erniedrigter Wert (<12 Punkte)	14 (16,1 %)	6 (40,0 %)	8 (11,1 %)
durchschnittlicher Wert (12-22 Punkte)	40 (46,0 %)	8 (53,3 %)	32 (44,4 %)
(stark) erhöhter Wert (>22 Punkte)	33 (37,9 %)	1 (6,7 %)	32 (44,4 %)

Bei einer Spannweite von 20 Punkten erreichten die männlichen Studenten zwischen 8 und 28 Bewertungseinheiten, dies ergab den Mittelwert M_m = 14,80 (SD_m = 5,72). Demgegenüber lag die durchschnittliche Punktzahl der Studentinnen bei M_w = 20,81 (SD_w = 7,39), wobei die Einzelwerte von 8 bis 38 reichten (Spannweite: 30; vgl. Abbildung 26).

Abbildung 26: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der sozialbezogenen Angstauslösung

Dieser offensichtliche Mittelwertunterschied konnte statistisch als sehr signifikant (p = .004, 2-seitig)[97] bestätigt werden. Die Frauen äußerten signifikant mehr sozialbezogene Angstauslösung als ihre männlichen Kommilitonen, die Hypothese H9: *Frauen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Männer*" wird diesbezüglich beibehalten.

[96] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[97] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Für die gesamte Studentengruppe ergibt sich ein sehr signifikanter Rückgang der sozialbezogenen Angstauslösung mit dem Alter (geringer Zusammenhang, vgl. Tabelle 43), die Hypothese H13: *„Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird für diese Variable abgelehnt.

Tabelle 43: Korrelationen der Variable SA

Sozialbezogene Angstauslösung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.314****	-.417	-.194
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.122	.102
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	**-.222***	.007	**-.207°**
	Signifikanz (2-seitig)	.041	.982	.081
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.073	.138	-.011
	Signifikanz (2-seitig)	.504	.623	.926
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Analog dazu findet sich ein entsprechender negativer geringer Zusammenhang zwischen der Semesterzahl und der Variable SA, sowohl in der Gesamtgruppe (signifikant) als auch bei den Studentinnen (tendenziell). H14: *„Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* ist daher ebenfalls zurückzuweisen. Lediglich zwischen der Abiturnote und der sozialbezogenen Angstauslösung lassen sich keine statistisch bedeutsamen Beziehungen nachweisen, die Hypothese H21: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote“* ist daher bezüglich dieser Skala ebenfalls zu verwerfen.

4.3.2.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN)

Die Kennwerte dieser Dimension, die das Erkennbarwerden der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen beinhaltet, werden aus der Summe der drei untergeordneten Skalen zur physiologischen, emotionalen und kognitiven Manifestation berechnet (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Die mittlere Punktsumme lag für diese Variable bei $M = 65{,}51$ ($SD = 16{,}17$), wobei sich die einzelnen Ergebnisse zwischen dem Minimum 28 und dem Maximum 103 einpendel-

ten[98]. Damit erzielten 60 Teilnehmer (69,0 %) ein durchschnittliches Resultat (entsprechend den Schülernormen, vgl. Kapitel 4.3.2.1), 10 Personen (11,5 %) zeigten (stark) erniedrigte Manifestationswerte und 17 Probanden (19,5 %) beschrieben eine (sehr) starke Ausprägung der Angst auf den unterschiedlichen Reaktionsebenen (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44: Deskriptive Kennwerte der Variable MAN (in Punkten[99])

Manifestationen	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	65,51 (16,17)	66,60 (21,48)	65,28 (15,01)
Minimum – Maximum (Spannweite)	28 – 103 (75)	28 – 103 (75)	30 – 102 (72)
(stark) erniedrigter Wert (<50 Punkte)	10 (11,5 %)	3 (20,0 %)	7 (9,7 %)
durchschnittlicher Wert (50-77 Punkte)	60 (69,0 %)	8 (53,3 %)	52 (72,2 %)
(stark) erhöhter Wert (>77 Punkte)	17 (19,5 %)	4 (26,7 %)	13 (18,1 %)

Die Punktsummen der männlichen Studenten mit M_m = 66,60 (SD_m = 21,48) reichten von 28 bis 103, die Summenscores ihrer Kommilitoninnen lagen mit M_w = 65,28 (SD_w = 15,01) zwischen 30 und 102 (vgl. Abbildung 27).

Abbildung 27: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Manifestationen der Leistungsängstlichkeit

[98] Die Variable MAN ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .928, 2-seitig).

[99] erreichbare Höchstpunktzahl: 120 Punkte

Ein statistischer Mittelwertvergleich bei diesen beiden Teilstichproben erbrachte erwartungsgemäß keinen signifikanten Unterschied (p = .775, 2-seitig)[100]. Die Hypothese H10: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv)“* wird dementsprechend für diese Dimension beibehalten.

Für keine der drei Variablen Alter, Semesterzahl und Abiturnote lässt sich ein signifikanter oder auch nur tendenzieller Zusammenhang mit der Manifestation von Leistungsängstlichkeit belegen (vgl. Tabelle 45). Daher werden die Hypothesen H15: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab“*, H16: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmender Semesterzahl ab“* und H22: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Abiturnote“* für diese Dimension verworfen.

Tabelle 45: Korrelationen der Variable MAN

Manifestationen (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	-.009	.056	-.006
	Signifikanz (2-seitig)	.935	.844	.959
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.103	.092	-.085
	Signifikanz (2-seitig)	.346	.766	.478
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.007	.076	.000
	Signifikanz (2-seitig)	.950	.788	.999
	N	86	15	71

Physiologische Angstmanifestation (PHY)

Mit Hilfe der ersten Skala des Manifestationsbereiches wurden verschiedene körperliche Angstindikatoren der Probanden erfragt (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die Punktzahlen aller Teilnehmer gruppierten sich bei dieser Variablen[101] im Bereich von 9 bis 36 um den Durchschnittswert M = 23,54 (SD = 5,94). 52 Befragte (59,8 %) erzielten Summenscores im durchschnittlichen Bereich, 7 Studentinnen und Studenten (8,0 %) zeigten (stark)

[100] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[101] Die Variable PHY ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .888, 2-seitig).

erniedrigte Werte und 28 Personen (32,2 %) bekundeten eine (stark) erhöhte physiologische Angstmanifestation (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46: Deskriptive Kennwerte der Variable PHY (in Punkten[102])

Physiologische Angstmanifestation	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	23,54 (5,94)	21,73 (6,79)	23,92 (5,73)
Minimum – Maximum (Spannweite)	9 – 36 (27)	9 – 31 (22)	10 – 36 (26)
(stark) erniedrigter Wert (<16 Punkte)	7 (8,0 %)	4 (26,7 %)	3 (4,2 %)
durchschnittlicher Wert (16-26 Punkte)	52 (59,8 %)	7 (46,7 %)	45 (62,5 %)
(stark) erhöhter Wert (>26 Punkte)	28 (32,2 %)	4 (26,7 %)	24 (33,3 %)

Die jeweiligen Mittelwerte M_m = 21,73 der Männer (SD_m = 6,79) bzw. M_w = 23,92 der Frauen (SD_w = 5,73) unterschieden sich bei Punktsummen zwischen 9 und 31 bzw. zwischen 10 und 36 nicht signifikant voneinander (p = .197, 2-seitig[103], vgl. hierzu auch Abbildung 28). Männliche und weibliche Studierende äußern also ein vergleichbares Auftreten körperlicher Angstindikatoren, die Hypothese H10: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv)“* wird für diese Skala bestätigt.

Abbildung 28: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der physiologischen Angstmanifestation

[102] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[103] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Die statistische Auswertung erbrachte darüber hinaus keine signifikanten Zusammenhänge der physiologischen Angstmanifestation mit dem Alter, der Semesterzahl oder der Abiturnote (vgl. Tabelle 47). Entsprechend werden die Hypothesen H15: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab“*, H16: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmender Semesterzahl ab“* und H22: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Abiturnote“* für diese Variable verworfen.

Tabelle 47: Korrelationen der Variable PHY

Physiologische Angstmanifestation (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.009	.126	.045
	Signifikanz (2-seitig)	.933	.655	.705
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.054	.365	-.069
	Signifikanz (2-seitig)	.620	.220	.567
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.178	-.033	-.166
	Signifikanz (2-seitig)	.102	.906	.166
	N	86	15	71

Emotionale Angstmanifestation (EMO)

Hilflosigkeit, depressive Verstimmungen, Unsicherheitsgefühle und Verletzlichkeiten sind Gegenstand der Skala zur Emotionalen Angstmanifestation, welche die affektiv-emotionalen Auswirkungen der Leistungsangst erfasst (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Mit Einzelwerten zwischen 8 und 39 erzielten die Studentinnen und Studenten durchschnittlich M = 20,47 Punkte (SD = 6,60)[104].

11 Probanden (12,6 %) gaben an, weniger stark als andere unter den affektiv-emotionalen Auswirkungen der Leistungsangst zu leiden, 56 Teilnehmer (64,4 %) erzielten Punktsummen im durchschnittlichen Bereich und 20 Versuchspersonen (23,0 %) zeigten (stark) erhöhte Kennwerte bezüglich der emotionalen Angstmanifestation (vgl. Tabelle 48).

[104] Die Variable EMO ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .313, 2-seitig).

Zwischen minimal 11 und maximal 39 Punkten pendelte sich der Durchschnittswert der Männer bei M_m = 22,07 (SD_m = 8,38) ein. Der Mittelwert M_w = 20,14 der Frauen (SD_w = 6,19) basierte auf Einzelergebnissen zwischen 8 und 33 Bewertungseinheiten.

Tabelle 48: Deskriptive Kennwerte der Variable EMO (in Punkten[105])

Emotionale Angstmanifestation	Gesamt (*n* = 87)	Männer (*n* = 15)	Frauen (*n* = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	20,47 (6,60)	22,07 (8,38)	20,14 (6,19)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 39 (31)	11 – 39 (28)	8 – 33 (25)
(stark) erniedrigter Wert (<14 Punkte)	11 (12,6 %)	3 (20,0 %)	8 (11,1 %)
durchschnittlicher Wert (14-25 Punkte)	56 (64,4 %)	8 (53,3 %)	48 (66,7 %)
(stark) erhöhter Wert (>25 Punkte)	20 (23,0 %)	4 (26,7 %)	16 (22,2 %)

Hinsichtlich der Mittelwerte von männlichen und weiblichen Studenten konnte keine statistisch signifikante Verschiedenheit nachgewiesen werden (p = .306, 2-seitig)[106], es existieren also keine geschlechtsspezifischen Besonderheiten bei der emotionalen Angstmanifestation (vgl. Abbildung 29). Auch für diese Reaktionsebene der Angstmanifestation wird die Hypothese H10: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv)“* somit beibehalten.

Abbildung 29: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der emotionalen Angstmanifestation

[105] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[106] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Die emotionale Angstmanifestation steht dabei statistisch gesehen in keiner Beziehung zum Alter (vgl. Tabelle 49), die Hypothese H15: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab“* wird diesbezüglich verworfen.

Tabelle 49: Korrelationen der Variable EMO

Emotionale Angstmanifestation (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	-.049	.088	-.068
	Signifikanz (2-seitig)	.655	.755	.570
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	**-.207°**	-.015	**-.204°**
	Signifikanz (2-seitig)	.058	.960	.085
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.002	-.022	.023
	Signifikanz (2-seitig)	.989	.938	.847
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

Mit der Semesterzahl lassen sich demgegenüber der Tendenz nach geringe negative Korrelationen bei den Studentinnen und bei der studentischen Gesamtgruppe nachweisen. Der zugehörige Teil der Hypothese H16: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmender Semesterzahl ab“* wird dennoch aufgrund mangelnder Signifikanz zurückgewiesen. Hinsichtlich der Abiturnote besteht kein Zusammenhang mit der Variablen EMO, so dass H22: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Abiturnote“* ebenfalls aufgegeben werden muss.

Kognitive Angstmanifestation (KOG)

Störungen der Konzentration, des Denkens und des Gedächtnisses sind Untersuchungsgegenstand der letzten Skala des Bereichs Manifestationen der Leistungsängstlichkeit (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die Teilnehmer erzielten hier einen Gesamtmittelwert M = 21,49 (SD = 6,91) bei Werten zwischen 8 und 39 Punkten[107]. 24 Probanden (27,6 %) lagen mit ihren Ergebnissen im unterdurchschnittlichen Bereich, 50 Personen (57,5 %) äußerten eine durchschnittliche kognitive Angstmanifestation und 13 Studierende (14,9 %) erreichten bei dieser Variablen (stark) erhöhte Werte (vgl. Tabelle 50).

[107] Die Variable KOG ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .619, 2-seitig).

Während die männlichen Studierenden von 8 bis 38 Punkte erzielten (SD_m = 8,55), reichten die Summenscores ihrer Kommilitoninnen mit SD_w = 6,56 von 8 bis 39.

Tabelle 50: Deskriptive Kennwerte der Variable KOG (in Punkten[108])

Kognitive Angstmanifestation	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	21,49 (6,91)	22,80 (8,55)	21,22 (6,56)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 39 (31)	8 – 38 (30)	8 – 39 (31)
(stark) erniedrigter Wert (<18 Punkte)	24 (27,6 %)	4 (26,7 %)	20 (27,8 %)
durchschnittlicher Wert (18-28 Punkte)	50 (57,5 %)	7 (46,7 %)	43 (59,7 %)
(stark) erhöhter Wert (>28 Punkte)	13 (14,9 %)	4 (26,7 %)	9 (12,5 %)

Zwischen den beiden Mittelwerten M_m = 22,80 der Männer und M_w = 21,22 der Frauen konnte kein statistisch bedeutsamer Unterschied festgestellt werden (p = .424, 2-seitig)[109], männliche und weibliche Studenten unterscheiden sich also nicht hinsichtlich ihrer kognitiven Angstmanifestation (vgl. Abbildung 30). Die Hypothese H10: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv)“* gilt für diesen Bereich als bestätigt.

Abbildung 30: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der kognitiven Angstmanifestation

[108] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[109] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Für die kognitive Angstmanifestation bestehen keine signifikanten Korrelationen mit dem Alter, der Semesterzahl oder der Abiturnote (vgl. Tabelle 51). Die zugehörigen Hypothesen H15: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab“*, H16: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmender Semesterzahl ab“* und H22: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Abiturnote“* werden für diese Skala verworfen.

Tabelle 51: Korrelationen der Variable KOG

Kognitive Angstmanifestation (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	-.011	-.047	-.046
	Signifikanz (2-seitig)	.916	.869	.703
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.030	-.059	-.014
	Signifikanz (2-seitig)	.784	.847	.905
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.106	.239	.079
	Signifikanz (2-seitig)	.331	.391	.515
	N	86	15	71

4.3.2.3 Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Nach Dimensionen geordnet werden nachfolgend die Ergebnisse der studentischen Teilstichprobe bei den unterschiedlichen Coping-Aspekten, die in den vier Skalen zu den Bewältigungsformen der Leistungsängstlichkeit beleuchtet werden, dargestellt. Ein Gesamtsummenwert der vier Bereiche – analog zu den vorangegangenen Dimensionen – existiert hier nicht (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (GK)

Bei dieser Variablen wird nach „dem frühzeitigen Einsatz und der Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens“ (Rost & Schermer, 1997, S. 27) gefragt (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die Ergebnisse reichten bei M = 28,47 und SD = 5,48 von 8 bis 39 Punkte[110]. 46 Studentinnen und Studenten (52,9 %) erzielten durchschnittliche Punktzahlen, 37 Probanden (42,5 %) nutzen diese Art der Gefahrenkontrolle in (stark) erhöhtem Maße

[110] Die Variable GK ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .249, 2-seitig).

und nur 4 Teilnehmer (4,6 %) lagen mit ihren Ergebnissen im unterdurchschnittlichen Bereich (vgl. Tabelle 52).

Tabelle 52: Deskriptive Kennwerte der Variable GK (in Punkten[111])

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	28,47 (5,48)	25,60 (7,35)	29,07 (4,86)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 39 (31)	8 – 35 (27)	9 – 39 (30)
(stark) erniedrigter Wert (<20 Punkte)	4 (4,6 %)	2 (13,3 %)	2 (2,8 %)
durchschnittlicher Wert (20-29 Punkte)	46 (52,9 %)	8 (53,3 %)	38 (52,8 %)
(stark) erhöhter Wert (>29 Punkte)	37 (42,5 %)	5 (33,3 %)	32 (44,4 %)

Während die Punktsummen der Männer mit M_m = 25,60 (SD_m = 7,35) von 8 bis 35 reichten, gruppierten sich die Werte der Frauen zwischen 9 und 39 um den mittleren Wert M_w = 29,07 (SD_w = 4,86). Der augenscheinliche Mittelwertunterschied zwischen diesen beiden Teilstichproben konnte statistisch signifikant bestätigt werden (p = .025, 2-seitig)[112], d. h. die Frauen zeigen eine deutlich höhere Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten als ihre männlichen Kommilitonen (vgl. Abbildung 31). Die zugehörige Hypothese H11: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* muss daher für diese Skala verworfen werden.

Abbildung 31: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten

[111] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[112] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Während für die beiden Variablen Alter und Semesterzahl keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge mit der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten nachgewiesen werden können (vgl. Tabelle 53), und die entsprechenden Teile der Hypothesen H17: *„Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* und H18: *„Mit zunehmender Semesterzahl steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* verworfen werden, besteht zwischen der Abiturnote und der Variable GK eine geringe, signifikant negative Beziehung für die studentische Gesamtgruppe. Dennoch muss H23: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote“* wegen der fehlenden Beziehungen in den beiden Teilgruppen der Männer und Frauen verworfen werden.

Tabelle 53: Korrelationen der Variable GK

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	-.026	-.027	.086
	Signifikanz (2-seitig)	.815	.925	.470
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.165	-.149	-.166
	Signifikanz (2-seitig)	.132	.626	.165
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	**-.245***	-.105	-.148
	Signifikanz (2-seitig)	.023	.710	.217
	N	86	15	71

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

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (SK)

Bei dieser Skala, die die Bestrebungen der Befragten untersucht, in Leistungssituationen direkt oder indirekt auszuweichen (vgl. Kapitel 3.2.3.2), erzielten die Probanden Punktsummen zwischen 8 und 28 (M = 11,68; SD = 4,13)[113]. 45 Probanden (51,7 %) zeigten (stark) erniedrigte Werte, 34 Personen (39,1 %) äußerten sich diesbezüglich durchschnittlich und 8 Studierende (9,2 %) lagen mit ihren Ergebnissen im Bereich (stark) erhöhter Punktzahlen (vgl. Tabelle 54).

[113] Die Variable SK ist nicht normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .005, 2-seitig).

Mit Werten zwischen 9 und 21 betrug der Mittelwert der Männer $M_m = 13{,}13$ ($SD_m = 4{,}58$). Der Durchschnitt der Frauen lag demgegenüber bei $M_w = 11{,}38$ ($SD_w = 4{,}00$), die einzelnen Summenscores reichten von 8 bis 28 (vgl. Abbildung 32).

Tabelle 54: Deskriptive Kennwerte der Variable SK (in Punkten[114])

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	11,68 (4,13)	13,13 (4,58)	11,38 (4,00)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 28 (20)	9 – 21 (12)	8 – 28 (20)
(stark) erniedrigter Wert (<11 Punkte)	45 (51,7 %)	7 (46,7 %)	38 (52,8 %)
durchschnittlicher Wert (11-17 Punkte)	34 (39,1 %)	5 (33,3 %)	29 (40,3 %)
(stark) erhöhter Wert (>17 Punkte)	8 (9,2 %)	3 (20,0 %)	5 (6,9 %)

Ein statistischer Mittelwertvergleich[115] der beiden Teilstichproben zeigte keine signifikanten Unterschiede auf (p = .115, 2-seitig), männliche und weibliche Studierende lassen also keine geschlechtsspezifischen Besonderheiten hinsichtlich ihrer Situationskontrolle durch Vermeiden du Mogeln erkennen. Die Hypothese H11: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* wird für diese Strategie beibehalten.

Abbildung 32: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln

[114] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[115] getestet mit dem U-Test nach Mann und Whitney zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben

Weder mit zunehmendem Alter noch mit steigender Semesterzahl steigt die Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (vgl. Tabelle 55), so dass die Hypothesen H17: *„Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* und H18: *„Mit zunehmender Semesterzahl steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* diesbezüglich abgelehnt werden müssen. Im Gegensatz dazu ist durchaus eine geringe, signifikant positive Korrelation der Abiturnote mit dieser Copingstrategie feststellbar, allerdings nur bei der gesamten Studentengruppe und tendenziell bei den Männern. Bei den Frauen lässt sich ein derartiger Zusammenhang nicht belegen. Da in der zugehörigen Hypothese H23: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote“* von einem negativen Zusammenspiel der beteiligten Variablen ausgegangen wird, ist diese zu verwerfen.

Tabelle 55: Korrelationen der Variable SK

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	-.085	.296	-.194
	Signifikanz (2-seitig)	.433	.284	.102
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.016	-.038	.013
	Signifikanz (2-seitig)	.886	.902	.915
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	**.252***[116]	**.451**°	.191[117]
	Signifikanz (2-seitig)	.019[116]	.092	.110[117]
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

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

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (AK)

Bei dieser Variablen werden „Vorgehensweisen [erfasst], bei denen der Prüfling durch geeignete Maßnahmen eine anhaltend wirksame Verringerung des physischen und psychischen Angstpegels herbeizuführen versucht“ (Rost & Schermer, 1997, S. 27; vgl.

[116] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .279^{**}$ einen sehr signifikant positiven Zusammenhang ($p = .009$, 2-seitig).

[117] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .198°$ einen tendenziell positiven Zusammenhang ($p = .097$, 2-seitig).

auch Kapitel 3.2.3.2). Die Resultate der Studenten bewegten sich im Bereich von 8 bis 35 Punkten mit M = 21,48 und SD = 5,44[118]. Jeweils 39 Personen (44,8 %) erzielten durchschnittliche oder (stark) erhöhte Werte, 9 Teilnehmer (10,3 %) äußerten eine (stark) erniedrigte Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (vgl. Tabelle 56).

Tabelle 56: Deskriptive Kennwerte der Variable AK (in Punkten[119])

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	21,48 (5,44)	22,33 (6,71)	21,31 (5,17)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 35 (27)	11 – 35 (24)	8 – 32 (24)
(stark) erniedrigter Wert (<15 Punkte)	9 (10,3 %)	2 (13,3 %)	7 (9,7 %)
durchschnittlicher Wert (15-22 Punkte)	39 (44,8 %)	6 (40,0 %)	33 (45,8 %)
(stark) erhöhter Wert (>22 Punkte)	39 (44,8 %)	7 (46,7 %)	32 (44,4 %)

Die Ergebnisse der männlichen Studenten lagen zwischen 11 und 35 bei M_m = 22,33 (SD_m = 6,71), ihre Kommilitoninnen erzielten Punktwerte von 8 bis 32 mit M_w = 21,31 (SD_w = 5,17; vgl. Abbildung 33).

Abbildung 33: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation

[118] Die Variable AK ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .921, 2-seitig).

[119] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

Ein statistischer Mittelwertvergleich[120] der beiden Geschlechter erbrachte keine statistisch relevanten Unterschiede in den Mittelwerten (p = .509, 2-seitig), d. h. Männer und Frauen unterscheiden sich nicht in ihrer Angstkontrolle durch Entspannung und gedankliche Vorwegnahme von zukünftigen leistungsbezogenen Ereignissen. Diesbezüglich bleibt die Hypothese H11: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* bestehen.

Es lassen sich keine Hinweise auf eine Zunahme der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation mit dem Alter finden (vgl. Tabelle 57), die Hypothese H17: *„Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* wird dies betreffend abgelehnt. Auch H18: *„Mit zunehmender Semesterzahl steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* muss verworfen werden, da sich nur für die Frauen ein tendenziell negativer Zusammenhang zwischen dieser Copingstrategie und der Semesterzahl ergibt. Erwartet war aber ein positiver Zusammenhang, bei den anderen beiden Teilgruppen (Männer, Gesamtgruppe) bestehen keine signifikanten Korrelationen. Schließlich ist auch H23: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote“* abzulehnen, da sich hier ebenfalls keine statistisch relevanten Beziehungen nachweisen lassen.

Tabelle 57: Korrelationen der Variable AK

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.061	.172	.010
	Signifikanz (2-seitig)	.575	.539	.937
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.117	.053	**-.204**°
	Signifikanz (2-seitig)	.288	.864	.086
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.047	.193	.003
	Signifikanz (2-seitig)	.669	.491	.980
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

[120] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung (AU)

Die letzte Skala zum Themengebiet der Copingstrategien befasst sich mit Strategien der Situationsabwertung und Bagatellisierung, die zwar bestimmte Methoden zur kurzfristigen Angst-Entlastung darstellen, sich aber nicht direkt auf das Angst-Potential auswirken (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die Einzelergebnisse der Teilnehmer reichten bei M = 28,64 (SD = 5,58) von minimal 13 bis maximal 38 Punkte[121]. Jeweils 41 Personen (47,1 %) erzielten durchschnittliche oder (stark) erhöhte Werte, 5 Befragte (5,7 %) gaben an, weniger als andere die Angst durch Ablenkung und Bagatellisierung zu unterdrücken (vgl. Tabelle 58).

Tabelle 58: Deskriptive Kennwerte der Variable AU (in Punkten[122])

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	28,64 (5,58)	26,87 (4,73)	29,01 (5,70)
Minimum – Maximum (Spannweite)	13 – 38 (25)	19 – 34 (15)	13 – 38 (25)
(stark) erniedrigter Wert (<20 Punkte)	5 (5,7 %)	1 (6,7 %)	4 (5,6 %)
durchschnittlicher Wert (20-29 Punkte)	41 (47,1 %)	9 (60,0 %)	32 (44,4 %)
(stark) erhöhter Wert (>29 Punkte)	41 (47,1 %)	5 (33,3 %)	36 (50,0 %)

Während die männlichen Studenten Resultate zwischen 19 und 34 Punkten erlangten (M_m = 26,87; SD_m = 4,73), verteilten sich die Punktsummen der Frauen von 13 bis 38 um den Durchschnittswert M_w = 29,01 (SD_w = 5,70; vgl. auch Abbildung 34). Obwohl der mittlere Wert der Studentinnen etwas höher lag als der der männlichen Studierenden, konnte statistisch keine signifikante geschlechtsspezifische Differenz in Hinblick auf eine Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung bestätigt werden (p = .176, 2-seitig)[123]. Dies führt zur Aufrechterhaltung der Hypothese H11: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“*.

[121] Die Variable AU ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .286, 2-seitig).

[122] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[123] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 34: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung

Bezüglich der Copingstrategie der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung ergeben sich lediglich zwei tendenziell positive Zusammenhänge bei den Frauen – zum einen mit dem Alter, zum anderen mit der Abiturnote (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59: Korrelationen der Variable AU

Angstunterdrückung durch Ablenkung & Bagatellisierung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.038	**.452°**	.099
	Signifikanz (2-seitig)	.726	.091	.408
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.061	.021	-.032
	Signifikanz (2-seitig)	.582	.947	.792
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.135[124]	**.511°**	.144
	Signifikanz (2-seitig)	.215[124]	.052	.232
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

Dies reicht jedoch nicht aus, um die entsprechenden Hypothesen für diese Skala bestätigen zu können. H17: *„Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener*

[124] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .194°$ einen tendenziell positiven Zusammenhang ($p = .073$, 2-seitig).

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit", H18: *„Mit zunehmender Semesterzahl steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit"* und H23: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote"* werden daher abgelehnt.

4.3.2.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB)

Die Items dieser Dimension befassen sich mit den wichtigsten Faktoren, „die eine Aufrechterhaltung oder Inkubation der Leistungsangst bewirken" (Rost & Schermer, 1997, S. 29; vgl. auch Kapitel 3.2.3.2). Dabei werden die Summenwerte der Variablen STAB als Summe der untergeordneten Skalenwerte „Externale Stabilisierung" und „Internale Stabilisierung" gebildet.

Die Einzelergebnisse der Studierenden gruppierten sich im Bereich von 17 bis 72 Punkten[125] um den Mittelwert M = 37,26 (SD = 10,55). Jeweils 37 Befragte (42,5 %) erzielten dabei Punktsummen im durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Bereich, 13 Probanden (14,9 %) gaben an, seltener als andere Angst aufrechterhaltende Faktoren an sich selbst oder der Umgebung zu bemerken (entsprechend den Schülernormen, vgl. Kapitel 4.3.2.1; vgl. Tabelle 60).

Tabelle 60: Deskriptive Kennwerte der Variable STAB (in Punkten[126])

Stabilisierung	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	37,24 (10,60)	32,53 (14,18)	38,22 (9,53)
Minimum – Maximum (Spannweite)	17 – 72 (55)	17 – 72 (55)	21 – 58 (37)
(stark) erniedrigter Wert (<26 Punkte)	13 (14,9 %)	6 (40,0 %)	7 (9,7 %)
durchschnittlicher Wert (26-40 Punkte)	37 (42,5 %)	5 (33,3 %)	32 (44,4 %)
(stark) erhöhter Wert (>40 Punkte)	37 (42,5 %)	4 (26,7 %)	33 (45,8 %)

Mit Ergebnissen zwischen 17 und 72 war die Spannweite mit 55 Punkten bei den Männern deutlich größer als die der Frauen (Spannweite: 37 Punkte), deren Werte von 21 bis 58 reichten (vgl. Abbildung 35).

[125] Die Variable STAB ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .205, 2-seitig).

[126] erreichbare Höchstpunktzahl: 80 Punkte

Abbildung 35: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Stabilisierung

Bezüglich der Mittelwerte $M_m = 32{,}67$ ($SD_m = 14{,}01$) bzw. $M_w = 38{,}22$ ($SD_w = 9{,}53$) konnte keine signifikante Differenz zwischen diesen beiden Gruppen festgestellt werden. Ein geschlechtsspezifischer Unterschied besteht hier nur der Tendenz nach mit $p = .063$ (2-seitig)[127], d. h. weibliche Studierende berichten nur tendenziell mehr über Bedingungen der Aufrechterhaltung oder Inkubation der Leistungsangst als ihre männlichen Kommilitonen. Die Hypothese H12: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit“* wird beibehalten.

Für die Gesamtgruppe besteht eine geringe bis mittlere, signifikant negative Beziehung der Stabilisierung mit dem Alter, d. h. dass die Stabilisierung mit dem Alter nachlässt (vgl. Tabelle 61). Die Hypothese H19: *„Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird daher dies betreffend verworfen, obwohl eine derartige Beziehung bei den Frauen nicht und bei den Männern nur der Tendenz nach besteht. Darüber hinaus lassen sich weder für die Semesterzahl noch für die Abiturnote statistisch relevante Korrelationen mit der Variablen STAB berechnen. Die Hypothesen H20: *„Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* und H24: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote“* sind daher beizubehalten.

[127] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Tabelle 61: Korrelationen der Variable STAB

Stabilisierung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.227***[128]	**-.508°**	-.071
	Signifikanz (2-seitig)	.035[128]	.053	.551
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.177	-.343	-.088
	Signifikanz (2-seitig)	.105	.252	.464
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.172	.008	-.157
	Signifikanz (2-seitig)	.114	.978	.191
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

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

Externale Stabilisierung (ES)

Als eine der beiden zum Bereich Stabilisierung gehörenden Skalen erfasst die Variable ES bestimmte Verhaltensweisen der Bezugspersonen, die „die Entwicklung leistungsbezogenen Meidungsverhaltens begünstigen“ (Rost & Schermer, 1997, S. 30; vgl. auch Kapitel 3.2.3.2).

Mit Ergebnissen zwischen 8 und 37 Punkten lag der Schnitt aller Befragten bei M = 17,01 (SD = 5,35)[129]. Während 6 Personen (6,9 %) kaum über derartige Bedingungen im eigenen Umfeld berichteten, erzielten 42 Studierende (48,2 %) durchschnittliche Ergebnisse und immerhin 39 (44,8 %) gaben an, häufiger als andere mit diesen Angst begünstigenden Verhaltensweisen der Bezugspersonen konfrontiert zu werden (vgl. Tabelle 62).

[128] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.267* einen signifikant negativen Zusammenhang (p = .013, 2-seitig).

[129] Die Variable ES ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .573, 2-seitig).

Tabelle 62: Deskriptive Kennwerte der Variable ES (in Punkten[130])

Externale Stabilisierung	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	16,99 (5,39)	14,47 (7,30)	17,51 (4,80)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 37 (29)	8 – 37 (29)	8 – 27 (19)
(stark) erniedrigter Wert (<10 Punkte)	6 (6,9 %)	2 (13,3 %)	4 (5,6 %)
durchschnittlicher Wert (10-17 Punkte)	42 (48,2 %)	10 (66,7 %)	32 (44,4 %)
(stark) erhöhter Wert (>17 Punkte)	39 (44,8 %)	3 (20,0 %)	36 (50,0 %)

Die Punktwerte der Männer lagen bei M_m = 14,60 (SD_m = 7,15) im Bereich von 8 bis 37 Punkten, die Ergebnisse der Frauen zwischen 8 und 27 Bewertungseinheiten gruppierten sich mit deutlich geringerer Standardabweichung SD_w = 4,80 um den Durchschnitt M_w = 17,51 (vgl. Abbildung 36).

Abbildung 36: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der externalen Stabilisierung

Ein statistischer Mittelwertvergleich der beiden Gruppen konnte den augenscheinlichen Unterschied nur tendenziell bestätigen (p = .054, 2-seitig), Studenten und Studentinnen haben also eine vergleichbare externe Stabilisierung. Die zugehörige Hypothese H12: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit“* wird daher für diese Skala beibehalten.

Mit zunehmendem Alter sinkt sowohl bei den Männern als auch in der Gesamtgruppe die externale Stabilisierung der Leistungsängstlichkeit signifikant ab (vgl. Tabelle

[130] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

63). Obwohl bei den Frauen ein derartiger Zusammenhang nicht nachweisbar ist, wird die Hypothese H19: *„Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* daher bezüglich der Variablen ES zurückgewiesen. Auch hinsichtlich der Semesterzahl besteht in der gesamten Studentengruppe ein statistisch relevanter, gering negativer Zusammenhang mit der externalen Stabilisierung, bei den Männern und Frauen jeweils getrennt betrachtet ist dies nicht erkennbar. Insgesamt wird die Hypothese H20: *„Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* abgelehnt. H24: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote“* kann hingegen aufrecht erhalten werden, da keine signifikanten Korrelationen der Abiturnote mit der Variable STAB bestehen.

Tabelle 63: Korrelationen der Variable ES

Externale Stabilisierung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.270*** [131]	**-.514***	-.096
	Signifikanz (2-seitig)	.011 [131]	.050	.420
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	**-.256***	-.347	-.180
	Signifikanz (2-seitig)	.018	.246	.129
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.099	-.185	.003
	Signifikanz (2-seitig)	.363	.510	.982
	N	86	15	71

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

[131] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.309** einen sehr signifikant negativen Zusammenhang (p = .004, 2-seitig).

Internale Stabilisierung (IS)

Diese Skala untersucht das Vorhandensein geistig-seelischer Prozesse, die sich auf das Verhalten der Studenten bei Leistungsanforderungen auswirken (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Bei einem mittleren Wert M = 20,25 (SD = 7,36) lagen die Ergebnisse aller Teilnehmer zwischen minimal 9 und maximal 35 Punkten[132]. Eine (stark) erniedrigte internale Stabilisierung wiesen dabei 18 Probanden (20,7 %) auf, 43 Personen (49,4 %) erzielten durchschnittliche Werte und 26 Studierende (29,9 %) gaben an, in Prüfungssituationen vermehrt durch Angst erhaltende geistig-seelische Vorgänge beeinflusst zu werden (vgl. Tabelle 64).

Tabelle 64: Deskriptive Kennwerte der Variable IS (in Punkten[133])

Internale Stabilisierung	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	20,25 (7,36)	18,07 (7,93)	20,71 (7,21)
Minimum – Maximum (Spannweite)	9 – 35 (26)	9 – 35 (26)	9 – 35 (26)
(stark) erniedrigter Wert (<14 Punkte)	18 (20,7 %)	4 (26,7 %)	14 (19,4 %)
durchschnittlicher Wert (14-24 Punkte)	43 (49,4 %)	7 (46,7 %)	36 (50,0 %)
(stark) erhöhter Wert (>24 Punkte)	26 (29,9 %)	4 (26,7 %)	22 (30,6 %)

Bei gleichen Höchst- und Tiefstwerten (35 bzw. 9 Punkte) lagen die Mittelwerte der Männer bei M_m = 18,07 (SD_m = 7,93), die der Frauen bei M_w = 20,71 (SD_w = 7,21). Ein statistisch signifikanter Mittelwertunterschied zwischen diesen beiden Gruppen konnte nicht nachgewiesen werden (p = .208, 2-seitig)[134]. Männliche und weibliche Studenten unterscheiden sich also nicht hinsichtlich ihrer internalen Stabilisierung (vgl. Abbildung 37), die Hypothese H12: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit“* wird bestätigt.

Die internale Stabilisierung verändert sich dabei weder mit zunehmendem Alter noch mit steigender Semesterzahl (vgl. Tabelle 65). Die Hypothesen H19: *„Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H20: *„Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* werden daher beibehalten.

[132] Die Variable IS ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .103, 2-seitig).

[133] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[134] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 37: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der internalen Stabilisierung

Im Gegensatz dazu bestehen tendenzielle, (sehr) gering negative Korrelationen dieser Variable mit der Abiturnote – sowohl bei den Frauen als auch in der Gesamtgruppe. Bei den Männern ist ein derartiger Zusammenhang nicht feststellbar. Insgesamt gilt die Hypothese H24: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote“* daher als bestätigt.

Tabelle 65: Korrelationen der Variable IS

Internale Stabilisierung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	-.133	-.434	-.041
	Signifikanz (2-seitig)	.218	.106	.735
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.058	-.302	-.001
	Signifikanz (2-seitig)	.600	.316	.995
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	**-.182**°	.180	**-.209**°
	Signifikanz (2-seitig)	.094	.521	.080
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

4.3.2.5 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsängstlichkeit

In der nachfolgenden Tabelle 66 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen im Bereich Leistungsängstlichkeit wiedergegeben.

Tabelle 66: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsängstlichkeit

Leistungsängstlichkeit und Geschlecht			***Ergebnis***
H8	Frauen empfinden Leistungssituationen häufiger als Angst auslösend als Männer.		bestätigt
H9	Frauen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Männer.		überwiegend widerlegt
	(bestätigt für: SA)	(widerlegt für: RU, WA)	
H10	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv).		bestätigt
H11	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: SK, AK, AU)	(widerlegt für: GK)	
H12	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit.		bestätigt
Leistungsängstlichkeit und Alter/Semesterzahl			
H13	Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht.		überwiegend widerlegt
	(bestätigt für: RU)	(widerlegt für: AUS, WA, SA)	
H14	Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: AUS, RU, WA)	(widerlegt für: SA)	
H15	Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab.		widerlegt
H16	Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmender Semesterzahl ab.		widerlegt
H17	Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.		widerlegt
H18	Mit zunehmender Semesterzahl steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.		widerlegt
H19	Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht.		überwiegend widerlegt
	(bestätigt für: IS)	(widerlegt für: STAB, ES)	
H20	Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmender Semesterzahl nicht.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: STAB, IS)	(widerlegt für: ES)	
Leistungsängstlichkeit und Abiturnote			
H21	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote.		widerlegt
H22	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Abiturnote.		widerlegt
H23	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote.		widerlegt
H24	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und der Abiturnote.		bestätigt

4.3.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt)

Die Auswertungen der empirischen Daten zu den einzelnen Skalen des *Gitters zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt)* (vgl. Kapitel 3.2.3.3) werden im folgenden – gruppiert nach den übergeordneten Bereichen Ausbildung und Freizeit – dargestellt.

4.3.3.1 Bereich Ausbildung (A)

In diesem Bereich sollen die Studenten zu insgesamt 6 Leistungssituationen im universitären Umfeld jeweils 8 Handlungsalternativen bewerten.

Hoffnung auf Erfolg (HE_A)

Bei der Erfolgshoffnung im Bereich Ausbildung (vgl. Kapitel 3.2.3.3) lagen die Werte aller Studierenden zwischen 18 und 54 Punkten, bei einem Mittelwert M = 30,99 und einer Standardabweichung SD = 7,36[135].

Die Durchschnittsbereiche für diese und die nachfolgenden Skalen des *GEMSt* wurden in Ermangelung gültiger Normen aus dem jeweiligen Gesamtmittelwert aller Studenten und den entsprechenden Standardabweichungen berechnet. Dadurch soll eine bessere Vergleichbarkeit der Einzelergebnisse ermöglicht werden (vgl. Tabelle 67).

Tabelle 67: Deskriptive Kennwerte der Variable HE_A (in Punkten[136])

Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	30,99 (7,36)	32,20 (7,61)	30,74 (7,34)
Minimum – Maximum (Spannweite)	18 – 54 (36)	21 – 50 (29)	18 – 53 (36)
unterdurchschnittlicher Wert (<24 Punkte)	15 (17,2 %)	2 (13,3 %)	13 (18,1 %)
durchschnittlicher Wert (24-38 Punkte)	61 (70,1 %)	12 (80,0 %)	49 (68,1 %)
überdurchschnittlicher Wert (>38 Punkte)	11 (12,6 %)	1 (6,7 %)	10 (13,9 %)

Während die Männer bei einem Minimum von 21 und einem Maximum von 50 Punkten durchschnittlich M_m = 32,20 Punkte erzielten (SD_m = 7,61), gruppierten sich die Punktzahlen der Frauen zwischen 18 und 53 um den Mittelwert M_w = 30,74 (SD_w = 7,34). Ein signifikanter Unterschied in den Mittelwerten der beiden Teilstichproben bestand nicht (p = .487, 2-seitig)[137], männliche und weibliche Studierende unterscheiden sich also

[135] Die Variable HE_A ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .891, 2-seitig).

[136] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[137] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

nicht hinsichtlich ihrer Erfolgshoffnung im universitären Bereich (vgl. Abbildung 38). Die Hypothese H25: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung“* wird somit bestätigt.

Abbildung 38: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)

Eine statistische Überprüfung konnte keine signifikanten Korrelationen zwischen der Hoffnung auf Erfolg im Bereich der Ausbildung und den Variablen Alter, Semesterzahl und Abiturnote belegen (vgl. Tabelle 68).

Tabelle 68: Korrelationen der Variable HE_A

Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.012	.188	-.109
	Signifikanz (2-seitig)	.909	.503	.361
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.007	.380	-.148
	Signifikanz (2-seitig)	.952	.200	.214
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.002	-.120	-.020
	Signifikanz (2-seitig)	.988	.671	.869
	N	86	15	71

Die Hypothesen H33: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H34: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* werden daher für diese Skala beibehalten, H35: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote“* muss verworfen werden.

Furcht vor Misserfolg (FM_A)

Hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (vgl. Kapitel 3.2.3.3) reichten die Werte bei M = 31,80 (SD = 9,80) von 12 bis 54 Punkten[138] (vgl. Tabelle 69).

Tabelle 69: Deskriptive Kennwerte der Variable FM_A (in Punkten[139])

Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	31,80 (9,80)	25,93 (9,07)	33,03 (9,56)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 54 (42)	12 – 41 (29)	16 – 54 (38)
unterdurchschnittlicher Wert (<22 Punkte)	15 (17,2 %)	6 (40,0 %)	9 (12,5 %)
durchschnittlicher Wert (22-42 Punkte)	59 (67,8 %)	9 (60,0 %)	50 (69,4 %)
überdurchschnittlicher Wert (>42 Punkte)	13 (14,9 %)	- (0 %)	13 (18,1 %)

Bei dieser Variablen lag der Mittelwert M_w = 33,03 der weiblichen Studierenden sehr signifikant (p = .010, 2-seitig)[140] über dem ihrer männlichen Kommilitonen bei M_m = 25,93 (vgl. Abbildung 39). Während die Ergebnisse der Männer nämlich bei einer Standardabweichung SD_m = 9,07 von 12 bis 41 reichten, wies schon das deutlich höhere Maximum der Frauen bei 54 Punkten (Minimum: 16 Punkte) auf diesen Unterschied hin (SD_w = 9,56). Frauen äußern also sehr signifikant mehr ausbildungsbedingte Furcht vor Misserfolg als ihre männlichen Studienkollegen. Die Hypothese H26: *„Frauen haben mehr Furcht vor Misserfolg als Männer im Bereich Ausbildung“* wird beibehalten.

[138] Die Variable FM_A ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .826, 2-seitig).

[139] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[140] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 39: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)

Während das Alter und die Semesterzahl in keinem signifikanten Verhältnis mit der Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung stehen (vgl. Tabelle 70), besteht für die Variable FM_A zumindest in der Gesamtgruppe der Studenten eine signifikant negative, geringe Korrelation mit der Abiturnote.

Tabelle 70: Korrelationen der Variable FM_A

Furcht vor Misserfolg (Ausbildung) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.183**°[141]	-.395	-.054
	Signifikanz (2-seitig)	.091[141]	.145	.655
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.013	-.017	.120[142]
	Signifikanz (2-seitig)	.906	.957	.314[142]
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	**-.238***	-.084	-.186
	Signifikanz (2-seitig)	.027	.767	.120
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

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

[141] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.230$* einen signifikant negativen Zusammenhang ($p = .032$, 2-seitig).

[142] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .202$° einen tendenziell positiven Zusammenhang ($p = .089$, 2-seitig).

Je höher also die Furcht vor Misserfolg, desto besser der Schulabschluss. Demzufolge werden die Hypothesen H33: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H34: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* beibehalten, die Hypothese H36: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote“* wird zurückgewiesen.

Furcht vor Erfolg (FE_A)

Bezüglich der Erfolgsfurcht in Ausbildungssituationen (vgl. Kapitel 3.2.3.3) lagen die Werte aller Studenten bei mittleren M = 18,69 Punkten (SD = 5,99) zwischen 12 und 36 Bewertungseinheiten[143] (vgl. Tabelle 71).

Tabelle 71: Deskriptive Kennwerte der Variable FE_A (in Punkten[144])

Furcht vor Erfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	18,69 (5,99)	17,13 (5,42)	19,01 (6,09)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 36 (24)	12 – 28 (16)	12 – 36 (24)
unterdurchschnittlicher Wert (<13 Punkte)	10 (11,5 %)	5 (33,3 %)	5 (6,9 %)
durchschnittlicher Wert (13-25 Punkte)	62 (71,3 %)	8 (53,3 %)	54 (75,0 %)
überdurchschnittlicher Wert (>25 Punkte)	15 (17,2 %)	2 (13,3 %)	13 (18,1 %)

Bei gleichem Minimum (12 Punkte) lag der Schnitt der männlichen Studenten wegen des deutlich geringeren Maximums von 28 Punkten mit M_m = 17,13 (SD_m = 5,42) unter dem der Frauen mit M_w = 19,01 (SD_w = 6,09), deren Höchstwert sich bei 36 Bewertungseinheiten befand (vgl. Abbildung 40). Eine statistisch signifikante Differenz zwischen den Mittelwerten konnte jedoch nicht nachgewiesen werden (p = .219, 2-seitig)[145]. Es besteht also kein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich der universitären Erfolgsfurcht, H27: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrer Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung“* wird beibehalten.

[143] Die Variable FE_A ist nicht normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .027, 2-seitig).

[144] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[145] getestet mit dem U-Test nach Mann und Whitney zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben

Abbildung 40: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Furcht vor Erfolg (Ausbildung)

Für keine der drei Variablen Alter, Semesterzahl und Abiturnote besteht ein statistisch relevanter Zusammenhang mit der Furcht vor Erfolg in Ausbildungssituationen (vgl. Tabelle 72). Die Hypothesen H33: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H34: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* werden daher diesbezüglich beibehalten, H37: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote“* muss hingegen abgelehnt werden.

Tabelle 72: Korrelationen der Variable FE_A

Furcht vor Erfolg (Ausbildung) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.198**°	-.180	-.170
	Signifikanz (2-seitig)	.067	.521	.153
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.009	-.218	.106[146]
	Signifikanz (2-seitig)	.934	.474	.376[146]
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	**-.185**°	.001	**-.214**°
	Signifikanz (2-seitig)	.089	.998	.073
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

[146] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .293^*$ einen signifikant positiven Zusammenhang ($p = .013$, 2-seitig).

Hoffnung auf Misserfolg (HM_A)

Die Ergebnisse streuten bei dieser Skala, die das Auftreten von Hoffnung auf Misserfolg in schulischen Leistungssituationen erfragt (vgl. Kapitel 3.2.3.3), zwischen den beiden Endpunkten 12 und 50[147] und ergaben so den Durchschnittswert M = 17,34 (SD = 5,59, vgl. Tabelle 73).

Trotz der fast dreimal so großen Spannweite bei den Studentinnen (38 vs. 13 bei den Männern), erreichten diese mit Punktsummen zwischen 12 und 50 eine mittlere Summe M_w = 17,61 (SD_w = 5,89), die nicht wesentlich über der der männlichen Studenten mit M_m = 16,07 (SD_m = 3,79; Punktwerte zwischen 12 und 25) lag.

Tabelle 73: Deskriptive Kennwerte der Variable HM_A (in Punkten[148])

Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	17,34 (5,59)	16,07 (3,79)	17,61 (5,89)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 50 (38)	12 – 25 (13)	12 – 50 (38)
unterdurchschnittlicher Wert (<12 Punkte)	- (0 %)	- (0 %)	- (0 %)
durchschnittlicher Wert (12-23 Punkte)	78 (89,7 %)	14 (93,3 %)	64 (88,9 %)
überdurchschnittlicher Wert (>23 Punkte)	9 (10,3 %)	1 (6,7 %)	8 (11,1 %)

Ein statistischer Mittelwertvergleich erbrachte ebenfalls keine statistisch bedeutsamen Ergebnisse (p = .312, 2-seitig)[149], Männer und Frauen unterscheiden sich also nicht signifikant hinsichtlich ihrer Misserfolgshoffnung in universitären Leistungssituationen (vgl. Abbildung 41). Die Hypothese H28: *„Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung“* wird angenommen.

Zwischen der Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und dem Alter besteht in der Gruppe aller Studenten eine signifikante, gering negative Korrelation (vgl. Tabelle 74). Die Hypothese H33: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* muss folglich verworfen werden. Für die Frauen stellt sich dieser Zusammenhang immer noch der Tendenz nach dar, während er bei den Männern nicht zu beobachten ist.

[147] Die Variable HM_A ist nicht normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .013, 2-seitig).

[148] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[149] getestet mit dem U-Test nach Mann und Whitney zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben

Abbildung 41: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)

Hinsichtlich der Semesterzahl und der Abiturnote sind demgegenüber keine statistisch bedeutsamen Beziehungen mit der Variable HM_A nachweisbar. H34: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* bleibt daher erhalten, H38: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote“* ist zu verwerfen.

Tabelle 74: Korrelationen der Variable HM_A

Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.270***	-.285	**-.222°**
	Signifikanz (2-seitig)	.011	.303	.061
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.105	-.254	-.045
	Signifikanz (2-seitig)	.339	.402	.705
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.017	-.212	.083[150]
	Signifikanz (2-seitig)	.875	.448	.493[150]
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

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

[150] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .249$* einen signifikant positiven Zusammenhang ($p = .036$, 2-seitig).

4.3.3.2 Bereich Freizeit (F)

Entsprechend der Ergebnispräsentation im Bereich Ausbildung werden nachfolgend die Resultate des Freizeitsektors dargestellt.

Hoffnung auf Erfolg (HE_F)

Analog zum Ausbildungssektor erfasst diese Variable die Erfolgshoffnung in verschiedenen Situationen des Freizeitlebens (vgl. Kapitel 3.2.3.3). Die Werte aller Studenten lagen bei einem Mittelwert M = 34,36 und einer Standardabweichung SD = 8,38 zwischen dem Minimum bei 12 und dem Maximum bei 52 Punkten[151] (vgl. Tabelle 75).

Tabelle 75: Deskriptive Kennwerte der Variable HE_F (in Punkten[152])

Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	34,36 (8,38)	36,53 (11,02)	33,90 (7,73)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 52 (40)	12 – 50 (38)	18 – 52 (34)
unterdurchschnittlicher Wert (<26 Punkte)	13 (14,9 %)	3 (20,0 %)	10 (13,9 %)
durchschnittlicher Wert (26-43 Punkte)	60 (69,0 %)	8 (53,3 %)	52 (72,2 %)
überdurchschnittlicher Wert (>43 Punkte)	14 (16,1 %)	4 (26,7 %)	10 (13,9 %)

Die männlichen Studierenden erzielten Punktzahlen zwischen 12 und 50 bei M_m = 36,53 und SD_m = 11,02. Demgegenüber gruppierten sich die Ergebnisse der Studentinnen mit Punktzahlen von 18 bis 52 um die mittlere Summe M_w = 33,90 (SD_w = 7,73).

Ein signifikanter Mittelwertunterschied der beiden Gruppen konnte statistisch nicht nachgewiesen werden (p = .271, 2-seitig)[153], es besteht also kein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit (vgl. Abbildung 42). Dementsprechend wird die Hypothese H29: *„Frauen und Männer unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg“* aufrecht erhalten.

[151] Die Variable HE_F ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .988, 2-seitig).

[152] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[153] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 42: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)

Der nachfolgenden Tabelle 76 ist zu entnehmen, dass sich die Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit mit zunehmendem Alter nicht verändert. Die Hypothese H33: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* gilt somit diesbezüglich als bestätigt.

Tabelle 76: Korrelationen der Variable HE_F

Hoffnung auf Erfolg (Freizeit) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	.010	.057	-.134
	Signifikanz (2-seitig)	.929	.841	.260
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.009	**.572***	-.190
	Signifikanz (2-seitig)	.933	.041	.111
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.166	-.022	.162
	Signifikanz (2-seitig)	.126	.937	.178
	N	86	15	71

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

Bei der Gruppe der männlichen Studenten ist gleichzeitig ein signifikanter, mittlerer positiver Zusammenhang der Variable HE_F mit der Semesterzahl auszumachen. Die Erfolgshoffnung steigt also mit wachsender Semesterzahl an. Obwohl in den anderen beiden (Teil-)Stichproben ein derartiges Verhältnis nicht zu beobachten ist, muss die

Hypothese H34: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* für diese Skala abgelehnt werden. Zwischen Abiturnote und Erfolgshoffnung in der Freizeit besteht für keine der drei Gruppen eine statistisch relevante Beziehung, H39: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und Abiturnote“* wird bestätigt.

Furcht vor Misserfolg (FM_F)

Die Werte zur Furcht vor Misserfolg im Freizeitsektor (vgl. Kapitel 3.2.3.3) reichten bei M = 30,14 und SD = 9,39 von 12 bis 51 Punkten[154] (vgl. Tabelle 77).

Bei dieser Variablen fällt sofort der große Unterschied zwischen den Mittelwerten M_m = 24,00 der Männer (SD_m = 8,14; Werte zwischen 12 und 45) und M_w = 31,42 der Frauen (SD_w = 9,17; Werte zwischen 15 und 51) auf, der statistisch sehr signifikant bestätigt werden konnte (p = .005, 2-seitig[155], vgl. Abbildung 43).

Tabelle 77: Deskriptive Kennwerte der Variable FM_F (in Punkten[156])

Furcht vor Misserfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	30,14 (9,39)	24,00 (8,14)	31,42 (9,17)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 51 (39)	12 – 45 (33)	15 – 51 (36)
unterdurchschnittlicher Wert (<21 Punkte)	13 (14,9 %)	5 (33,3 %)	8 (11,1 %)
durchschnittlicher Wert (21-40 Punkte)	60 (69,0 %)	9 (60,0 %)	51 (70,8 %)
(stark) erhöhter Wert (>40 Punkte)	14 (16,1 %)	1 (6,7 %)	13 (18,1 %)

Weibliche Studierende zeigen also eine deutlich höhere Furcht vor Misserfolg bei Anforderungssituationen der Freizeit als ihre männlichen Kommilitonen. Die Hypothese H30: *„Frauen haben in der Freizeit mehr Furcht vor Misserfolg als Männer“* gilt daher als bestätigt.

[154] Die Variable FM_F ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .173, 2-seitig).

[155] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[156] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Abbildung 43: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Furcht vor Misserfolg (Freizeit)

Während in den Gruppen der männlichen und der weiblichen Studenten kein Zusammenhang der Furcht vor Misserfolg mit dem Alter besteht, ist eine derartige Beziehung für die Gesamtgruppe signifikant (vgl. Tabelle 78). Mit zunehmendem Alter sinkt also in dieser (Teil-)Stichprobe die Furcht vor Misserfolg, die zugehörige Hypothese H33: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* ist bezüglich dieser Skala zurückzuweisen.

Tabelle 78: Korrelationen der Variable FM_F

Furcht vor Misserfolg (Freizeit) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.263***	-.316	-.123
	Signifikanz (2-seitig)	.014	.251	.304
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.040	-.260	.091
	Signifikanz (2-seitig)	.719	.391	.446
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	**-.331****	.001	**-.306****
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.997	.009
	N	86	15	71

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

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

Demgegenüber verändert sich die Furcht vor Misserfolg in der Freizeit mit steigender Semesterzahl nicht, H34: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* wird beibehalten. Hinsichtlich der Abiturnote ist bei den Studentinnen und in der Gesamtgruppe ein jeweils sehr signifikanter, gering negativer Zusammenhang mit der Variable FM_F nachweisbar, der sich jedoch bei den Männern so nicht zeigt. Die Hypothese H40: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und Abiturnote“* ist insgesamt zu verwerfen.

Furcht vor Erfolg (FE_F)

Mit Hilfe der Variable FE_F wurde das Auftreten von Erfolgsfurcht in Freizeitsituationen erfasst (vgl. Kapitel 3.2.3.3). Die Studierenden erreichten hier zwischen 11 und 35 Punkten[157] bei einem Durchschnitt von M = 17,97 (SD = 5,36, vgl. Tabelle 79).

Tabelle 79: Deskriptive Kennwerte der Variable FE_F (in Punkten[158])

Furcht vor Erfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	17,97 (5,36)	17,00 (4,78)	18,17 (5,48)
Minimum – Maximum (Spannweite)	11 – 35 (24)	12 – 27 (15)	11 – 35 (24)
unterdurchschnittlicher Wert (<13 Punkte)	11 (12,6 %)	3 (20,0 %)	8 (11,1 %)
durchschnittlicher Wert (13-23 Punkte)	64 (73,6 %)	11 (73,3 %)	53 (73,6 %)
(stark) erhöhter Wert (>23 Punkte)	12 (13,8 %)	1 (6,7 %)	11 (15,3 %)

Die Punktsummen der männlichen Studenten befanden sich zwischen 12 und 27, was zu einem Mittelwert M_m = 17,00 (SD_m = 4,78) führte. Bei Summenscores von 11 bis 35 ergab sich bei den Frauen der Durchschnitt M_w = 18,17 (SD_w = 5,48). Ein statistischer Vergleich der Mittelwerte[159] erbrachte mit p = .477 (2-seitig) keine signifikanten Ergebnisse, männliche Studierende unterscheiden sich also hinsichtlich der Erfolgsfurcht in Freizeitsituationen nicht von ihren Studienkolleginnen (vgl. Abbildung 44). Die Hypothese H31: *„Frauen und Männer unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Furcht vor Erfolg“* wird beibehalten.

[157] Die Variable FE_F ist nicht normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .026, 2-seitig).

[158] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[159] getestet mit dem U-Test nach Mann und Whitney zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben

Abbildung 44: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Furcht vor Erfolg (Freizeit)

Weder für das Alter oder die Semesterzahl, noch für die Abiturnote bestehen statistisch relevante Zusammenhänge mit der Furcht vor Erfolg in Freizeitsituationen (vgl. Tabelle 80). Dementsprechend werden alle drei Hypothesen H33: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“*, H34: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* und H41: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und Abiturnote“* bezüglich dieser Variablen beibehalten.

Tabelle 80: Korrelationen der Variable FE_F

Furcht vor Erfolg (Freizeit) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.204°**	-.341	-.178
	Signifikanz (2-seitig)	.058	.214	.134
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	.013	-.050	.072
	Signifikanz (2-seitig)	.908	.871	.547
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	-.082	.010	-.078
	Signifikanz (2-seitig)	.453	.970	.518
	N	86	15	71

° tendenzielles Ergebnis

Hoffnung auf Misserfolg (HM_F)

Bei der letzten Skala des GEMSt werden die Misserfolgshoffnungen der Studenten im außeruniversitären Leben erfragt (vgl. Kapitel 3.2.3.3). Die Punktzahlen reichten bei einem Durchschnittswert M = 18,16 und SD = 5,83 von minimal 12 bis maximal 38 Punkte[160] (vgl. Tabelle 81).

Tabelle 81: Deskriptive Kennwerte der Variable HM_F (in Punkten[161])

Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 87)	Männer (n = 15)	Frauen (n = 72)
Mittelwert (Standardabweichung)	18,16 (5,83)	15,53 (4,36)	18,71 (5,97)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 38 (26)	12 – 27 (15)	12 – 38 (26)
unterdurchschnittlicher Wert (<12 Punkte)	- (0 %)	- (0 %)	- (0 %)
durchschnittlicher Wert (12-24 Punkte)	74 (85,1 %)	14 (93,3 %)	60 (83,3 %)
überdurchschnittlicher Wert (>24 Punkte)	13 (14,9 %)	1 (6,7 %)	12 (16,7 %)

Mit Ergebnissen zwischen 12 und 27 erzielten die männlichen Studierenden dabei eine durchschnittliche Summe M_m = 15,53 (SD_m = 4,36), während die Frauen mit Punktsummen von 12 bis 38 im Schnitt M_w = 18,71 (SD_w = 5,97) erlangten (vgl. Abbildung 45).

Abbildung 45: Übersicht über die erzielten Werte der Studenten bezüglich der Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)

[160] Die Variable HM_F ist nicht normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .002, 2-seitig).

[161] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Ein statistischer Mittelwertvergleich bestätigte den signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied (p = .018, 2-seitig)[162], was auf eine wesentlich höhere Misserfolgshoffnung der Frauen in Freizeitsituationen schließen lässt. Dies führt zum Verwerfen der zugehörigen Hypothese H32: *„Frauen und Männer unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg“*.

Die Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit korreliert lediglich in der Gesamtgruppe signifikant negativ mit dem Alter (vgl. Tabelle 82). Alle weiteren Berechnungen ergaben keine statistisch relevanten Zusammenhänge zwischen dem Alter, der Semesterzahl und der Abiturnote einerseits, sowie der Variable HM_F andererseits.

Tabelle 82: Korrelationen der Variable HM_F

Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Männer (Pearson)	Frauen (Spearman)
Alter	Korrelation	**-.225***	-.340	-.094
	Signifikanz (2-seitig)	.036	.215	.432
	N	87	15	72
Semester	Korrelation	-.103	-.328	.012
	Signifikanz (2-seitig)	.347	.274	.921
	N	85	13	72
Abiturnote	Korrelation	.049	.152	.114[163]
	Signifikanz (2-seitig)	.654	.588	.346[163]
	N	86	15	71

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

So muss die Hypothese H33: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* insgesamt verworfen werden, während die Hypothesen H34: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht“* und H42: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und Abiturnote“* beibehalten werden können.

4.3.3.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsmotivation

In der nachfolgenden Tabelle 83 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen im Bereich Leistungsmotivation wiedergegeben.

[162] getestet mit dem U-Test nach Mann und Whitney zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben

[163] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = .200° einen tendenziell positiven Zusammenhang (p = .095, 2-seitig).

Tabelle 83: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsmotivation

Leistungsmotivation und Geschlecht			***Ergebnis***
H25	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung.		bestätigt
H26	Frauen haben mehr Furcht vor Misserfolg als Männer im Bereich Ausbildung.		bestätigt
H27	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrer Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung.		bestätigt
H28	Frauen und Männer unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung.		bestätigt
H29	Frauen und Männer unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg.		bestätigt
H30	Frauen haben in der Freizeit mehr Furcht vor Misserfolg als Männer.		bestätigt
H31	Frauen und Männer unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Furcht vor Erfolg.		bestätigt
H32	Frauen und Männer unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg.		widerlegt
Leistungsmotivation und Alter/Semesterzahl			
H33	Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht.		über-wiegend bestätigt
	(bestätigt für: HE_A, FM_A, FE_A, HE_F, FE_F)	(widerlegt für: HM_A, FM_F, HM_F)	
H34	Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmender Semesterzahl nicht.		über-wiegend bestätigt
	(bestätigt für: HE_A, FM_A, FE_A, HM_A, FM_F, FE_F, HM_F)	(widerlegt für: HE_F)	
Leistungsmotivation und Abiturnote			
H35	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote.		widerlegt
H36	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote.		widerlegt
H37	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote.		widerlegt
H38	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und Abiturnote.		widerlegt
H39	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und Abiturnote.		bestätigt
H40	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und Abiturnote.		widerlegt
H41	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und Abiturnote.		bestätigt
H42	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und Abiturnote.		bestätigt

4.3.4 Leistungsmotivation und Selbstkonzept

Im folgenden Teil soll untersucht werden, ob die Dimensionen der Leistungsmotivation mit den Bereichen des Selbstkonzeptes in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang stehen. Daher wurden die Korrelationen dieser Variablen für jede Skala der Leistungsmotivation – getrennt nach Gesamtgruppe der Studenten, Männern und Frauen – berechnet und in Tabellen aufgelistet. Zunächst werden im Kapitel 4.3.4.1 die Ergebnisse im Bereich Ausbildung dargestellt, bevor anschließend in Kapitel 4.3.4.2 mögliche Zusammenhänge in der Freizeit beleuchtet werden.

4.3.4.1 Bereich Ausbildung (A)

Hoffnung auf Erfolg (HE_A)

Für die meisten Selbstkonzeptskalen besteht keine statistisch bedeutsame Beziehung mit der Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung, weder in der Gesamtgruppe, noch nach Männern oder Frauen getrennt (vgl. Tabelle 84).

Lediglich bei den Selbstkonzepten des Leistungsbereichs lassen sich vereinzelte Korrelationen mit der Variablen HE_A nachweisen. So besteht für das Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit eine tendenzielle, sehr geringe, positive Beziehung mit der Hoffnung auf Erfolg – allerdings nur in der studentischen Gesamtgruppe. Darüber hinaus korrelieren in dieser Gruppe das Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung und das Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit sehr signifikant positiv mit der Variablen HE_A. Diese Zusammenhänge lassen sich der Tendenz nach auch für die Gruppe der Männer belegen. Bei den Frauen sind die Korrelationen zwischen der Erfolgshoffnung und der Variablen FSAP[164] signifikant, zwischen Erfolgshoffnung und der Variablen FSVE[165] hingegen nur tendenziell positiv. Die Hypothese H43: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* muss daher insgesamt verworfen werden.

[164] Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung

[165] Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

Tabelle 84: Korrelationen der Variable HE_A mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**.186°**	.184	.179
	Signifikanz (2-seitig)	.084	.511	.132
Problembewältigung	Korrelation	**.307****	**.459°**	**.273***
	Signifikanz (2-seitig)	.004	.085	.020
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**.276****	**.499°**	**.215°**
	Signifikanz (2-seitig)	.010	.058	.070
Selbstwertschätzung	Korrelation	.129	.339	.083
	Signifikanz (2-seitig)	.232	.217	.488
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	.128	.210	.108
	Signifikanz (2-seitig)	.239	.453	.368
Standfestigkeit	Korrelation	.173	.192	.155
	Signifikanz (2-seitig)	.109	.493	.193
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	.142	.344	.080
	Signifikanz (2-seitig)	.191	.210	.502
Wertschätzung durch andere	Korrelation	-.107	-.027	-.122
	Signifikanz (2-seitig)	.326	.924	.309
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.105	-.289	-.084
	Signifikanz (2-seitig)	.334	.296	.481
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	.023	-.329	.084
	Signifikanz (2-seitig)	.835	.232	.484

° tendenzielles Ergebnis

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

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

Furcht vor Misserfolg (FM_A)

Für die Gesamtgruppe der Studenten und die Gruppe der Studentinnen korrelieren alle Selbstkonzeptskalen (höchst/sehr) signifikant negativ mit der Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung (vgl. Tabelle 85). Ein hohes Selbstkonzept – bezogen auf alle Bereiche – geht also mit einer geringeren Misserfolgsfurcht einher. Bei den Männern zeigen sich diese Zusammenhänge nicht für alle Selbstkonzeptskalen in diesem Ausmaß. So korrelieren die Variablen FSAL, FSST, FSWA und FSIA[166] (sehr) signifikant negativ mit der Variablen FM_A, wohingegen die Beziehungen zwischen der Furcht vor Misser-

[166] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere

folg in der Ausbildung und den Skalen FSEG sowie FSKU[167] nur der Tendenz nach bestehen. Für die verbleibenden Dimensionen des Selbstkonzeptes (FSAP, FSVE, FSSW und FSGA[168]) lassen sich keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge mit der Misserfolgsfurcht in Ausbildungssituationen nachweisen. Die Hypothese H44: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* kann daher nur für die studentische Gesamtgruppe und die Gruppe der Frauen bestätigt werden, für die Gruppe der Männer wird sie aufgrund der beschriebenen Ergebnisse abgelehnt.

Tabelle 85: Korrelationen der Variable FM_A mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.432*** **	**-.523***	**-.405*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.046	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.274** **	-.054	**-.277***
	Signifikanz (2-seitig)	.010	.847	.018
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.380*** **	-.415	**-.376*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.124	.001
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.386*** **	-.398	**-.400*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.142	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.417*** **	**-.452°**	**-.423*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.091	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.588*** **	**-.669** **	**-.545*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.006	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.306** **	**-.450°**	**-.269***
	Signifikanz (2-seitig)	.004	.093	.022
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.321** **	**-.739** **	**-.263***
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.002	.025
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.432*** **	**-.690** **	**-.380*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.001
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.233***	-.199	**-.267***
	Signifikanz (2-seitig)	.030	.478	.023

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

[167] Selbstkonzepte der Empfindlichkeit und Gestimmtheit sowie der Kontakt- und Umgangsfähigkeit

[168] Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung, der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der allgemeinen Selbstwertschätzung sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen

Erwähnenswert ist die hohe negative Korrelation zwischen der Misserfolgsfurcht und dem Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere bei den männlichen Studenten. Eine geringe empfundene Wertschätzung durch andere steht also im Zusammenhang mit einer erhöhten Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung.

Furcht vor Erfolg (FE_A)

Mit der Furcht vor Erfolg in der Ausbildung korrelieren in der studentischen Gesamtgruppe alle Skalen des Selbstkonzeptes (höchst/sehr) signifikant negativ (vgl. Tabelle 86). Betrachtet man dagegen die Gruppe der Frauen und die der Männer, so sind bei diesen beiden Teilstichproben zwar viele Zusammenhänge ähnlich, aber nicht immer statistisch signifikant.

Tabelle 86: Korrelationen der Variable FE_A mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Furcht vor Erfolg (Ausbildung)		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Spearman)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.346*** **	**-.524***	**-.276***
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.045	.019
Problembewältigung	Korrelation	**-.220***	-.264	-.184
	Signifikanz (2-seitig)	.040	.341	.121
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.256***	**-.452°**	**-.222°**
	Signifikanz (2-seitig)	.017	.091	.061
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.311****	**-.598***	**-.255***
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.019	.031
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.372*****	**-.521***	**-.304****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.046	.010
Standfestigkeit	Korrelation	**-.457*****	**-.781*****	**-.357****[169]
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.002[169]
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.298****	**-.556***	**-.258***
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.031	.029
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.383*****	**-.819*****	**-.260***
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.027
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.481*****	**-.769*****	**-.408*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.231***	-.173	**-.253***
	Signifikanz (2-seitig)	.032	.538	.032

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

[169] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.378*** einen höchst signifikant negativen Zusammenhang (p = .001, 2-seitig).

Bei beiden Gruppen liegen (höchst/sehr) signifikante negative Korrelationen zwischen der Variablen FE_A und den Selbstkonzeptskalen FSAL, FSSW, FSEG, FSST, FSKU, FSWA und FSIA[170] vor, während die Zusammenhänge zwischen der Erfolgsfurcht und dem Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit jeweils nur der Tendenz nach bestehen. Keine statistisch belegbaren Beziehungen sind in beiden Gruppen für das Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung und die Variable FE_A nachweisbar. Der einzige Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Studenten liegt beim Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen. Bei den Studentinnen hängt diese Dimension des Selbstkonzeptes signifikant negativ mit der Furcht vor Erfolg in der Ausbildung zusammen, bei den Studenten ist hier keine Wechselwirkung auszumachen.

Die Hypothese H45: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird aufgrund der beschriebenen Ergebnisse für die Gesamtgruppe beibehalten und auch für die Gruppen der Männer und der Frauen kann sie insgesamt als bestätigt gelten.

Besonders hervorzuheben sind die höchst signifikanten, hoch negativen Korrelationen in der Gruppe der Männer zwischen der Variablen FE_A einerseits und den Selbstkonzepten der Standfestigkeit, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere andererseits. Je höher das Selbstkonzept in einem der genannten Bereiche, desto niedriger ist die Erfolgsfurcht in der Ausbildung.

Hoffnung auf Misserfolg (HM_A)

Mit dieser Variablen korrelieren in der Gesamtgruppe der Studenten nahezu alle erfassten Selbstkonzepte (höchst/sehr) signifikant negativ (vgl. Tabelle 87). Lediglich das Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen steht in keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit der Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung. Für die Teilgruppen der Studenten und Studentinnen ergeben sich hier keine übereinstimmenden Beziehungen der einzelnen Dimensionen des Selbstkonzeptes mit der Variablen HM_A. So bestehen bei den Männern (höchst/sehr) signifikante Zusammenhänge zwischen der Misserfolgshoffnung und den Variablen FSVE, FSSW, FSST und FSKU[171],

[170] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Selbstwertschätzung, der Empfindlichkeit und Gestimmtheit, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der Kontakt- und Umgangsfähigkeit, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere

[171] Selbstkonzepte der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen sowie der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit

tendenzielle Wechselwirkungen lassen sich zwischen der Variablen HM_A und den Variablen FSAP, FSEG und FSWA[172] nachweisen. Für die verbleibenden drei Selbstkonzeptskalen (FSAL, FSIA und FSGA[173]) ist kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang mit der Hoffnung auf Misserfolg in Ausbildungssituationen auszumachen.

Tabelle 87: Korrelationen der Variable HM_A mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Spearman)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.454*** **	-.427	**-.454*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.113	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.238***	**-.501°**	-.165
	Signifikanz (2-seitig)	.026	.057	.165
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.352*** **	**-.739** **	**-.286***
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.002	.015
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.405*** **	**-.623***	**-.401*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.013	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.225***	**-.470°**	-.157
	Signifikanz (2-seitig)	.036	.077	.187
Standfestigkeit	Korrelation	**-.463*** **	**-.535***	**-.424*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.040	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.364*** **	**-.755*** **	**-.270***
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.001	.022
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.302** **	**-.482°**	**-.251***
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.069	.034
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.345*** **	-.373	**-.327** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.171	.005
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.161[174]	-.002	**-.212°**[175]
	Signifikanz (2-seitig)	.135[174]	.994	.074[175]

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

[172] Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung, der Empfindlichkeit und Gestimmtheit sowie der Wertschätzung durch andere

[173] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Irritierbarkeit durch andere sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen

[174] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.233$* einen signifikant negativen Zusammenhang ($p = .030$, 2-seitig).

[175] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.264$* einen signifikant negativen Zusammenhang ($p = .025$, 2-seitig).

In der Frauengruppe korrelieren die Selbstkonzeptdimensionen FSAL, FSVE, FSSW, FSST, FSKU, FSWA und FSIA[176] (höchst/sehr) signifikant negativ mit der Misserfolgshoffnung, die Beziehung der Variablen HM_A mit dem Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen besteht nur der Tendenz nach. Keinerlei statistisch bedeutsamer Zusammenhang lässt sich zwischen der Hoffnung auf Misserfolg und den Variablen FSAP und FSEG[177] nachweisen.

Die Hypothese H46: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes"* kann für die Gesamtgruppe der Studenten insgesamt als bestätigt gelten. Für die Teilgruppen der Männer und Frauen kann diese Hypothese nur für einzelne Selbstkonzeptbereiche (FSVE, FSSW, FSST, FSKU und FSWA[178]) aufrecht erhalten werden, aufgrund der mangelnden Signifikanzen für die verbleibenden Bereiche wird sie hier insgesamt verworfen.

Besonders hervorzuheben sind die höchst/sehr signifikanten, hoch negativen Korrelationen der Hoffnung auf Misserfolg mit den Selbstkonzepten der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit sowie der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit in der Gruppe der männlichen Studenten. Je ausgeprägter die Selbstkonzepte in diesen beiden Bereichen sind, desto geringer ist die geäußerte Misserfolgshoffnung.

4.3.4.2 Bereich Freizeit (F)

Hoffnung auf Erfolg (HE_F)

Für diesen Bereich der Leistungsmotivation bestehen in keiner der drei Gruppen (studentische Gesamtgruppe, Männer, Frauen) statistisch bedeutsame Korrelationen mit einer der aufgeführten Dimensionen des Selbstkonzeptes (vgl. Tabelle 88).

Lediglich beim Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere lassen sich in der Gesamtgruppe und in der Gruppe der Frauen tendenzielle, (sehr) geringe positive Zusammenhänge mit der Erfolgshoffnung in der Freizeit ausmachen. In der Stichprobe der Männer besteht demgegenüber ein geringer, positiver Zusammenhang mit dem Selbstkonzept der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit – allerdings auch nur der Tendenz

---

[176] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere

[177] Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung sowie der Empfindlichkeit und Gestimmtheit

[178] Selbstkonzepte der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit sowie der Wertschätzung durch andere

nach. Die Hypothese H47: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird daher ohne einen Pro-Beleg verworfen.

Tabelle 88: Korrelationen der Variable HE_F mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	.039	.163	-.011
	Signifikanz (2-seitig)	.719	.562	.925
Problembewältigung	Korrelation	.146	.092	.143
	Signifikanz (2-seitig)	.178	.744	.231
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	.098	.221	.046
	Signifikanz (2-seitig)	.366	.428	.704
Selbstwertschätzung	Korrelation	.046	.314	-.036
	Signifikanz (2-seitig)	.671	.254	.767
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	.028	.133	-.008
	Signifikanz (2-seitig)	.800	.637	.947
Standfestigkeit	Korrelation	.068	-.077	.082
	Signifikanz (2-seitig)	.528	.785	.493
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	.132	**.445**°	.001
	Signifikanz (2-seitig)	.221	.096	.990
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.184**°	-.100	**-.208**°
	Signifikanz (2-seitig)	.088	.723	.079
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.091	-.344	-.052
	Signifikanz (2-seitig)	.403	.209	.667
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.082	-.188	-.054
	Signifikanz (2-seitig)	.451	.503	.651

° tendenzielles Ergebnis

Furcht vor Misserfolg (FM_F)

In der studentischen Gesamtgruppe und in der Gruppe der Frauen korreliert ähnlich wie bei der Furcht vor Misserfolg in Ausbildungssituationen auch die Furcht vor Misserfolg in der Freizeit mit allen Bereichen des Selbstkonzeptes (höchst/sehr) signifikant negativ (vgl. Tabelle 89). Bei den Männern lassen sich diese Zusammenhänge nur vereinzelt für die Variablen FSST, FSWA und FSIA[179] signifikant belegen. Eine tendenzielle Beziehung besteht

[179] Selbstkonzepte der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere

zwischen der Misserfolgsfurcht und dem Selbstkonzept der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit, alle weiteren Zusammenhänge sind statistisch nicht signifikant.

Die Hypothese H48: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird daher für die Gesamtgruppe und die Gruppe der Frauen angenommen. Für die Teilgruppe der Männer ist sie insgesamt zu verwerfen. Lediglich für den psychosozialen Bereich kann sie hier – bis auf die Skalen FSKU und FSGA[180] – als bestätigt gelten.

Tabelle 89: Korrelationen der Variable FM_F mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Furcht vor Misserfolg (Freizeit)		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.338*** **	-.410	**-.312** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.129	.008
Problembewältigung	Korrelation	**-.371*** **	-.051	**-.391*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.857	.001
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.269* **	-.193	**-.286* **
	Signifikanz (2-seitig)	.012	.490	.015
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.310** **	-.305	**-.328** **
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.269	.005
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.507*** **	-.432	**-.544*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.108	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.512*** **	**-.690** **	**-.446*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.328** **	**-.448°**	**-.304** **
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.094	.009
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.361*** **	**-.688** **	**-.333** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.005	.004
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.466*** **	**-.752*** **	**-.415*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.255* **	-.144	**-.303** **
	Signifikanz (2-seitig)	.017	.608	.010

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

[180] Selbstkonzepte der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen

Ergänzend sei auf die höchst signifikante, hoch negative Wechselwirkung des Selbstkonzeptes der Irritierbarkeit durch andere mit der Variablen FM_F hingewiesen, die eine höhere Furcht vor Misserfolg in der Freizeit bei geringerem Selbstkonzept belegt.

Furcht vor Erfolg (FE_F)

Die Furcht vor Erfolg in der Freizeit steht in allen drei Teilstichproben in einem (höchst/sehr) signifikanten, negativen Zusammenhang mit den Selbstkonzepten der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere (vgl. Tabelle 90).

Für die Variablen FSAP und FSGA[181] lassen sich keine statistisch bedeutsamen Beziehungen mit der Erfolgsfurcht nachweisen, das Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit korreliert nur bei den Männern signifikant negativ mit der Erfolgsfurcht. Die Variable FSKU[182] steht nur bei einer der drei Gruppen in signifikantem Zusammenhang mit der Variablen FE_F, für die Variable FSEG[183] kann trotz des lediglich tendenziellen Zusammenhangs mit der Variablen FE_F bei den Männern von einem insgesamt gültigen Zusammenhang bei allen drei Gruppen ausgegangen werden.

Die Hypothese H49: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird daher bei allen drei Teilgruppen für die Bereiche FSAL, FSSW, FSEG, FSST, FSWA und FSIA[184] partiell bestätigt, für die anderen Bereiche muss sie zurückgewiesen werden.

[181] Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen

[182] Selbstkonzept der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit

[183] Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit

[184] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Empfindlichkeit und Gestimmtheit, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere

Tabelle 90: Korrelationen der Variable FE_F mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Furcht vor Erfolg (Freizeit)		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Spearman)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.336*****	**-.536***	**-.278***[185]
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.039	.018[185]
Problembewältigung	Korrelation	-.128	-.250	-.109
	Signifikanz (2-seitig)	.237	.369	.364
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	-.135	**-.603***	-.050
	Signifikanz (2-seitig)	.211	.017	.680
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.307****[186]	**-.522***	**-.288***[187]
	Signifikanz (2-seitig)	.004[186]	.046	.014[187]
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.305****	**-.494°**	**-.260***
	Signifikanz (2-seitig)	.004	.061	.027
Standfestigkeit	Korrelation	**-.383*****	**-.607***	**-.291***[188]
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.016	.013[188]
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.216***[189]	-.246	**-.214°**[190]
	Signifikanz (2-seitig)	.045[189]	.376	.071[190]
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.393****	**-.574***	**-.343****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.025	.003
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.427****	**-.567***	**-.379*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.027	.001
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.198°**	-.265	**-.214°**
	Signifikanz (2-seitig)	.067	.339	.072

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

[185] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.304$** einen sehr signifikant negativen Zusammenhang ($p = .009$, 2-seitig).

[186] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.347$*** einen höchst signifikant negativen Zusammenhang ($p = .001$, 2-seitig).

[187] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.317$** einen sehr signifikant positiven Zusammenhang ($p = .007$, 2-seitig).

[188] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.315$** einen sehr signifikant negativen Zusammenhang ($p = .007$, 2-seitig).

[189] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.237$* einen signifikant negativen Zusammenhang ($p = .027$, 2-seitig).

[190] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.236$* einen signifikant negativen Zusammenhang ($p = .046$, 2-seitig).

Hoffnung auf Misserfolg (HM_F)

Während die Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere in allen drei Gruppen (höchst/sehr) signifikant negativ mit der Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit korrelieren, bestehen für die Selbstkonzepte der Problembewältigung sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge (vgl. Tabelle 91).

Für die verbleibenden drei Variablen FSVE, FSEG und FSKU[191] lassen sich nicht in allen drei Teilstichproben gleichermaßen signifikante Beziehungen mit der Variablen HM_F nachweisen, manche Korrelationen bestehen nur der Tendenz nach, andere sind ohne statistische Relevanz.

Die Hypothese H50: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird daher bei allen drei Teilgruppen für die Bereiche FSAL, FSSW, FSST, FSWA sowie FSIA[192] partiell angenommen, für die anderen Selbstkonzeptbereiche muss sie abgelehnt werden.

Besonders hervorzuheben sind die beiden höchst signifikanten, hoch negativen Korrelationen der Variablen FSAL und FSSW[193] mit der Misserfolgshoffnung bei der Gruppe der männlichen Studenten. Je geringer die Selbstkonzepte in diesen beiden Bereichen sind, desto stärker äußert sich die Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit.

[191] Selbstkonzepte der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der Empfindlichkeit und Gestimmtheit sowie der sozialen Kontakt und Umgangsfähigkeit

[192] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit sowie der allgemeinen Selbstwertschätzung

[193] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere

Tabelle 91: Korrelationen der Variable HM_F mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Spearman)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.477*****	**-.777*****	**-.386*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.001
Problembewältigung	Korrelation	**-.183°**	-.394	-.097
	Signifikanz (2-seitig)	.090	.146	.417
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.177°**	**-.695****	-.072
	Signifikanz (2-seitig)	.100	.004	.550
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.355*****[194]	**-.809*****	**-.294***[195]
	Signifikanz (2-seitig)	.001[194]	.000	.012[195]
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.266***	**-.492°**	**-.209°**
	Signifikanz (2-seitig)	.013	.062	.077
Standfestigkeit	Korrelation	**-.412*****	**-.533***	**-.305****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.041	.009
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.251***	**-.598***	-.171
	Signifikanz (2-seitig)	.019	.018	.150
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.349*****	**-.625***	**-.304****
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.013	.009
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.409*****	**-.524***	**-.358****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.045	.002
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.182°**[196]	-.256	**-.200°**
	Signifikanz (2-seitig)	.092[196]	.357	.092

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

4.3.4.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept

In der nachfolgenden Tabelle 92 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept wiedergegeben.

[194] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.370$*** einen höchst signifikant negativen Zusammenhang ($p = .000$, 2-seitig).

[195] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.314$** einen sehr signifikant negativen Zusammenhang ($p = .007$, 2-seitig).

[196] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.216$* einen signifikant negativen Zusammenhang ($p = .044$, 2-seitig).

Tabelle 92: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept

Ausbildung			***Ergebnis***
H43	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		widerlegt
H44	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		partiell bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Frauen)	(widerlegt für: Männer)	
H45	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		bestätigt
H46	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		partiell bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe)	(widerlegt für: Frauen, Männer)	
Freizeit			
H47	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		widerlegt
H48	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		partiell bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Frauen)	(widerlegt für: Männer)	
H49	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		partiell bestätigt
	(in allen drei Teilgruppen bestätigt für: FSAL, FSSW, FSEG, FSST, FSWA und FSIA)	(widerlegt für: FSAP, FSVE, FSKU und FSGA)	
H50	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		partiell bestätigt
	(in allen drei Teilgruppen bestätigt für: FSAL, FSSW, FSST, FSWA und FSIA)	(widerlegt für: FSAP, FSEG, FSVE, FSKU und FSGA)	

4.3.5 Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

4.3.5.1 Auslösebedingungen

Sowohl in der Gesamtgruppe aller Studenten als auch in der Gruppe der Studentinnen bestehen zwischen allen Bereichen des Selbstkonzeptes und den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit (höchst/sehr) signifikante, negative Korrelationen (vgl. Tabelle 93). Je besser also das Selbstkonzept in einem beliebigen Bereich, desto weniger Auslösebedingungen wurden von den Probanden genannt. Bei den Männern gilt dieser signifikante Zusammenhang nur für fünf Skalen des Selbstkonzeptes, darunter die drei Selbstkonzepte des Leistungsbereichs (FSAL, FSAP und FSVE[197]) sowie die Selbstkonzepte der allgemeinen Selbstwertschätzung und der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen.

[197] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Problembewältigung sowie der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

Tabelle 93: Korrelationen der Variable AUS mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Auslösebedingungen		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.623*****	**-.695****	**-.612*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.634*****	**-.700****	**-.612*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.598*****	**-.753*****	**-.584*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.558*****	**-.712****	**-.555*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.003	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.343*****	-.138	**-.391*****
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.623	.001
Standfestigkeit	Korrelation	**-.635*****	**-.663****	**-.609*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.007	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.281****	**-.442°**	**-.245***
	Signifikanz (2-seitig)	.008	.099	.038
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.348*****	-.175	**-.404*****
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.533	.000
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.433*****	-.349	**-.432*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.202	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.264***	-.246	**-.294***
	Signifikanz (2-seitig)	.013	.376	.012

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Die Hypothese H51: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird daher für die Frauen und die studentische Gesamtgruppe bestätigt. Für die Teilgruppe der Männer ist sie insgesamt zu verwerfen. Lediglich für den Leistungsbereich und den Bereich der allgemeinen Selbstwertschätzung kann sie partiell beibehalten werden.

Besonders hervorzuheben sind in der Gruppe der männlichen Studenten die höchst/sehr signifikanten, hoch negativen Zusammenhänge zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und den Selbstkonzepten der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit sowie der allgemeinen Selbstwertschätzung.

4.3.5.2 Manifestationen

Im Gegensatz zu den Frauen und der studentischen Gesamtgruppe, bei denen jeweils (höchst/sehr) signifikante, negative Beziehungen zwischen den Manifestationen der Leistungsängstlichkeit und den Selbstkonzepten des Leistungsbereiches (FSAL, FSAP und FSVE[198]), der allgemeinen Selbstwertschätzung bzw. der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen bestehen, lassen sich bei den Männern für diese Skalen keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge nachweisen (vgl. Tabelle 94).

Tabelle 94: Korrelationen der Variable MAN mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Manifestationen		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.397*** **	-.261	**-.447*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.347	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.382*** **	-.142	**-.461*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.613	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.256* **	-.096	**-.318** **
	Signifikanz (2-seitig)	.017	.735	.006
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.331** **	-.199	**-.375*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.476	.001
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.371*** **	**-.624* **	**-.297* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.013	.011
Standfestigkeit	Korrelation	**-.325** **	-.418	**-.318** **
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.121	.006
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.182°**	-.062	**-.232* **
	Signifikanz (2-seitig)	.092	.826	.049
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.420*** **	**-.788*** **	**-.312** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.008
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.344*** **	**-.801*** **	**-.253* **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.000	.032
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.189°**	-.371	-.154
	Signifikanz (2-seitig)	.079	.173	.197

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

[198] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Problembewältigung sowie der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

Die Selbstkonzepte der Empfindlichkeit und Gestimmtheit, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere korrelieren hingegen in allen drei Teilstichproben (höchst/sehr) signifikant negativ mit den Manifestationen, wobei die Männer hier mit teilweise hohen Korrelationen stärker auffallen. Für die Variable FSKU[199] existiert nur bei den Studentinnen ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang mit der Variablen MAN, die Variable FSGA[200] steht mit den Manifestationen in keiner der Gruppen in einer statistisch relevanten Beziehung.

Die Hypothese H52: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* kann aufgrund der beschriebenen Ergebnisse für die Gesamtgruppe der Studenten als bestätigt gelten. Für die Gruppe der Frauen wird sie partiell beibehalten (Ausnahme: FSGA), bei den Männern ist sie insgesamt zurückzuweisen.

4.3.5.3 Stabilisierung

In allen drei Teilstichproben steht die Stabilisierung der Leistungsangst in einem (höchst/sehr) signifikanten, negativen Zusammenhang mit den Selbstkonzepten der allgemeinen Leistungsfähigkeit und der Selbstwertschätzung (vgl. Tabelle 95). Darüber hinaus lassen sich bei der Gesamtgruppe aller Studenten und bei der Frauengruppe statistisch bedeutsame, negative Korrelationen der Stabilisierung mit den Variablen FSAP, FSVE, FSEG, FSST und FSIA[201] nachweisen, die bei den Männern in dieser Form nicht auftreten. Während das Selbstkonzept der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit demgegenüber bei den männlichen Studenten und in der Gesamtgruppe signifikant mit der Stabilisierung korreliert, sind für die Selbstkonzepte der Wertschätzung durch andere bzw. der Gefühle und Beziehungen zu anderen keine hiermit statistisch bedeutsamen Beziehungen belegbar.

Die Hypothese H53: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird daher bei allen drei Teilgruppen für die Bereiche FSAL, FSVE, FSSW, FSST und FSIA[202] partiell angenommen, für die anderen Selbstkonzeptbereiche muss sie verworfen werden.

---

[199] Selbstkonzept der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit

[200] Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen

[201] Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung, der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der Empfindlichkeit und Gestimmtheit, der Standfestigkeit sowie der Irritierbarkeit durch andere

[202] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit sowie der Irritierbarkeit durch andere

Tabelle 95: Korrelationen der Variable STAB mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Stabilisierung		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.410*** **	**-.530***	**-.366** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.042	.002
Problembewältigung	Korrelation	**-.349*** **	-.200	**-.372*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.474	.001
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.397*** **	**-.474°**	**-.365** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.074	.002
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.372*** **	**-.631***	**-.302** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.012	.010
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.331** **	-.439	**-.304** **
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.102	.009
Standfestigkeit	Korrelation	**-.349*** **	**-.497°**	**-.271***
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.060	.021
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.273** **	**-.559***	-.149
	Signifikanz (2-seitig)	.010	.030	.213
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.209°**	-.254	**-.212°**
	Signifikanz (2-seitig)	.052	.362	.074
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.393*** **	**-.513°**	**-.362*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.051	.002
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.117	-.238	-.111
	Signifikanz (2-seitig)	.282	.394	.354

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

4.3.5.4 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

In der nachfolgenden Tabelle 96 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept wiedergegeben.

Tabelle 96: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

Auslösebedingungen			***Ergebnis***
H51	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		partiell bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Frauen)	(widerlegt für: Männer)	
Manifestationen			
H52	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		partiell bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Frauen)	(widerlegt für: Männer)	
Stabilisierung			
H53	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		partiell bestätigt
	(in allen drei Teilgruppen bestätigt für: FSAL, FSVE, FSSW, FSST und FSIA)	(widerlegt für: FSAP, FSEG, FSKU, FSWA und FSGA)	

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel zusammengefasst nach Bereichen dargestellt.

4.4.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Bei den zehn Frankfurter Selbstkonzeptskalen erzielte die Gesamtgruppe aller Studenten bis auf eine Ausnahme einen Durchschnittswert im Bereich des positiven Selbstkonzeptes (vgl. Kapitel 4.3.1). Lediglich beim Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG) schätzten sich die Studentinnen und Studenten im Mittel neutral ein. Dabei unterschieden sich die befragten Männer und Frauen in keiner der Dimensionen signifikant voneinander, ihre Selbstkonzepte sind daher in allen Bereichen vergleichbar (vgl. Abbildung 46).

Abbildung 46: Mittelwerte der Studenten in den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes[203]

Eine Zunahme des Selbstkonzeptes mit dem Alter zeigte sich für die Variablen FSAP (Gesamtgruppe), FSVE (Männer) und FSST (Gesamtgruppe)[204], bei allen anderen Skalen und in den nicht aufgeführten Gruppen konnte diese Entwicklung – wie erwartet – nicht nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 97).

[203] erreichbare Höchstpunktzahlen: 36 Punkte (FSVE, FSEG, FSKU, FSWA, FSIA, FSGA), 60 Punkte (FSAL, FSAP, FSSW) bzw. 72 Punkte (FSST)

[204] Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung, der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit sowie der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen

Tabelle 97: Korrelationen der Selbstkonzeptskalen mit Alter, Semesterzahl und Abiturnote

	SK der allgemeinen Leistungsfähigkeit			*SK der allgemeinen Problembewältigung*			*SK der Verhaltens- & Entscheidungssicherheit*			*SK der allgemeinen Selbstwertschätzung*			*SK der Empfindlichkeit & Gestimmtheit*		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	**.297** (.005)**	n.s.	.231° (.051)	.206° (.056)	**.522* (.046)**	n.s.	.203° (.060)	.465° (.081)	n.s.	.185° (.086)	n.s.	n.s.
Semester	n.s.	n.s.	n.s.	.220* (.043)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Abiturnote	**-.233* (.031)**	-.507° (.054)	**-.247* (.037)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.214° (.073)

	SK d. Standfestigkeit gegenüber Gruppen & bedeutsamen anderen			*SK der Kontakt- & Umgangsfähigkeit*			*SK der Wertschätzung durch andere*			*SK der Irritierbarkeit durch andere*			*SK der Gefühle & Beziehungen zu anderen*		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Alter	**.263* (.014)**	n.s.	n.s.	n.s.	.441° (.100)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Semester	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.504° (.079)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Abiturnote	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.208° (.055)	n.s.	.207° (.083)	n.s.	n.s.	n.s.

Mit der Semesterzahl korrelierte nur das Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) in der studentischen Gesamtgruppe signifikant positiv, was ein Ansteigen dieses Selbstkonzeptes mit wachsender Studiendauer belegt. Für alle anderen Bereiche des Selbstkonzeptes ergaben sich diesbezüglich keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge.

Der vermutete negative Zusammenhang zwischen den verschiedenen Dimensionen des Selbstkonzeptes und der Abiturnote konnte nur beim Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL) für die Gesamtgruppe und die Gruppe der Frauen bestätigt werden, die Noten der männlichen Studenten standen mit dieser Variablen nur in einer tendenziellen Beziehung. Für alle anderen Bereiche des Selbstkonzeptes bestanden keine statistisch bedeutsamen Korrelationen mit den Leistungen im Abitur.

4.4.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)

Auslösebedingungen

Hinsichtlich der einzelnen Bereiche der Auslösebedingungen von Leistungsangst erzielte die Gesamtgruppe der Studenten jeweils einen durchschnittlichen Mittelwert (vgl. Kapitel 4.3.2.1). Auch die Ergebnisse der Frauen und der Männer lagen bis auf eine Ausnahme – erniedrigte wissensbezogene Angstauslösung (WA) bei den Männern – im durchschnittlichen Normbereich. Dabei äußerten die weiblichen Befragten bei allen Skalen eine höhere

Angstauslösung, ihre sozialbezogene Angstauslösung (SA) lag sogar signifikant über der ihrer männlichen Kommilitonen (vgl. Abbildung 47).

Abbildung 47: Mittelwerte der Studenten bei den Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit[205]

Bezüglich der Repertoireunsicherheit (RU) bzw. der wissensbezogenen Angstauslösung (WA) unterschieden sich beide Gruppen nicht statistisch bedeutsam. Dennoch erreichten die Frauen ein signifikant höheres Gesamtergebnis der Auslösebedingungen (AUS) als die Männer.

Es stellte sich heraus, dass in der Gesamtgruppe aller Studenten die wissensbezogene sowie die sozialbezogene Angstauslösung, und dadurch auch die dazu übergeordnete gesamte Angstauslösung, mit dem Alter abnahm. Getrennt nach Geschlecht konnte diese Entwicklung jedoch nicht nachgewiesen werden, ebenso wenig für die Repertoireunsicherheit in allen drei Teilstichproben (vgl. Tabelle 98).

Tabelle 98: Korrelationen der Auslösebedingungen mit Alter, Semesterzahl und Abiturnote

	Repertoire-unsicherheit			*Wissensbezogene Angstauslösung*			*Sozialbezogene Angstauslösung*			*Auslösebedingungen (gesamt)*		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Alter	n.s.	-.442° (.099)	n.s.	**-.272* (.011)**	n.s.	n.s.	**-.314** (.003)**	n.s.	n.s.	**-.302** (.004)**	-.513° (.051)	n.s.
Semester	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**-.222* (.041)**	n.s.	-.207° (.081)	-.186° (.089)	n.s.	n.s.
Abiturnote	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

[205] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (RU, WA, SA), 120 Punkte (AUS)

Eine Abnahme der Auslösebedingungen von Leistungsangst mit der Semesterzahl konnte nur für die sozialbezogene Angstauslösung in der studentischen Gesamtgruppe belegt werden, für die anderen Variablen ergab sich kein entsprechender Zusammenhang. Darüber hinaus bestand in keiner der drei Gruppen eine statistisch bedeutsame Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Dimensionen der Angstauslösung und der Abiturnote.

Manifestationen

In den verschiedenen Dimensionen der Manifestation von Leistungsängstlichkeit lagen die Werte aller drei Gruppen (Gesamt, Männer, Frauen) jeweils im durchschnittlichen Bereich (vgl. Kapitel 4.3.2.2), die männlichen und weiblichen Studenten unterschieden sich bei diesen Variablen nicht statistisch bedeutsam voneinander (vgl. Abbildung 48).

Abbildung 48: Mittelwerte der Studenten bei den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit[206]

Ein Abnehmen der Manifestationen mit dem Alter konnte bei keiner der Variablen nachgewiesen werden, ebenso wenig zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang der einzelnen Skalen mit der Semesterzahl oder der Abiturnote (vgl. Tabelle 99).

[206] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (PHY, EMO, KOG), 120 Punkte (MAN)

Tabelle 99: Korrelationen der Manifestationen mit Alter, Semesterzahl und Abiturnote

	Physiologische Angstmanifestation			*Emotionale Angstmanifestation*			*Kognitive Angstmanifestation*			*Manifestationen (gesamt)*		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Semester	n.s.	n.s.	n.s.	-.207° (.058)	n.s.	-.204° (.085)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Abiturnote	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Copingstrategien

Während bei der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (SK) alle Teilstichproben durchschnittliche Mittelwerte erzielten, waren die Werte der Frauen hinsichtlich der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (GK) bzw. der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung (AU) insgesamt erhöht (vgl. Kapitel 4.3.2.3). Die mittleren Ergebnisse der Gesamtgruppe und der Männer lagen bei beiden Skalen im durchschnittlichen Bereich. Demgegenüber äußerten die Männer eine erhöhte Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (AK), die Resultate der Gesamtgruppe und der Frauen waren hier durchschnittlich (vgl. Abbildung 49).

Abbildung 49: Mittelwerte der Studenten bei den Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit[207]

[207] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (GK, SK, AK, AU)

Weder für zunehmendes Alter noch für höhere Semesterzahlen konnte eine vermehrte Anwendung der verschiedenen Copingstrategien bestätigt werden. Der vermutete negative Zusammenhang zwischen Copingstrategien und Abiturnote zeigte sich nur bei der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten in der studentischen Gesamtgruppe. Im Gegensatz dazu korrelierte die Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln in der Gesamtgruppe der Studenten positiv mit der Abiturnote (vgl. Tabelle 100).

Tabelle 100: Korrelationen der Copingstrategien mit Alter, Semesterzahl und Abiturnote

	Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten			*Situationskontrolle druch Vermeiden und Mogeln*			*Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation*			*Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung*		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.452° (.091)	n.s.
Semester	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-.204° (.086)	n.s.	n.s.	n.s.
Abiturnote	**-.245* (.023)**	n.s.	n.s.	**.252* (.019)**	.451° (.092)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.511° (.052)	n.s.

Stabilisierungsformen

Mit Ausnahme des erhöhten Mittelwertes bei der externalen Stabilisierung (ES) der Studentinnen lagen die Mittelwerte aller drei Gruppen für die verschiedenen Stabilisierungsformen und die übergeordnete Skala STAB jeweils im durchschnittlichen Bereich (vgl. Kapitel 4.3.2.4). Dabei konnte für keine der drei Dimensionen ein signifikanter Unterschied zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden nachgewiesen werden, die beiden Gruppen unterscheiden sich also nicht hinsichtlich der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (vgl. Abbildung 50).

Abbildung 50: Mittelwerte der Studenten bei den Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit[208]

Hinsichtlich der internalen Stabilisierung ergaben sich in keiner der drei Teilstichproben statistisch bedeutsame Korrelationen mit den Variablen Alter, Semesterzahl und Abiturnote, für die übergeordnete Gesamt-Stabilisierung konnte lediglich in der studentischen Gesamtgruppe ein Absinken mit dem Alter belegt werden (vgl. Tabelle 101).

Tabelle 101: Korrelationen der Stabilisierungsformen mit Alter, Semesterzahl und Abiturnote

	Externale Stabilisierung			*Internale Stabilisierung*			*Stabilisierung (gesamt)*		
	Gesamt	*Männer*	*Frauen*	*Gesamt*	*Männer*	*Frauen*	*Gesamt*	*Männer*	*Frauen*
Alter	**-.270* (.011)**	**-.514* (.050)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**-.227* (.035)**	-.508° (.053)	n.s.
Semester	**-.256* (.018)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Abiturnote	n.s.	n.s.	n.s.	-.182° (.094)	n.s.	-.209° (.080)	n.s.	n.s.	n.s.

Demgegenüber ging die externale Stabilisierung sowohl bei den Männern als auch in der Gesamtgruppe mit dem Alter signifikant zurück, bei der Gesamtgruppe zeigte sich diese Entwicklung auch im Zusammenhang mit einer zunehmenden Semesterzahl. Eine Beziehung zwischen externaler Stabilisierung und Abiturnote bestand nicht.

[208] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (ES, IS), 80 Punkte (STAB)

4.4.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt)

Ausbildung

Während die Studentinnen im Bereich Ausbildung eine deutlich höhere Furcht vor Misserfolg (FM_A) äußerten als ihre männlichen Kommilitonen, gab es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich ihrer Hoffnung auf Erfolg (HE_A), Furcht vor Erfolg (FE_A) oder Hoffnung auf Misserfolg (HM_A) (vgl. Kapitel 4.3.3.1; vgl. Abbildung 51).

Abbildung 51: Mittelwerte der Studenten bei den Leistungsmotiven im Bereich Ausbildung[209]

Weder bei der Hoffnung auf Erfolg noch bei der Furcht vor Erfolg gab es signifikante Zusammenhänge mit Alter, Semesterzahl oder Abiturnote (vgl. Tabelle 102).

Tabelle 102: Korrelationen der Leistungsmotive mit Alter, Semesterzahl und Abiturnote (Ausbildung)

	Hoffnung auf Erfolg			*Furcht vor Misserfolg*			*Furcht vor Erfolg*			*Hoffnung auf Misserfolg*		
	Gesamt	*Männer*	*Frauen*	*Gesamt*	*Männer*	*Frauen*	*Gesamt*	*Männer*	*Frauen*	*Gesamt*	*Männer*	*Frauen*
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	-.183° (.091)	n.s.	n.s.	-.198° (.067)	n.s.	n.s.	**-.270* (.011)**	n.s.	-.222° (.061)
Semester	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Abiturnote	n.s.	n.s.	n.s.	**-.238* (.027)**	n.s.	n.s.	-.185° (.089)	n.s.	-.214° (.073)	n.s.	n.s.	n.s.

[209] erreichbare Höchstpunktzahlen: jeweils 60 Punkte

Die Furcht vor Misserfolg bzw. die Hoffnung auf Misserfolg korrelierten bei den Männern und Frauen nicht statistisch bedeutsam mit diesen drei Variablen. Demgegenüber bestanden in der studentischen Gesamtgruppe signifikante, negative Korrelationen der Furcht vor Misserfolg mit der Abiturnote bzw. der Hoffnung auf Misserfolg mit dem Alter.

Freizeit

In der Freizeit ließ sich kein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (HE_F), der Furcht vor Erfolg (FE_F) bzw. der Hoffnung auf Misserfolg (HM_F) nachweisen. Doch zeigten die Studentinnen eine signifikant höhere Furcht vor Misserfolg (FM_F) als ihre männlichen Kommilitonen (vgl. Kapitel 4.3.3.2; s. auch Abbildung 52).

Abbildung 52: Mittelwerte der Studenten bei den Leistungsmotiven im Bereich Freizeit[210]

Die einzige signifikante Korrelation mit der Erfolgshoffnung ergab sich für die Semesterzahl bei den Männern (vgl. Tabelle 103). Weitere statistisch bedeutsame Zusammenhänge bestanden zwischen der Misserfolgsfurcht und dem Alter (Gesamtgruppe) bzw. der Abiturnote (Gesamtgruppe und Frauen). Für die Furcht vor Erfolg zeigten sich keine statistisch relevanten Beziehungen mit dem Alter, der Semesterzahl oder der Abiturnote; die Hoffnung auf Misserfolg nahm in der Gesamtgruppe mit dem Alter signifikant ab.

[210] erreichbare Höchstpunktzahlen: jeweils 60 Punkte

Tabelle 103: Korrelationen der Leistungsmotive mit Alter, Semesterzahl und Abiturnote (Freizeit)

	Hoffnung auf Erfolg			*Furcht vor Misserfolg*			*Furcht vor Erfolg*			*Hoffnung auf Misserfolg*		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	**-.263*** **(.014)**	n.s.	n.s.	-.204° (.058)	n.s.	n.s.	**-.225*** **(.036)**	n.s.	n.s.
Semester	n.s.	**.572*** **(.041)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Abiturnote	n.s.	n.s.	n.s.	**-.331**** **(.002)**	n.s.	**-.306**** **(.009)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

4.4.4 Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept

Ausbildung

Der antizipierte positive Zusammenhang zwischen *Hoffnung auf Erfolg* in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes konnte insgesamt nicht bestätigt werden (vgl. Kapitel 4.3.4.1), da sich für die Gesamtgruppe und die der Frauen nur bei zwei Selbstkonzeptskalen entsprechende Korrelationen ergaben. Bei den Männern zeigte sich keine Beziehung zwischen Erfolgshoffnung und Selbstkonzept. Bei der Gesamtgruppe und den Frauen konnte dagegen für alle Dimensionen des Selbstkonzeptes eine negative Beziehung mit der *Furcht vor Misserfolg* nachgewiesen werden, bei den männlichen Studenten korrelierten nur vier Skalen signifikant mit der Misserfolgsfurcht. Die *Furcht vor Erfolg* stand bei der studentischen Gesamtgruppe mit allen Selbstkonzepten in der erwarteten negativen Beziehung, bei den Männern und Frauen konnte dieser Zusammenhang für sieben bzw. acht der zehn Skalen bestätigt werden. Die vermuteten negativen Zusammenhänge der Selbstkonzepte mit der *Misserfolgshoffnung* zeigten sich zwar durchaus in einigen Bereichen bei den verschiedenen Teilgruppen, aufgrund der mangelnden Korrelationen bei einzelnen Skalen konnte diese Beziehung jedoch nur partiell – für die studentische Gesamtgruppe bzw. die Selbstkonzeptbereiche FSVE, FSSW, FSST, FSKU und FSWA[211] – bestätigt werden.

[211] Selbstkonzepte der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit sowie der Wertschätzung durch andere

Freizeit

Während sich für die *Hoffnung auf Erfolg* in keiner der drei Gruppen eine statistisch bedeutsame Korrelation mit einem der Selbstkonzepte ergab, korrelierten in der studentischen Gesamtgruppe und in der Gruppe der Frauen alle Bereiche des Selbstkonzeptes signifikant negativ mit der *Furcht vor Misserfolg* (vgl. Kapitel 4.3.4.2). Bei den Männern ergaben sich für dieses Leistungsmotiv nur drei statistisch relevante Zusammenhänge, so dass die vermutete negative Beziehung zwischen Misserfolgsfurcht und Selbstkonzepten insgesamt nur partiell bestätigt werden konnte. Auch die angenommenen negativen Korrelationen zwischen den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes und der *Furcht vor Erfolg* bzw. der *Hoffnung auf Misserfolg* konnten trotz einiger signifikanter Zusammenhänge nicht eindeutig belegt werden. Es ergab sich ein signifikant negativer Zusammenhang bei allen drei Teilgruppen jeweils nur zwischen den beiden Leistungsmotiven und den Selbstkonzeptbereichen FSAL, FSSW, FSST, FSWA und FSIA, bei der Furcht vor Erfolg darüber hinaus auch für die Skala FSEG[212].

4.4.5 Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

Die *Auslösebedingungen* von Leistungsängstlichkeit korrelierten nur für die Gesamtgruppe und die Gruppe der Studentinnen mit allen Selbstkonzeptbereichen signifikant negativ (vgl. Kapitel 4.3.5.1). Bei den Männern konnte diese antizipierte negative Beziehung nur bei fünf von zehn Selbstkonzeptskalen nachgewiesen werden. Mit den *Manifestationen* standen bei der studentischen Gesamtgruppe und bei den Frauen acht bzw. neun Dimensionen des Selbstkonzeptes in einem negativen Zusammenhang, bei den Männern waren es drei Skalen. Die antizipierte Beziehung kann daher für die Gesamtgruppe und die Frauen insgesamt (partiell) als bestätigt gelten, für die Teilgruppe der Männer muss sie verworfen werden (vgl. Kapitel 4.3.5.2). Aufgrund mangelnder statistisch bedeutsamer Korrelationen der *Stabilisierung* mit einigen Selbstkonzeptskalen bei den Männern muss die Annahme eines generellen, negativen Zusammenhangs für diese Gruppe abgelehnt werden. Für die Bereiche FSAL, FSVE, FSSW, FSST und FSIA[213] konnte diese Beziehung jedoch bei allen drei Teilgruppen partiell bestätigt werden (vgl. Kapitel 4.3.5.3).

---

[212] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der Wertschätzung durch andere, der Irritierbarkeit durch andere sowie der Empfindlichkeit und Gestimmtheit

[213] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen sowie der Irritierbarkeit durch andere

5. VORUNTERSUCHUNG BEI DER TEILSTICHPROBE DER SCHÜLER

5.1 Durchführung der Untersuchung

In Zusammenarbeit mit der Schulleitung eines oberbayerischen Gymnasiums konnten im Juli 2004 insgesamt 159 Schülerinnen und Schüler aus den Jahrgangsstufen 6 bis 11 für die Teilnahme an der Fragebogenaktion gewonnen werden. In einem Rundbrief der Schulleitung (aus Datenschutzgründen nicht beigefügt) wurden den Eltern Ziel und Ablauf der Studie erläutert, Anonymität bei der Datenerhebung und -auswertung zugesichert sowie der persönliche Gewinn einer differenzierten Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer eigenen Schulleistung hervorgehoben. Abschließend wurden sie um Einverständniserklärung für die Teilnahme ihres Kindes an der Studie mittels eines Rücklaufzettels gebeten.

An zwei Vormittagen unterzogen sich insgesamt 69 Schüler und 90 Schülerinnen – aufgeteilt nach Klassen – zuerst den in Kapitel 3.2.2 beschriebenen klassenstufenspezifischen Mathematiktests, anschließend wurden sie mit Hilfe des in Kapitel 3.2.3 beschriebenen Fragebogens interviewt.

Angaben zu Rücklauf und Dropout entfallen an dieser Stelle, da alle ausgeteilten Testhefte in Anwesenheit einer Aufsichtsperson ausgefüllt und nach Beendigung der Befragung wieder eingesammelt wurden.

5.2 Beschreibung der Stichprobe

Nachfolgend werden die soziodemographischen Daten der Schülerinnen und Schüler zu Alter, Geschlecht und Klasse sowie die Angaben zu den Noten im Zwischenzeugnis wiedergegeben.

5.2.1 Alter und Geschlecht

Das Alter der insgesamt 159 Testteilnehmer – darunter 69 Buben und 90 Mädchen – gruppierte sich mit einer Spannweite von 8 Jahren und einer Standardabweichung von SD = 1,66 Jahren um den Mittelwert M = 13,94 Jahre (vgl. deskriptive Kennwerte in Tabelle 104).

Tabelle 104: Alter der Schülerstichprobe in Jahren, deskriptive Kennwerte

Alter	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	13,94 (1,66)	14,01 (1,63)	13,88 (1,70)
Median	14	14	14
Minimum – Maximum	11 - 19	12 - 18	11 - 19
Spannweite	8	6	8

Dabei war die jüngste Schülerin 11 Jahre (jüngster Schüler: 12 Jahre) und die älteste Teilnehmerin 19 Jahre alt (ältester Schüler: 18 Jahre). Das durchschnittliche Alter der Mädchen lag bei M_w = 13,88 Jahren (SD_w = 1,70 Jahre; Spannweite 8 Jahre), die Buben waren im Mittel M_m = 14,01 Jahre alt (SD_m = 1,63 Jahre; Spannweite 6 Jahre). Ein Überblick über die Altersverteilung der Stichprobe findet sich in Abbildung 53.

Abbildung 53: Altersverteilung der Schülerstichprobe in Jahren

Eine Vergleichbarkeit zwischen den beiden Gruppen der befragten Schülerinnen und Schüler kann aufgrund der ähnlichen deskriptiven Kennwerte der Altersvariable trotz der unterschiedlichen Gruppenstärke für die vorliegende Untersuchung als ausreichend angesehen werden[214].

5.2.2 Klasse

Die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen kamen zum überwiegenden Teil (56,0 %) aus den 6. und 7. Klassen der Unterstufe (89 SchülerInnen), viele (61 SchülerInnen; 38,4 %) besuchten die Mittelstufe (Klassen 8 bis 10) und nur 9 (5,7 %) stammten aus der Oberstufe (11. Klasse). Zur Übersicht sind diese Angaben in Abbildung 54 zusammengestellt.

Die geringen Teilnehmerzahlen in den Klassen 10 und 11 sind hauptsächlich auf Schwierigkeiten bei der Rückgabe der erforderlichen Einverständniserklärungen zurückzuführen. Zudem scheinen die positiven Rückmeldungen einer ganzen Klasse nach dem Einsammeln abhanden gekommen zu sein. Weitere Unterschiede in den Teilnehmerzahlen der verschiedenen Jahrgangsstufen lassen sich durch die unterschiedlichen Jahrgangsstufenstärken erklären (2 bzw. 3 Klassen pro Jahrgang). Eine genaue Übersicht über die Teilnehmerzahlen – aufgeteilt nach Buben und Mädchen – ist in Tabelle 105 dargestellt.

Abbildung 54: Verteilung der Schüler auf die einzelnen Klassenstufen

Tabelle 105: Übersicht über die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nach Klassen

	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
6. Klasse	46	20	26
7. Klasse	43	17	26
8. Klasse	30	13	17
9. Klasse	27	15	12
10. Klasse	4	1	3
11. Klasse	9	3	6

[214] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben (p = .609, 2-seitig)

5.2.3 Noten im Zwischenzeugnis

Zu Beginn der jahrgangsstufenspezifischen Mathematiktests wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, Auskunft über ihre Noten im letzten Zwischenzeugnis zu geben – und zwar summiert über die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik[215]. Die Angaben reichten hier von einem minimalen Summenwert 4 bis zu einem Maximum bei 14 (M = 9,68; SD = 2,20; vgl. deskriptive Kennwerte zu dieser Variablen in Tabelle 106), wobei 10 Schüler und Schülerinnen diese Frage unbeantwortet ließen.

Tabelle 106: deskriptive Kennwerte der Schüler bezüglich der Notensumme im Zwischenzeugnis (n = 149)

Notensumme	Gesamt (n = 149)	Buben (n = 65)	Mädchen (n = 84)
Mittelwert (Standardabweichung)	9,68 (2,20)	9,97 (2,09)	9,46 (2,27)
Minimum – Maximum	4 – 14	5 – 14	4 – 14
Spannweite	10	9	10

Die mittlere Summe bei den Mädchen betrug M_w = 9,46 (SD_w = 2,27), wobei die einzelnen Angaben von 4 bis 14 reichten. Die Summenwerte bei den Buben lagen zwischen 5 und 14, bei einem Mittelwert von M_m = 9,97 und einer Standardabweichung SD_m = 2,09 (vgl. Abbildung 55).

Abbildung 55: Notensummen der Schüler und Schülerinnen im letzten Zwischenzeugnis (n = 149)

Um herauszufinden, ob sich die Schüler verschiedener Jahrgangsstufen dabei in den Notensummen unterscheiden, wurden die entsprechenden Mittelwerte – jeweils für Bu-

[215] Die Variable „Notensumme“ ist nicht normalverteilt nach dem KS-Anpassungstest zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .015, 2-seitig).

ben und Mädchen getrennt – für jede Klassenstufe berechnet und in Abbildung 56 graphisch dargestellt.

Abbildung 56: Jahrgangsstufenspezifische Mittelwerte der Notensummen aus dem Zwischenzeugnis (n = 149)

Eine zusätzliche zweifaktorielle Varianzanalyse[216] konnte keinen signifikanten Einfluss von Geschlecht (p = .225) und Klassenstufe (p = .184) auf die Notensummen nachweisen, ebenso wenig wie eine signifikante Wechselwirkung zwischen diesen beiden Faktoren (p = .881). Die durchschnittlichen Notensummen in den einzelnen Klassenstufen[217] bzw. getrennt nach Geschlechtern liegen also durchaus in einem vergleichbaren Bereich (vgl. hierzu auch Tabelle 107).

Tabelle 107: Jahrgangsstufenspezifische Mittelwerte der Notensummen aus dem Zwischenzeugnis

Mittelwerte der Notensummen	Gesamt (n = 149)	Buben (n = 65)	Mädchen (n = 84)
Mittelwert (Standardabweichung)	9,68 (2,20)	9,97 (2,09)	9,46 (2,27)
6. Klasse Mittelwert (Standardabweichung)	9,14 (2,57)	9,39 (2,23)	8,96 (2,84)
7. Klasse Mittelwert (Standardabweichung)	9,93 (1,96)	10,41 (1,66)	9,60 (2,10)
8. Klasse Mittelwert (Standardabweichung)	10,26 (1,79)	10,23 (1,88)	10,29 (1,77)
9. Klasse Mittelwert (Standardabweichung)	9,56 (2,29)	10,23 (2,39)	8,83 (2,04)
10. Klasse Mittelwert (Standardabweichung)	8,00 (1,83)	6,00 (---)	8,67 (1,53)
11. Klasse Mittelwert (Standardabweichung)	10,44 (1,88)	10,00 (2,65)	10,67 (1,63)

[216] Aufgrund der geringen Teilnehmerzahlen in den Klassen 10 und 11 wurden die entsprechenden Daten für die Berechnung mit denen der 9. Klassen zusammengefasst.

[217] Die Klassenstufen 9 bis 11 wurden hier als eine Klassenstufe verrechnet (vgl. Fußnote 216).

5.3 Darstellung der Ergebnisse

Die folgende Auswertung der Testergebnisse basiert auf den empirischen Daten von 159 Schülerinnen und Schülern – 90 Mädchen und 69 Buben – eines oberbayerischen Gymnasiums (vgl. Kapitel 5.1 und 5.2).

5.3.1 Mathematiktests

In den klassenstufenspezifischen Mathematiktests konnten die Schüler jeweils 10 Punkte erarbeiten. Die Testergebnisse[218] aller Schüler deckten dabei das gesamte Spektrum ab, sowohl die Summen „0“ als auch „10“, ebenso wie alle dazwischen liegenden Werte wurden jeweils von mehreren Schülern erreicht (vgl. Abbildung 57).

Abbildung 57: Testergebnisse der Schüler im Mathematiktest (in Punkten)

Der mittlere Punktwert aller Schüler lag bei M = 5,81 Punkten (SD = 2,62), wobei die Buben mit durchschnittlich M_m = 5,80 Punkten (SD_m = 2,58) genauso gut waren[219] wie die Mädchen mit einem mittleren Wert von M_w = 5,81 Punkten (SD_w = 2,66, vgl. Tabelle 108). Ein Geschlechtsunterschied bei den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler in den Mathematiktests ist also statistisch nicht nachweisbar.

[218] Die Variable „Testergebnis“ ist nicht normalverteilt nach dem KS-Anpassungstest zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .021, 2-seitig).

[219] U-Test nach Mann und Whitney (p = .987, 2-seitig) zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben

Die abweichenden Mittelwerte der einzelnen Jahrgangsstufen (vgl. Tabelle 108 und Abbildung 58) lassen sich möglicherweise auf die differenzierten Aufgabenstellungen zurückführen. Zudem war während der Testdurchführung zu beobachten, dass die jüngeren Schülerinnen und Schüler möglichst gute Ergebnisse erzielen wollten, wohingegen die älteren Schüler in der Mehrzahl die gesamte Fragebogenaktion eher als willkommene Abwechslung zum schulischen Alltag ansahen und weniger Arbeitseifer zeigten.

Tabelle 108: Klassenstufenspezifische Mittelwerte in den Mathematiktests, deskriptive Kennwerte

	Gesamt	Buben	Mädchen
n	159	69	90
Mittelwert	5,81	5,80	5,81
Standardabweichung	2,62	2,58	2,66
6. Klasse	*M* = 5,96 (*SD* = 2,48) (n = 46)	*M* = 5,75 (*SD* = 2,47) n = 20	*M* = 6,12 (*SD* = 2,52) n = 26
7. Klasse	*M* = 7,53 (*SD* = 2,26) (n = 43)	*M* = 7,18 (*SD* = 2,56) n = 17	*M* = 7,77 (*SD* = 2,07) n = 26
8. Klasse	*M* = 5,17 (*SD* = 2,09) (n = 30)	*M* = 5,15 (*SD* = 1,95) n = 13	*M* = 5,18 (*SD* = 2,24) n = 17
9. Klasse	*M* = 4,30 (*SD* = 2,48) (n = 27)	*M* = 4,73 (*SD* = 2,58) n = 20	*M* = 3,75 (*SD* = 2,34) n = 12
10. Klasse	*M* = 4,25 (*SD* = 2,50) (n = 4)	*M* = 8,00 n = 1	*M* = 3,00 (*SD* = 0,00) n = 3
11. Klasse	*M* = 4,11 (*SD* = 2,42) (n = 9)	*M* = 5,67 (*SD* = 4,04) n = 3	*M* = 3,33 (*SD* = 0,82) n = 6

Abbildung 58: Mittlere Testwerte der Klassenstufen bei den Mathematiktests

5.3.2 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Bei diesem Test sollte jeder Schüler insgesamt 78 Items gemäß seinen Empfindungen und Einschätzungen bewerten. Die Resultate wurden entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu den zehn in Kapitel 3.2.3.1 beschriebenen eindimensionalen Skalen analysiert und zu individuellen Kennwerten addiert, die nachfolgend – nach Skalen geordnet – wiedergegeben werden.

5.3.2.1 Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL)

In diesem Bereich, der sich mit den Einstellungen des Befragten zur persönlichen Leistungsfähigkeit befasst (vgl. Kapitel 3.2.3.1), lagen die Werte[220] aller Schüler bei einer Spannweite von 43 Punkten zwischen 17 und 60 Punkten mit dem Mittelwert M = 46,35 (positives Selbstkonzept, vgl. unten) und einer Standardabweichung SD = 7,69. Laut Testhandbuch (Deusinger, 1986, S. 44) wird bei dieser Dimension ein Summen-Punktwert bis 30 als negatives Selbstkonzept, von 30 bis 40 als neutrales und ab 40 Punkten als positives Selbstkonzept interpretiert. Dementsprechend ergab sich für drei Personen (1,9 %) ein negatives Selbstkonzept bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit, bei 26 Schülern (16,4 %) war es neutral und bei 130 Befragten (81,8 %) positiv (vgl. Tabelle 109).

Tabelle 109: Deskriptive Kennwerte der Variable FSAL (in Punkten[221])

Allgemeine Leistungsfähigkeit	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	46,35 (7,69)	47,00 (7,65)	45,84 (7,72)
Minimum – Maximum (Spannweite)	17 – 60 (43)	17 – 60 (43)	22 – 60 (38)
negatives Selbstkonzept (<30 Punkte)	3 (1,9 %)	2 (2,9 %)	1 (1,1 %)
neutrales Selbstkonzept (30-40 Punkte)	26 (16,4 %)	8 (11,6 %)	18 (20,0 %)
positives Selbstkonzept (>40 Punkte)	130 (81,8 %)	59 (85,5 %)	71 (78,9 %)

Die Werte der männlichen Schüler lagen dabei zwischen 17 und 60 Punkten, mit M_m = 47,00 und SD_m = 7,65. Demgegenüber erzielten die Schülerinnen einen mittleren Wert von M_w = 45,84 (SD_w = 7,72), mit Ergebnissen zwischen 22 und 60 Punkten (vgl. auch Abbildung 59). Ein Mittelwertvergleich[222] zwischen den Teilstichproben der Schüler

[220] Die Variable FSAL ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .205, 2-seitig).

[221] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[222] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

und Schülerinnen, die jeweils im Durchschnitt ein positives Selbstkonzept aufweisen, erbrachte keinen signifikanten Unterschied (p = .349, 2-seitig), die beiden Geschlechter unterscheiden sich also nicht hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes der allgemeinen Leistungsfähigkeit. Der entsprechende Teil der Hypothese H54: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)“* wird daher bestätigt.

Abbildung 59: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der allgemeinen Leistungsfähigkeit

Für keine der drei Teilstichproben (Jungen, Mädchen, alle Schüler) konnte eine signifikante Veränderung des Selbstkonzeptes der allgemeinen Leistungsfähigkeit mit dem Alter nachgewiesen werden, die Hypothese H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird somit für diese Variable beibehalten (vgl. Tabelle 110). In Hinblick auf die Noten lässt sich hingegen in allen drei Gruppen ein sehr (höchst) signifikanter, geringer bis mittlerer, negativer Zusammenhang belegen. D. h. gute Noten gehen mit einem höheren Selbstkonzept der allgemeinen Fähigkeiten einher, die zugehörige Hypothese H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt“* wird somit für diese Variable signifikant bestätigt. Ein entsprechendes Bild ergibt sich für die Beziehung zwischen den Leistungen im Mathematiktest und dieser Dimension des Selbstkonzeptes. So finden sich hier durchweg – wenn auch zum Teil nur der Tendenz nach – (sehr) geringe positive Korrelationen. Die Hypothese

H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest“* kann somit aufrechterhalten werden.

Tabelle 110: Korrelationen der Variable FSAL

Allgemeine Leistungsfähigkeit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.009	.017	-.006
	Signifikanz (2-seitig)	.912	.893	.953
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**-.397*** **	**-.506*** **	**-.328** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.002
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**.195*** [223]	**.212°**	**.215***
	Signifikanz (2-seitig)	.014[223]	.080	.042
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

5.3.2.2 Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP)

Bei dieser normalverteilten[224] Variablen, die die Einschätzung der eigenen Fähigkeit erfasst, Probleme zu meistern und Schwierigkeiten mit Ausdauer zu begegnen (vgl. Kapitel 3.2.3.1), erzielten die Schüler mit durchschnittlich M = 46,12 Punkten (SD = 6,47) ein positives Selbstkonzept (vgl. Tabelle 111).

Tabelle 111: Deskriptive Kennwerte der Variable FSAP (in Punkten[225])

Problembewältigung	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	46,12 (6,47)	46,28 (7,05)	46,00 (6,03)
Minimum – Maximum (Spannweite)	23 – 60 (37)	23 – 60 (37)	31 – 59 (28)
negatives Selbstkonzept (<30 Punkte)	2 (1,3 %)	2 (2,9 %)	- (0 %)
neutrales Selbstkonzept (30-40 Punkte)	24 (15,1 %)	8 (11,6 %)	16 (17,8 %)
positives Selbstkonzept (>40 Punkte)	133 (83,6 %)	59 (85,5 %)	74 (82,2 %)

[223] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = .217** einen sehr signifikant positiven Zusammenhang (p = .006, 2-seitig).

[224] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .358, 2-seitig)

[225] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Das Minimum lag bei 23 Punkten, das Maximum bei 60 Punkten. Zwei Schüler (1,3 %) wiesen somit ein negatives Selbstkonzept in diesem Bereich auf, 24 (15,1 %) verfügten über ein neutrales und 133 (83,6 %) über ein positives Selbstkonzept.

Auch bei dieser Skala unterschieden sich die Buben mit $M_m = 46{,}28$ und $SD_m = 7{,}05$ (Werte zwischen 23 und 60) nicht signifikant[226] von den Mädchen mit $M_w = 46{,}00$ und $SD_w = 6{,}03$ (Werte zwischen 31 und 59, s. auch Abbildung 60). Ein geschlechtsspezifischer Unterschied hinsichtlich des eigenen Selbstkonzeptes zur allgemeinen Problembewältigung besteht also nicht, beide Gruppen verfügen im Schnitt über ein positives Selbstkonzept. Somit kann der zugehörige Teil der Hypothese H54: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)“* nicht zurückgewiesen werden.

Abbildung 60: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der allgemeinen Problembewältigung

Darüber hinaus besteht kein Zusammenhang zwischen der Variable FSAP und dem Alter, H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird daher hinsichtlich der allgemeinen Problembewältigung beibehalten (vgl. Tabelle 112).

[226] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben ($p = .791$, 2-seitig)

Tabelle 112: Korrelationen der Variable FSAP

Problembewältigung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.001	.040	-.037
	Signifikanz (2-seitig)	.993	.746	.727
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**-.305*** **	**-.420*** **	**-.226***
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.039
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	.075	.062	.090
	Signifikanz (2-seitig)	.349	.612	.399
	N	159	69	90

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Demgegenüber besteht in allen drei Stichproben eine geringe negative Korrelation zwischen den Werten bei dieser Skala und den Noten. Ein positives Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung geht somit (höchst) signifikant mit guten Noten einher. Die Hypothese H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt“* wird daher für diese Dimension beibehalten. Kein Zusammenhang ergab sich hingegen mit den Mathematikergebnissen, H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest“* muss diesbezüglich zurückgewiesen werden.

5.3.2.3 Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)

Die normalverteilte[227] Variable FSVE hat die Gefühle „der persönlichen Sicherheit oder Unsicherheit ... bei der Bewertung eigenen Verhaltens“ (Deusinger, 1986, S. 34) zum Inhalt (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Der Durchschnittswert aller Befragten lag mit M = 26,28 Punkten (SD = 4,13) im Bereich des positiven Selbstkonzeptes, die einzelnen Werte reichten von einem Minimum bei 15 Punkten (negatives Selbstkonzept) bis zu einem Maximum bei 38 Punkten (positives Selbstkonzept). Insgesamt hatten zwei Schüler (1,3 %) ein negatives Selbstkonzept, 45 (28,3 %) ein neutrales und 112 (70,4 %) ein positives (vgl. Tabelle 113).

[227] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .230, 2-seitig)

Tabelle 113: Deskriptive Kennwerte der Variable FSVE (in Punkten[228])

Verhaltens- & Entscheidungssicherheit	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	26,28 (4,13)	27,07 (3,99)	25,68 (4,16)
Minimum – Maximum (Spannweite)	15 – 38 (23)	15 – 38 (23)	17 – 36 (19)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	2 (1,3 %)	1 (1,4 %)	1 (1,1 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	45 (28,3 %)	15 (21,7 %)	30 (33,3 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	112 (70,4 %)	53 (76,8 %)	59 (65,6 %)

Die männlichen Schüler bekundeten mit Punktzahlen von 15 bis 38 und einem Durchschnittswert von M_m = 27,07 (SD_m = 3,99) ein insgesamt positives Selbstkonzept, ebenso wie die Schülerinnen mit durchschnittlich M_w = 25,68 Punkten (SD_w = 4,16) und Einzelergebnissen zwischen 17 und 36 Punkten (vgl. Abbildung 61).

Abbildung 61: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

Dennoch ergab ein Mittelwertvergleich[229] dieser beiden Teilstichproben einen signifikanten Unterschied (p = .034, 2-seitig) zwischen Schülern und Schülerinnen. Die weiblichen Untersuchungsteilnehmer zeigen demzufolge ein geringeres Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit als ihre männlichen Mitschüler. Entsprechend wird die Hypothese H54: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit*

[228] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[229] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

(FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)" für diese Skala des Selbstkonzeptes verworfen.

Demgegenüber wird die Hypothese H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht"* für diesen Bereich bestätigt, da keine Veränderung des Selbstkonzeptes der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit mit zunehmendem Alter ausgemacht werden kann (vgl. Tabelle 114).

Tabelle 114: Korrelationen der Variable FSVE

Verhaltens- & Entscheidungssicherheit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.063	.094	.055
	Signifikanz (2-seitig)	.429	.444	.603
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	-.091	**-.393*** **	.006
	Signifikanz (2-seitig)	.268	.001	.954
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	.079	.149	.014
	Signifikanz (2-seitig)	.322	.222	.894
	N	159	69	90

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Auch zwischen der Leistung im Mathematiktest und der Variablen FSVE besteht keine statistisch bedeutsame Korrelation, die Hypothese H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest"* muss verworfen werden. Etwas anders stellt sich die Beziehung zwischen dieser Dimension des Selbstkonzeptes und den Noten dar. Während für die Gruppe der Mädchen und die Gesamtgruppe keine Zusammenhänge gefunden werden konnten, ergab sich für die Jungen eine höchst signifikante, geringe negative Korrelation. Der entsprechende Teil der Hypothese H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt"* wird daher für die Jungen beibehalten und für die Mädchen sowie für die Gesamtgruppe verworfen.

5.3.2.4 Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW)

Diese Dimension der Frankfurter Selbstkonzeptskalen umfasst Einstellungen zu Selbstachtung, Gefühlen der Nützlichkeit bzw. (Un-)Zufriedenheit mit der eigenen Person

(vgl. Kapitel 3.2.3.1). Die Schüler erzielten bei dieser nicht normalverteilten[230] Variablen einen insgesamt positiven mittleren Punktwert M = 48,35 (SD = 8,03), bei einzelnen Ergebnissen zwischen 23 und 60 Punkten. 5 Versuchspersonen (3,1 %) bekundeten ein negatives Selbstkonzept, bei 21 Schülern (13,2 %) war das Selbstkonzept neutral und bei weiteren 133 (83,6 %) positiv (vgl. Tabelle 115).

Tabelle 115: Deskriptive Kennwerte der Variable FSSW (in Punkten[231])

Selbstwertschätzung	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	48,35 (8,03)	49,64 (7,54)	47,36 (8,29)
Minimum – Maximum (Spannweite)	23 – 60 (37)	23 – 60 (37)	26 – 59 (33)
negatives Selbstkonzept (<30 Punkte)	5 (3,1 %)	1 (1,4 %)	4 (4,4 %)
neutrales Selbstkonzept (30-40 Punkte)	21 (13,2 %)	7 (10,1 %)	14 (15,6 %)
positives Selbstkonzept (>40 Punkte)	133 (83,6 %)	61 (88,4 %)	72 (80,0 %)

Die Buben erreichten Punktzahlen zwischen 23 und 60. Der daraus berechnete Mittelwert M_m = 49,64 (SD_m = 7,54) lag dabei etwas über dem Mittelwert M_w = 47,36 (SD_w = 8,29) der Schülerinnen mit Einzelergebnissen zwischen 26 und 59 Punkten (vgl. Abbildung 62).

Abbildung 62: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der allgemeinen Selbstwertschätzung

[230] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .015, 2-seitig)

[231] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Dieser Unterschied konnte lediglich der Tendenz nach mit $p = .076$[232] (2-seitig) nachgewiesen werden. Den männlichen Schülern kann daher nur ein tendenziell höheres Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung bescheinigt werden als ihren Mitschülerinnen. Die Hypothese H55: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW)“* wird daher aufrecht erhalten.

Bei der Überprüfung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Alter und Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung ergab sich nur für die Schülergesamtgruppe eine tendenziell sehr geringe positive Korrelation, der entsprechende Teil der Hypothese H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird daher trotzdem beibehalten (vgl. Tabelle 116).

Tabelle 116: Korrelationen der Variable FSSW

Selbstwertschätzung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	**.132°**	.130	.129
	Signifikanz (2-seitig)	.098	.288	.225
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**-.228****	**-.411*****	-.155
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.001	.158
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**.178***[233]	**.262***	.154[234]
	Signifikanz (2-seitig)	.025[233]	.030	.148[234]
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Hinsichtlich der Noten und des Mathematiktests ergaben sich jeweils für die Jungen und für die gesamte Schülergruppe (höchst/sehr) signifikante (sehr) geringe Korrelationen. Bei den Noten waren diese negativ, beim Mathematiktest positiv. Für die Schülerinnen konnte demgegenüber weder ein Zusammenhang des Selbstkonzeptes der Selbstwertschätzung mit den Noten noch mit dem Mathematiktest belegt werden. Die beiden Hypo-

[232] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben, da beide Teilstichproben jeweils normalverteilt waren (KS-Test: $p_m = .141$, $p_w = .209$,jeweils 2-seitig)

[233] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .214$** einen sehr signifikant positiven Zusammenhang ($p = .007$, 2-seitig).

[234] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .186$° einen tendenziell positiven Zusammenhang ($p = .079$, 2-seitig).

thesen H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt“* und H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest“* werden daher für diese Skala bei den Jungen und bei der Gesamtgruppe bestätigt, für die Gruppe der Mädchen sind sie jeweils abzulehnen.

5.3.2.5 Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG)

Bei dieser normalverteilten[235] Variablen, die Empfindungen einer Person zum „Grad der Sensibilität“ (Deusinger, 1986, S. 35) sowie zur „Empfindlichkeit, Verletzbarkeit und Gestimmtheit“ (a. a. O., S. 35) untersucht (vgl. Kapitel 3.2.3.1), erreichten alle Befragten eine mittlere Punktzahl M = 24,62 (SD = 5,00) mit einem Minimum bei 11 Punkten und einem Maximum bei 36 Punkten. 13 Personen (8,2 %) wiesen ein negatives Selbstkonzept auf, 66 (41,5 %) ein neutrales und 80 Schülerinnen und Schüler (50,3 %) verfügten über ein positives Selbstkonzept in Bezug auf die eigene Empfindlichkeit und Gestimmtheit (vgl. Tabelle 117).

Tabelle 117: Deskriptive Kennwerte der Variable FSEG (in Punkten[236])

Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	24,62 (5,00)	25,35 (5,33)	24,06 (4,67)
Minimum – Maximum (Spannweite)	11 – 36 (25)	11 – 36 (25)	11 – 35 (24)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	13 (8,2 %)	6 (8,7 %)	7 (7,8 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	66 (41,5 %)	24 (34,8 %)	42 (46,7 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	80 (50,3 %)	39 (56,5 %)	41 (45,6 %)

Die Buben erzielten mit ihren Testwerten zwischen 11 und 36 Punkten (vgl. Abbildung 63) einen Durchschnittswert von M_m = 25,35 (SD_m = 5,33), die Mädchen kamen bei einem Minimum von 11 und einem Maximum von 35 Punkten auf ein mittleres Ergebnis von M_w = 24,06 Bewertungseinheiten (SD_w = 4,67). Ein Vergleich hinsichtlich eventuell bestehender Mittelwertunterschiede[237] zwischen den weiblichen und den männlichen Umfrageteilnehmern erbrachte kein signifikantes Ergebnis (p = .106, 2-seitig), d. h. es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Selbstkonzept zur Empfindlichkeit und Gestimmtheit. Entsprechend wird die Hypothese H56: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der Stimmung und Sensibilität, d. h. in der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG)“* bestätigt.

[235] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .779, 2-seitig)
[236] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte
[237] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 63: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Empfindlichkeit und Gestimmtheit

Gleichermaßen erfolgt die Beibehaltung der Hypothese H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Empfindlichkeit und Gestimmtheit, da kein Zusammenhang mit dem Alter belegbar war (vgl. Tabelle 118).

Tabelle 118: Korrelationen der Variable FSEG

Empfindlichkeit und Gestimmtheit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.052	.084	.033
	Signifikanz (2-seitig)	.511	.490	.758
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	-.059	-.025	-.117
	Signifikanz (2-seitig)	.477	.843	.288
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	.056	-.148	**.201**°[238]
	Signifikanz (2-seitig)	.481	.225	.057[238]
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

[238] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .244^*$ einen signifikant positiven Zusammenhang ($p = .021$, 2-seitig).

Auch für die Noten und den Mathematiktest konnten keine signifikanten Korrelationen mit der Variablen FSEG nachgewiesen werden, lediglich bei den Schülerinnen bestand eine tendenzielle positive Beziehung zu der Leistung im Mathematiktest. Die Hypothesen H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt“* und H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest“* sind daher im Ganzen zu verwerfen.

5.3.2.6 Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST)

Mit dieser Skala „werden die Kognitionen und Emotionen des Individuums umschrieben, die es vor allem in der sozialen Auseinandersetzung mit mehreren anderen, auch mit Autoritätspersonen, hegt über seine Fähigkeit der Äußerung und Durchsetzung eigener Vorstellungen, Meinungen und Standpunkte“ (Deusinger, 1986, S. 36; vgl. auch Kapitel 3.2.3.1). Die hier erreichten Punktzahlen der normalverteilten Variablen[239] bewegten sich zwischen dem Minimum von 26 Punkten und dem Maximum von 72 Punkten, was einen Mittelwert von M = 54,47 und eine Standardabweichung von SD = 10,12 ergab (vgl. Tabelle 119). 5 Interviewpartner (3,1 %) waren dem Bereich des negativen Selbstkonzeptes zuzuordnen, 37 Befragte (23,3 %) zeigten ein neutrales und 117 Personen (73,6 %) ein positives Selbstkonzept.

Tabelle 119: Deskriptive Kennwerte der Variable FSST (in Punkten[240])

Standfestigkeit	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	54,47 (10,12)	55,39 (9,98)	53,76 (10,20)
Minimum – Maximum (Spannweite)	26 – 72 (46)	26 – 72 (46)	28 – 71 (43)
negatives Selbstkonzept (<36 Punkte)	5 (3,1 %)	1 (1,4 %)	4 (4,4 %)
neutrales Selbstkonzept (36-48 Punkte)	37 (23,3 %)	17 (24,6 %)	20 (22,2 %)
positives Selbstkonzept (>48 Punkte)	117 (73,6 %)	51 (73,9 %)	66 (73,3 %)

Während sich für die Buben aufgrund ihrer Punktzahlen zwischen 26 und 72 ein Mittelwert M_m = 55,39 (SD_m = 9,98) errechnete, kamen die Mädchen bei Einzelergebnissen von 28 bis 71 Punkten auf einen Durchschnittswert M_w = 53,76 (SD_w = 10,20). Ein Mittelwertvergleich[241] (p = .313, 2-seitig) zwischen diesen beiden Gruppen erbrachte keinen signifikanten Unterschied, männliche und weibliche Schüler sind somit bezüglich

[239] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .524, 2-seitig)
[240] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte
[241] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

ihres Selbstkonzeptes zur Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen nicht verschieden (vgl. auch Abbildung 64).

Abbildung 64: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen

Der diesbezügliche Teil der Hypothese H57: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)“* wird aufrecht erhalten. Ebenso wird die Hypothese H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* für diese Variable beibehalten, da kein Zusammenhang mit dem Alter belegt werden konnte (vgl. Tabelle 120). Da sich auch für die Noten und den Mathematiktest keine signifikanten Korrelationen mit dem Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen ergaben, sind die Hypothesen H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt“* und H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest“* für diese Dimension zu verwerfen. Dennoch ist die Tendenz der geringen negativen Beziehung zwischen Noten und Standfestigkeit bei den Jungen erwähnenswert.

Tabelle 120: Korrelationen der Variable FSST

Standfestigkeit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.088	.050	.107
	Signifikanz (2-seitig)	.268	.682	.315
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.005	**-.243**°	.138
	Signifikanz (2-seitig)	.953	.051	.212
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.073	.082	-.143
	Signifikanz (2-seitig)	.360	.505	.178
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

5.3.2.7 Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU)

Diese Dimension erfasst die Einstellungen der Befragten zur „Fähigkeit und Sicherheit in einer Kontaktaufnahme mit anderen Personen“ (Deusinger, 1986, S. 37; vgl. auch Kapitel 3.2.3.1). Mit insgesamt durchschnittlich M = 26,45 Punkten (SD =4,53) schätzten sich die Schülerinnen und Schüler bei dieser normalverteilten Variablen[242] überwiegend positiv ein (110 Personen, 69,2 %), wobei die Werte zwischen 11 und 35 Bewertungseinheiten lagen. 45 Teilnehmer (28,3 %) sahen sich selbst eher im neutralen Bereich angesiedelt, die Ergebnisse von 4 Schülern (2,5 %) summierten sich zu einem negativen Selbstkonzept in diesem Bereich (vgl. Tabelle 121).

Tabelle 121: Deskriptive Kennwerte der Variable FSKU (in Punkten[243])

Soziale Kontakt- & Umgangsfähigkeit	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	26,45 (4,53)	25,87 (4,68)	26,90 (4,39)
Minimum – Maximum (Spannweite)	11 – 35 (24)	11 – 34 (23)	16 – 35 (19)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	4 (2,5 %)	3 (4,3 %)	1 (1,1 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	45 (28,3 %)	21 (30,4 %)	24 (26,7 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	110 (69,2 %)	45 (65,2 %)	65 (72,2 %)

Mit einem Minimum bei 11 Punkten und einem Maximum bei 34 Punkten lag der Mittelwert M_m = 25,87 (SD_m = 4,68) der männlichen Schüler etwas unter dem der Schülerinnen mit M_w = 26,90 (SD_w = 4,39), deren Werte sich zwischen 16 und 35 Punkten

[242] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .490, 2-seitig)

[243] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

einpendelten. Dennoch ergab sich für diese Differenz keine Signifikanz[244] (p = .156, 2-seitig), das Selbstkonzept der Mädchen und Buben bezüglich der Kontakt- und Umgangsfähigkeit ist also durchaus vergleichbar (vgl. auch Abbildung 65).

Abbildung 65: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Kontakt- und Umgangsfähigkeit

Die Hypothese H57: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)“* wird dies betreffend bestätigt.

Da sich keine Korrelationen zwischen dem Alter und der Variablen FSKU ergaben, kann auch die Hypothese H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* für diesen Bereich des Selbstkonzeptes nicht zurückgewiesen werden (vgl. Tabelle 122). Die Hypothesen H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt“* und H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest“* hingegen müssen für diese Dimension verworfen werden, da keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und den Noten bzw. dem Mathematiktest belegt werden können.

[244] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Tabelle 122: Korrelationen der Variable FSKU

Soziale Kontakt- & Umgangsfähigkeit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.052	-.021	.115
	Signifikanz (2-seitig)	.519	.867	.279
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	-.054	-.174	.052
	Signifikanz (2-seitig)	.514	.167	.638
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	.041	.134	-.020
	Signifikanz (2-seitig)	.605	.271	.848
	N	159	69	90

5.3.2.8 Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA)

Dieser Bereich[245] der Frankfurter Selbstkonzeptskalen befasst sich mit den Empfindungen und Gedanken einer Person zur wahrgenommenen Wertschätzung durch andere und das eigene Ansehen sowie zum Vertrauen zu sich selbst (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Der Gesamtmittelwert aller Schüler lag mit M = 28,01 (SD = 4,32) deutlich im Bereich des positiven Selbstkonzeptes, die einzelnen Punktsummen reichten von 11 bis 36 (vgl. Tabelle 123).

Tabelle 123: Deskriptive Kennwerte der Variable FSWA (in Punkten[246])

Wertschätzung durch andere	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	28,01 (4,32)	27,83 (4,26)	28,16 (4,39)
Minimum – Maximum (Spannweite)	11 – 36 (25)	11 – 36 (25)	15 – 36 (21)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	4 (2,5 %)	2 (2,9 %)	2 (2,2 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	24 (15,1 %)	9 (13,0 %)	15 (16,7 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	131 (82,4 %)	58 (84,1 %)	73 (81,1 %)

Zum sehr positiven Gesamtwert trugen die 131 Versuchspersonen (82,4 %) mit einem positiven Selbstkonzept bei, 24 (15,1 %) Schüler hatten ein neutrales und nur 4 (2,5 %) ein negatives Selbstkonzept.

[245] Die Variable FSWA ist normalverteilt; getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .256, 2-seitig).

[246] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

Während die Jungen hier bei Werten zwischen 11 und 36 einen Durchschnittswert M_m = 27,83 (SD_m = 4,26) erzielten, lag der Mittelwert der Schülerinnen trotz höherem Minimum bei 15 und gleichem Maximum bei 36 mit M_w = 28,16 (SD_w = 4,39) nur geringfügig darüber, ein signifikanter Mittelwertunterschied[247] ist statistisch nicht nachweisbar (p = .635, 2-seitig). Das bedeutet, dass sich männliche und weibliche Schüler hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes zur Wertschätzung durch andere nicht voneinander unterscheiden (vgl. Abbildung 66).

Abbildung 66: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Wertschätzung durch andere

Die Hypothese H57: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)“* kann also für diesen Bereich des Selbstkonzeptes nicht zurückgewiesen werden.

Für das Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere konnte keine Veränderung mit dem Alter festgestellt werden (vgl. Tabelle 124), so dass der zugehörige Teil der Hypothese H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* als bestätigt gilt. In der Gruppe der Jungen besteht ein sehr signifikanter, gering negativer Zusammenhang zwischen den Noten und diesem Bereich des Selbstkonzeptes, was für eine Wechselwirkung von hohem Selbstkonzept und guten Noten spricht. Für die ge-

[247] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

samte Schülergruppe und die Schülerinnen konnte eine solche Beziehung hingegen nicht nachgewiesen werden. Die Hypothese H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt“* ist partiell abzulehnen. Zwischen Mathematiktest und der hier behandelten Skala des Selbstkonzeptes besteht lediglich ein tendenziell positiver Zusammenhang für die Gesamtgruppe, die Hypothese H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest“* ist daher für diese Skala zu verwerfen.

Tabelle 124: Korrelationen der Variable FSWA

Wertschätzung durch andere (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.020	-.016	-.020
	Signifikanz (2-seitig)	.805	.897	.852
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	-.134[248]	**-.385****	-.037
	Signifikanz (2-seitig)	.102[248]	.002	.738
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**.143**°[249]	.198	.126[250]
	Signifikanz (2-seitig)	.072[249]	.103	.236[250]
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

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

5.3.2.9 Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA)

Die Ergebnisse zum nun beschriebenen Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere, bei dem Einstellungen einer Person zur eigenen Wirkung auf andere bzw. zum Einfluss anderer Personen auf das eigene Erleben und Verhalten erfasst werden (vgl. Kapitel 3.2.3.1), liegen normalverteilt[251] zwischen 13 und 33 Punkten. Dadurch ergibt sich der Mittelwert M = 24,78 (SD = 4,29), der nur knapp im Bereich des positiven Selbstwertes angesiedelt ist (vgl. Tabelle 125).

[248] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.180^*$ einen signifikant negativen Zusammenhang ($p = .028$, 2-seitig).

[249] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .185^*$ einen signifikant positiven Zusammenhang ($p = .020$, 2-seitig).

[250] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .176°$ einen tendenziell positiven Zusammenhang ($p = .098$, 2-seitig).

[251] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .168$, 2-seitig)

Tabelle 125: Deskriptive Kennwerte der Variable FSIA (in Punkten[252])

Irritierbarkeit durch andere	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	24,78 (4,29)	24,84 (4,30)	24,73 (4,31)
Minimum – Maximum (Spannweite)	13 – 33 (20)	13 – 32 (19)	13 – 33 (20)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	8 (5,0 %)	3 (4,3 %)	5 (5,6 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	65 (40,9 %)	28 (40,6 %)	37 (41,1 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	86 (54,1 %)	38 (55,1 %)	48 (53,3 %)

Insgesamt 8 Buben und Mädchen (5,0 %) erzielten einen Score, der auf ein negatives Selbstkonzept hinweist, 65 Testpersonen (40,9 %) bekundeten ein neutrales Selbstkonzept und 86 (54,1 %) der Befragten konnte aufgrund ihrer Angaben ein positives Selbstkonzept bescheinigt werden.

Die Mittelwerte der Buben (M_m = 24,84) und der Mädchen (M_w = 24,73) unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (p = .876, 2-seitig)[253]. Auch die Einzelergebnisse zwischen 13 und 32 bzw. 33 Punkten (vgl. Abbildung 67) und die ähnlichen Standardabweichungen SD_m = 4,30 und SD_w = 4,31 verdeutlichen, dass hier keine geschlechtsspezifischen Differenzen im Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere vorliegen.

Abbildung 67: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Irritierbarkeit durch andere

Demzufolge wird die Hypothese H57: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegen-*

[252] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[253] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

über Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)" für diesen Selbstkonzeptbereich nicht zurückgewiesen.

Ein Zusammenhang zwischen der Variablen FSIA und dem Alter konnte statistisch nicht nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 126), die Hypothese H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht"* wird daher für diesen Bereich des Selbstkonzeptes beibehalten. Auch für die Noten und den Mathematiktest ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge mit dem Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere, die beiden Hypothesen H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt"* und H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest"* werden daher für diese Skala verworfen.

Tabelle 126: Korrelationen der Variable FSIA

Irritierbarkeit durch andere (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.094[254]	.007	.146[255]
	Signifikanz (2-seitig)	.237[254]	.956	.171[255]
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	-.107[256]	-.205	-.117
	Signifikanz (2-seitig)	.192[256]	.101	.289
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	.122[257]	**.200°**	.104
	Signifikanz (2-seitig)	.126[257]	.099	.328
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

[254] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .143°$ einen tendenziell positiven Zusammenhang ($p = .073$, 2-seitig).

[255] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .253*$ einen signifikant positiven Zusammenhang ($p = .016$, 2-seitig).

[256] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.146°$ einen tendenziell negativen Zusammenhang ($p = .076$, 2-seitig).

[257] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .177*$ einen sehr signifikant negativen Zusammenhang ($p = .026$, 2-seitig).

5.3.2.10 Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)

Bei der letzten Dimension der Frankfurter Selbstkonzeptskalen werden die Einstellungen einer Person zu den eigenen Empfindungen gegenüber anderen untersucht (vgl. Kapitel 3.2.3.1). Die einzelnen Resultate bei dieser nicht normalverteilten Variablen[258] reichten von 10 bis 30 Punkten bei einem Mittelwert M = 22,61 und einer Standardabweichung SD = 3,75 (vgl. Tabelle 127).

Tabelle 127: Deskriptive Kennwerte der Variable FSGA (in Punkten[259])

Gefühle und Beziehungen zu anderen	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	22,61 (3,75)	21,59 (4,12)	23,39 (3,26)
Minimum – Maximum (Spannweite)	10 – 30 (20)	10 – 30 (20)	14 – 29 (15)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	15 (9,4 %)	9 (13,0 %)	6 (6,7 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	99 (62,3 %)	46 (66,7 %)	53 (58,9 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	45 (28,3 %)	14 (20,3 %)	31 (34,4 %)

Zu beachten ist hier, dass ein Item dieser Skala in der Schülerversion gestrichen wurde (vgl. Kapitel 3.2.3.1) und es daher zu geringfügigen Abweichungen hinsichtlich der Einstufung der Ergebnisse in die unterschiedlichen Ausprägungsbereiche des Selbstkonzeptes kommen konnte. Da in der vorliegenden Untersuchung aber nicht die absolute Klassifizierung der einzelnen Schüler angestrebt wird, sondern lediglich eine Vergleichbarkeit ermöglicht werden soll, werden diese Abweichungen vernachlässigt.

Bei 15 Schülerinnen und Schülern (9,4 %) mit einem negativen Selbstkonzept, 99 (62,3 %) Befragten mit einem neutralen Selbstkonzept und 45 (28,3 %) Teilnehmern mit positivem Selbstkonzept lag das durchschnittliche Selbstkonzept aller im Gegensatz zu allen anderen Teilbereichen des Tests im neutralen Bereich (vgl. auch Abbildung 68).

Obwohl die Ergebnisse der gesamten Schülerstichprobe nicht normalverteilt sind (s. oben), liegen für die beiden Teilgruppen der Schülerinnen und Schüler hinreichende Normalverteilungen vor[260] (p_m = .171 bzw. p_w = .367, jeweils 2-seitig). Diese erlauben einen Mittelwertvergleich mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben, der hier einen sehr signifikanten Unterschied zwischen den Mittelwerten der Buben und Mädchen dokumentiert (p = .003, 2-seitig). Das Selbstkonzept der weiblichen Befragten (M_w = 23,39, SD_w = 3,26) hinsichtlich der Gefühle und Beziehungen

[258] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .031, 2-seitig)
[259] erreichbare Höchstpunktzahl: 30 Punkte (wg. Streichung eines Items)
[260] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform

zu anderen liegt somit deutlich über dem der männlichen Testteilnehmer (M_m = 21,59, SD_m = 4,12), der entsprechende Teil der Hypothese H57: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)“* ist somit zu verwerfen.

Abbildung 68: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Gefühle und Beziehungen zu anderen

Mit Blick auf eine Veränderung des Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen mit zunehmendem Alter konnte nur für die Teilstichprobe der Jungen eine tendenzielle, gering positive Korrelation belegt werden (vgl. Tabelle 128). Insgesamt wird die Hypothese H58: *„Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* für diese Variable daher aufrecht erhalten. Im Gegensatz dazu müssen die beiden Hypothesen H59: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt“* und H60: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest“* bezüglich der Variablen FSGA verworfen werden, da keine signifikanten Korrelationen zwischen ihr und den Noten bzw. dem Mathematiktest aufgezeigt werden können.

Tabelle 128: Korrelationen der Variable FSGA

Gefühle und Beziehungen zu anderen (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.085	**.211**°	.021
	Signifikanz (2-seitig)	.289	.082	.842
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	-.130[261]	-.197	-.058
	Signifikanz (2-seitig)	.115[261]	.115	.602
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	.130	.078	.166
	Signifikanz (2-seitig)	.103	.524	.117
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

5.3.2.11 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Selbstkonzept

In der nachfolgenden Tabelle 129 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen im Bereich Selbstkonzept wiedergegeben.

[261] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.145°$ einen tendenziell negativen Zusammenhang ($p = .077$, 2-seitig).

Tabelle 129: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Selbstkonzept

Selbstkonzept und Geschlecht			***Ergebnis***
H54	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Leistungsbereich, d. h. bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) und der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE).		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: FSAL, FSAP)	(widerlegt für: FSVE)	
H55	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW).		bestätigt
H56	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im Bereich der Stimmung und Sensibilität, d. h. in der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG).		bestätigt
H57	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrem Selbstkonzept im psychosozialen Bereich, d. h. in der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST), der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU), der Wertschätzung durch andere (FSWA), der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA).		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: FSST, FSKU, FSWA, FSIA)	(widerlegt für: FSGA)	
Selbstkonzept und Alter			
H58	Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht.		bestätigt
Selbstkonzept und Notenschnitt/Mathematiktest			
H59	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Notenschnitt.		überwiegend widerlegt
	(bestätigt für: FSAL, FSAP)	(widerlegt für: FSVE, FSSW, FSEG, FSST, FSKU, FSWA, FSIA, FSGA)	
H60	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung im Mathematiktest.		überwiegend widerlegt
	(bestätigt für: FSAL)	(widerlegt für: FSAP, FSVE, FSSW, FSEG, FSST, FSKU, FSWA, FSIA, FSGA)	

5.3.3 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)

Nachfolgend werden die Ergebnisse der empirischen Daten im Fragebogenteil des *Differentiellen Leistungsangst Inventars (DAI)* von Rost und Schermer (1997) geordnet nach Skalen in der Reihenfolge der vier übergeordneten Bereiche dargestellt (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

5.3.3.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS)

Diese Dimension untersucht die auslösenden Bedingungsfaktoren der Angst und setzt sich aus den drei Skalen „Repertoireunsicherheit“, „Wissensbezogene Angstauslösung“ und „Sozialbezogene Angstauslösung“ zusammen (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die einzelnen Ergebnisse der befragten Schüler reichten bei dieser normalverteilten[262] Variablen von einem Minimum bei 24 Punkten bis zu einem Maximum bei 116 Punkten.

Für die gesamte Stichprobe lag der Mittelwert bei $M = 56{,}37$ ($SD = 17{,}75$). Aufgrund der hier verwendeten Normen (Kurzformnormen 8. bis 13. Jahrgangsstufe von Gymnasien, Rost & Schermer, 1997, S. 153 ff. und S. 47), die zwar die getesteten Schüler der 6. und 7. Klassen nicht umfassen, für die vorliegende Untersuchung jedoch eine ausreichende Klassifizierung der Ergebnisse ermöglichen, ergab sich für 52 Schülerinnen und Schüler (32,7 %) ein erniedrigter bis stark erniedrigter Wert für die Auslösebedingungen. Diese Schüler hatten also im Vergleich zur Normstichprobe unterdurchschnittlich viele auslösende Bedingungsfaktoren schulischer Leistungsangst. 75 Probanden (47,2 %) erreichten Summenwerte im durchschnittlichen Bereich, weitere 32 Personen (20,1 %) erzielten erhöhte bis stark erhöhte Kennwerte dieser Dimension (vgl. Tabelle 130 zu den deskriptiven Kennwerten der Variable AUS).

Tabelle 130: Deskriptive Kennwerte der Variable AUS (in Punkten[263])

Auslösebedingungen	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	56,37 (17,75)	54,13 (18,72)	58,09 (16,88)
Minimum – Maximum (Spannweite)	24 – 116 (92)	24 – 116 (92)	26 – 98 (72)
(stark) erniedrigter Wert (<48 Punkte)	52 (32,7 %)	28 (40,6 %)	24 (26,7 %)
durchschnittlicher Wert (48-70 Punkte)	75 (47,2 %)	29 (42,0 %)	46 (51,1 %)
(stark) erhöhter Wert (>70 Punkte)	32 (20,1 %)	12 (17,4 %)	20 (22,2 %)

[262] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .436, 2-seitig)

[263] erreichbare Höchstpunktzahl: 120 Punkte

Während der Mittelwert bei den Buben bei M_m = 54,13 Punkten (SD_m = 18,72) lag, bei Einzelscores zwischen 24 und 116, pendelte sich der durchschnittlich errechnete Wert bei den Mädchen deutlich höher bei M_w = 58,09 (SD_w = 16,88) ein, wobei die Punktsummen hier eine sehr viel geringere Spannweite aufwiesen und nur von 26 bis 98 reichten (vgl. Abbildung 69). Den oben beschriebenen Unterschied in den Mittelwerten der beiden Teilstichproben konnte ein statistischer Mittelwertvergleich (p = .164, 2-seitig)[264] jedoch nicht bestätigen. Mädchen und Buben benennen somit in etwa gleich viele Angst auslösende Situationen. Diesbezüglich muss die Hypothese H61: *„Mädchen empfinden Leistungssituationen häufiger als Angst auslösend als Jungen“* daher verworfen werden.

Abbildung 69: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Auslösebedingungen

Während sich die Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit mit dem Alter nicht verändern (vgl. Tabelle 131; H66: *„Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird hierfür beibehalten), besteht zwischen dieser Variablen und den Noten aller Schüler(teil-)gruppen ein jeweils höchst/sehr signifikanter, gering positiver Zusammenhang. Ein hoher Wert der Skala AUS geht also mit schlechteren Noten einher. Die Hypothese H70: *„Es besteht ein po-*

[264] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

sitiver Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt" wird diesbezüglich angenommen.

Tabelle 131: Korrelationen der Variable AUS

Auslösebedingungen (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.024	.036	.020
	Signifikanz (2-seitig)	.761	.767	.849
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.376*** **	**.377** **	**.373*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.000
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.201***	-.141	**-.223***
	Signifikanz (2-seitig)	.011	.247	.034
	N	159	69	90

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Die ebenfalls vermutete negative Beziehung der Auslösebedingungen mit der Leistung im Mathematiktest konnte für die Mädchen und die Schülergesamtgruppe jeweils signifikant bestätigt werden, die zugehörige Hypothese H71: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest"* wird daher partiell angenommen. Aufgrund der fehlenden Signifikanz bei den Jungen muss sie jedoch für diese Teilgruppe verworfen werden.

Repertoireunsicherheit (RU)

Das Konstrukt der Repertoire-Unsicherheit umfasst die Unsicherheit des Befragten über die gestellten Anforderungen und das Vorhandensein bzw. effektive Anwenden eigener Fähigkeiten (vgl Kapitel 3.2.3.2). Bei der normalverteilten[265] Variablen RU gruppierten sich die Ergebnisse aller Schüler zwischen 8 und 37 Punkten um den Mittelwert M = 17,25 (SD = 6,73). 44 Schüler (27,7 %) zeigten einen (stark) erniedrigten Wert hinsichtlich der eigenen Repertoireunsicherheit, 76 Befragte (47,8 %) empfanden eine durchschnittliche Unsicherheit in Bezug auf die Anforderungen und eigenen Fähigkeiten in Leistungssituationen und 39 Probanden (24,5 %) wiesen (stark) erhöhte Angst-

[265] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .110, 2-seitig)

werte bei dieser Skala auf (vgl. Tabelle 132). Insgesamt fällt der Mittelwert aller Schüler in den Bereich einer durchschnittlichen Repertoireunsicherheit.

Tabelle 132: Deskriptive Kennwerte der Variable RU (in Punkten[266])

Repertoireunsicherheit	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	17,25 (6,73)	16,96 (6,76)	17,47 (6,73)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 37 (29)	8 – 37 (29)	8 – 33 (25)
(stark) erniedrigter Wert (<13 Punkte)	44 (27,7 %)	21 (30,4 %)	23 (25,6 %)
durchschnittlicher Wert (13-21 Punkte)	76 (47,8 %)	32 (46,4 %)	44 (48,9 %)
(stark) erhöhter Wert (>21 Punkte)	39 (24,5 %)	16 (23,2 %)	23 (25,6 %)

Die Durchschnittswerte der Buben (M_m = 16,96, SD_m = 6,76) und Mädchen (M_w = 17,47, SD_w = 6,73) unterschieden sich trotz der unterschiedlichen Spannweiten der beiden Teilgruppen (Buben: 8 bis 37 Punkte; Mädchen: 8 bis 33 Punkte) nicht statistisch bedeutsam voneinander[267] (vgl. Abbildung 70). Schülerinnen und Schüler äußern also in vergleichbarem Maße Repertoireunsicherheit in Leistungssituationen, die Hypothese H62: *„Mädchen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Jungen“* wird für die Variable RU zurückgewiesen.

Abbildung 70: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Repertoireunsicherheit

Da sich die Repertoireunsicherheit mit zunehmendem Alter nicht verändert (vgl. Tabelle 133), wird die Hypothese H66: *„Die Auslösebedingungen von Leistungsängst-*

[266] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[267] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben (p = .637, 2-seitig)

lichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht" für diese Skala beibehalten. Für die Noten gibt es hingegen in jeder der untersuchten (Teil-)Stichproben einen höchst signifikanten, mittleren positiven Zusammenhang mit der Variable RU, der belegt, dass gute Noten mit einer geringeren Repertoireunsicherheit in Verbindung stehen.

Tabelle 133: Korrelationen der Variable RU

Repertoireunsicherheit (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.069	.035	.094
	Signifikanz (2-seitig)	.391	.776	.379
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.419*** **	**.437*** **	**.367*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.001
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.331*** **	**-.267***	**-.357*** **[268]
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.027	.001[268]
	N	159	69	90

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Analog dazu bestehen in allen drei Gruppen (höchst) signifikante, geringe bis mittlere negative Korrelationen der Repertoireunsicherheit mit den Leistungen im Mathematiktest. Je besser also das Ergebnis in diesem Test, desto geringer ist wiederum die Repertoireunsicherheit. Die Hypothesen H70: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt"* und H71: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest"* gelten daher als bestätigt.

Wissensbezogene Angstauslösung (WA)

Anders als bei der Repertoireunsicherheit enthält die Skala zur wissensbezogenen Angstauslösung mögliche Einschätzungen von Schülern, bestimmte Anforderungen und Situationen intellektuell nicht meistern zu können (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die normalver-

[268] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.364$*** einen höchst signifikant negativen Zusammenhang ($p = .000$, 2-seitig).

teilten[269] Ergebnisse der befragten Personen reichten von 8 bis 40 Punkten und ergaben im Mittel einen durchschnittlichen Wert (M = 22,16; SD = 7,26; vgl. auch Tabelle 134).

Tabelle 134: Deskriptive Kennwerte der Variable WA (in Punkten[270])

Wissensbezogene Angstauslösung	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	22,16 (7,26)	20,91 (7,53)	23,12 (6,94)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 40 (32)	8 – 40 (32)	8 – 38 (30)
(stark) erniedrigter Wert (<20 Punkte)	63 (39,6 %)	33 (47,8 %)	30 (33,3 %)
durchschnittlicher Wert (20-29 Punkte)	66 (41,5 %)	24 (34,8 %)	42 (46,7 %)
(stark) erhöhter Wert (>29 Punkte)	30 (18,9 %)	12 (17,4 %)	18 (20,0 %)

63 Schüler (39,6 %) äußerten eine (stark) erniedrigte wissensbezogene Angstauslösung, bei 66 Teilnehmern (41,5 %) bewegte sich diese im durchschnittlichen Bereich und 30 Probanden (18,9 %) gaben an, unter (stark) erhöhten Ängsten im Zusammenhang mit dem eigenen Wissen zu leiden.

Während die männlichen Schüler den Durchschnittswert M_m = 20,91 (SD_m = 7,53) mit Punktzahlen zwischen 8 und 40 erzielten, gruppierten sich die Ergebnisse der Schülerinnen zwischen einem Minimum bei 8 und einem Maximum bei 38 Punkten um durchschnittlich M_w = 23,12 Punkte (SD_w = 6,94; vgl. Abbildung 71).

Abbildung 71: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der wissensbezogenen Angstauslösung

[269] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .318, 2-seitig)

[270] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

Ein Mittelwertvergleich[271] ergab zwar keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern, mit $p = .057$ (2-seitig) lässt sich jedoch eine geschlechtsspezifische Tendenz erkennen. So geben die Mädchen – der Tendenz nach – an, mehr wissensbezogene Angst zu verspüren als ihre männlichen Mitschüler. Dennoch muss die Hypothese H62: *„Mädchen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Jungen“* aufgrund fehlender statistisch bedeutsamer Unterschiede verworfen werden.

Für diese Variable besteht mit dem Alter keinerlei statistisch bedeutsamer Zusammenhang (vgl. Tabelle 135), die Hypothese H66: *„Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird diesbezüglich aufrechterhalten.

Tabelle 135: Korrelationen der Variable WA

Wissensbezogene Angstauslösung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.008	.030	-.033
	Signifikanz (2-seitig)	.921	.805	.756
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.362*** **	**.385** **	**.388*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.000
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.192***	-.131	**-.229***
	Signifikanz (2-seitig)	.015	.282	.030
	N	159	69	90

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Anders verhält es sich hingegen mit den Noten, diese korrelieren (höchst) signifikant positiv mit der wissensbezogenen Angstauslösung. Je höher also die Werte der Variable WA, desto schlechter die Noten. Die Hypothese H70: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt“* wird beibehalten. Die Ergebnisse im Mathematiktest korrelieren zwar für die Schülerinnen und die Gesamtgruppe signifikant negativ in der erwarteten Richtung, aufgrund der fehlenden Zusammenhänge bei den Jungen kann die entsprechende Hypothese H71: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest“* jedoch nur partiell bestätigt werden.

[271] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Sozialbezogene Angstauslösung (SA)

Im dritten Teilbereich der Auslösebedingungen sollen bei den Items zur sozialbezogenen Angstauslösung Situationen bewertet werden, die sich mit Gefühlen der Angst bei der Präsentation von Leistung im Beisein anderer Personen befassen (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die Resultate aller Schüler gruppierten sich bei dieser normalverteilten[272] Variablen im Bereich zwischen 8 und 40 Punkten um den Mittelwert M = 16,96 (SD = 6,83). 40 Probanden (25,2 %) lagen mit ihren Punktsummen im Bereich (stark) erniedrigter Angst, 91 Befragte (57,2 %) äußerten eine durchschnittliche sozialbezogene Angst und 28 Jugendliche (17,6 %) gaben an, mehr als andere – d. h. (stark) erhöht – unter Gefühlen der Angst in Situationen der öffentlichen Leistungserbringung zu leiden (vgl. Tabelle 136).

Tabelle 136: Deskriptive Kennwerte der Variable SA (in Punkten)

Sozialbezogene Angstauslösung	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	16,96 (6,83)	16,26 (7,07)	17,50 (6,63)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 40 (32)	8 – 40 (32)	8 – 35 (27)
(stark) erniedrigter Wert (<12 Punkte)	40 (25,2 %)	21 (30,4 %)	19 (21,1 %)
durchschnittlicher Wert (12-22 Punkte)	91 (57,2 %)	39 (56,5 %)	52 (57,8 %)
(stark) erhöhter Wert (>22 Punkte)	28 (17,6 %)	9 (13,0 %)	19 (21,1 %)

So lagen die Summenscores der Schüler zwischen 8 und 40 Punkten, was einen Durchschnittswert M_m = 16,26 ergab (SD_m = 7,07). Die Ergebnisse der Schülerinnen ordneten sich bei geringerer Spannweite um den mittleren Wert M_w = 17,50 (SD_w = 6,63) an und reichten dabei von 8 bis 35 Punkten (vgl. Abbildung 72).

Eine charakteristische Differenz in den Mittelwerten dieser beiden Teilstichproben konnte durch einen statistischen Vergleich[273] (p = .258, 2-seitig) ausgeschlossen werden, Buben und Mädchen unterscheiden sich also nicht signifikant in ihrer sozialbezogenen Angstauslösung. Entsprechend wird die Hypothese H62: *„Mädchen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Jungen“* für diese Skala nicht bestätigt.

[272] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .115, 2-seitig)

[273] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 72: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Sozialbezogenen Angstauslösung

Hinsichtlich der sozialbezogenen Angstauslösung besteht mit keiner der drei Variablen Alter, Noten bzw. Mathematiktest eine signifikante Korrelation in einer der untersuchten Gruppen (vgl. Tabelle 137).

Tabelle 137: Korrelationen der Variable SA

Sozialbezogene Angstauslösung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.067	-.046	-.074
	Signifikanz (2-seitig)	.402	.707	.489
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.148**°[274]	.183	.173
	Signifikanz (2-seitig)	.073[274]	.145	.116
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	.053	.021	.075
	Signifikanz (2-seitig)	.505	.866	.485
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

[274] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .164^*$ einen signifikant positiven Zusammenhang ($p = .046$, 2-seitig).

Die zugehörige Hypothese H66: *„Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird daher für diese Variable aufrecht erhalten, H70: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt“* und H71: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest“* müssen abgelehnt werden.

5.3.3.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN)

Diese Dimension befasst sich mit der Sichtbarwerdung der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen und setzt sich dementsprechend aus den drei untergeordneten Skalen der physiologischen, emotionalen und kognitiven Manifestation zusammen. Die zugehörigen Kennwerte werden als Summe der Ergebnisse dieser drei Unterbereiche gebildet (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Insgesamt erzielten die Probanden bei dieser normalverteilten[275] Variablen einen Schnitt von M = 58,30 Punkten (SD = 15,63), bei Einzelergebnissen zwischen 24 und 108 Bewertungseinheiten. Der Mittelwert aller Jugendlichen liegt im Bereich einer durchschnittlichen Manifestation von Leistungsängstlichkeit. 47 Schülerinnen und Schüler (29,6 %) gaben an, (deutlich) weniger als die Eichstichprobe unter den Ausprägungen der Angst zu leiden, für 101 Befragte (63,5 %) ergaben sich diesbezüglich durchschnittliche Werte und 11 Personen (6,9 %) bekundeten eine (weitaus) größere Manifestation der Ängstlichkeit in Leistungssituationen als die Normstichprobe (vgl. Tabelle 138).

Tabelle 138: Deskriptive Kennwerte der Variable MAN (in Punkten[276])

Manifestationen	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	58,30 (15,63)	53,43 (16,76)	62,03 (13,62)
Minimum – Maximum (Spannweite)	24 – 108 (84)	24 – 108 (84)	25 – 97 (72)
(stark) erniedrigter Wert (<50 Punkte)	47 (29,6 %)	30 (43,5 %)	17 (18,9 %)
durchschnittlicher Wert (50-77 Punkte)	101 (63,5 %)	36 (52,2 %)	65 (72,2 %)
(stark) erhöhter Wert (>77 Punkte)	11 (6,9 %)	3 (4,3 %)	8 (8,9 %)

Die Buben erzielten mit Resultaten zwischen 24 und 108 Punkten einen Durchschnitt von M_m = 53,43 Einheiten (SD_m = 16,76). Der Mittelwert der Mädchen pendelte sich

[275] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .401, 2-seitig)

[276] erreichbare Höchstpunktzahl: 120 Punkte

demgegenüber bei wesentlich geringerer Spannweite der Summenscores zwischen minimal 25 und maximal 97 Punkten bei deutlich höheren M_w = 62,03 Zählern ein mit einer Standardabweichung SD_w = 13,62 (vgl. Abbildung 73).

Abbildung 73: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Manifestationen der Leistungsängstlichkeit

Dieser offensichtliche Mittelwertunterschied konnte durch einen statistischen Test[277] höchst signifikant (p = .000, 2-seitig) bestätigt werden. Mädchen äußern also deutlich vermehrt Manifestationen der Leistungsängstlichkeit gegenüber den Buben, die Hypothese H63: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv)“* wird daher für die Gesamtskala der Manifestationen verworfen.

Darüber hinaus verändern sie sich nicht mit dem Alter (vgl. Tabelle 139), die Hypothese H67: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab“* muss hinsichtlich der Variablen MAN verworfen werden. Für die Noten besteht hingegen für jede der untersuchten (Teil-)Gruppen ein – zumindest der Tendenz nach – positiver Zusammenhang mit den Manifestationen. Hohe diesbezügliche Werte gehen (tendenziell) mit schlechteren Noten einher. Die Hypothese H72: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiede-*

[277] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

nen Reaktionsebenen und dem Notenschnitt" kann aufrecht erhalten werden. Die Leistungen im Mathematiktest korrelieren lediglich in zwei (Teil-)Stichproben der Tendenz nach, so dass die Hypothese H73: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Leistung im Mathematiktest"* abgelehnt wird.

Tabelle 139: Korrelationen der Variable MAN

Manifestationen (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.109	.081	.165
	Signifikanz (2-seitig)	.171	.507	.120
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.247****	**.404*****	**.200°**
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.001	.068
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.146°**[278]	-.152	**-.194°**
	Signifikanz (2-seitig)	.067[278]	.213	.067
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Physiologische Angstmanifestation (PHY)

Ziel dieser normalverteilten[279] Variablen ist es, verschiedene körperliche Angstindikatoren (vgl. Kapitel 3.2.3.2) bei den Befragten zu erfassen. Mit Punktsummen zwischen 8 und 35 Punkten ergab sich für alle Versuchspersonen ein mittlerer Wert von M = 19,47 bei einer Standardabweichung von SD = 6,04. Die meisten der Jugendlichen (93 oder 58,5 %) beschrieben dabei Angstmanifestationen im durchschnittlichen Ausmaß, 45 Schülerinnen und Schüler (28,3 %) zeigten (stark) erniedrigte Werte und 21 Personen (13,2 %) wiesen ein (deutlich) erhöhtes Auftreten dieser Anzeichen für Angst auf (vgl. Tabelle 140).

Augenscheinlich ist der Mittelwert M_m = 17,42 (SD_m = 5,91) der Buben bei Punktzahlen zwischen 8 und 32 deutlich niedriger angesiedelt als die mittlere Punktsumme M_w = 21,04 (SD_w = 5,69) der Mädchen mit Einzelergebnissen von 8 bis 35 Punkten.

[278] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.165* einen signifikant negativen Zusammenhang (p = .038, 2-seitig).

[279] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .507, 2-seitig)

Tabelle 140: Deskriptive Kennwerte der Variable PHY (in Punkten[280])

Physiologische Angstmanifestation	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	19,47 (6,04)	17,42 (5,91)	21,04 (5,69)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 35 (27)	8 – 32 (24)	8 – 35 (27)
(stark) erniedrigter Wert (<16 Punkte)	45 (28,3 %)	30 (43,5 %)	15 (16,7 %)
durchschnittlicher Wert (16-26 Punkte)	93 (58,5 %)	33 (47,8 %)	60 (66,7 %)
(stark) erhöhter Wert (>26 Punkte)	21 (13,2 %)	6 (8,7 %)	15 (16,7 %)

Diese Differenz in den Mittelwerten wird durch einen statistischen Test[281] (p = .000, 2-seitig) höchst signifikant bestätigt, was den Mädchen eine deutlich stärkere Ausprägung der körperlichen Angstindikatoren bescheinigt (vgl. Abbildung 74). Entsprechend wird die Hypothese H63: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv)“* für die Skala PHY abgelehnt.

Abbildung 74: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der physiologischen Angstmanifestation

Weder für das Alter noch für die Mathematiktests konnten statistisch relevante Beziehungen mit der physiologischen Angstmanifestation nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 141). Die Hypothesen H67: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebe-*

[280] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[281] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

nen nimmt mit zunehmendem Alter ab" und H73: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Leistung im Mathematiktest"* werden daher diesbezüglich verworfen. Bei den Noten ergab sich lediglich für die männlichen Schüler eine signifikant positive Korrelation mit der Variable PHY, so dass die Hypothese H72: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und dem Notenschnitt"* hier nur partiell bestätigt werden kann.

Tabelle 141: Korrelationen der Variable PHY

Physiologische Angstmanifestation (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.026	.089	-.073
	Signifikanz (2-seitig)	.750	.467	.493
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.122	**.277***	.065
	Signifikanz (2-seitig)	.137	.025	.558
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	.008	.012	-.008
	Signifikanz (2-seitig)	.921	.919	.938
	N	159	69	90

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

Emotionale Angstmanifestation (EMO)

Die affektiv-emotionalen Auswirkungen der Leistungsangst werden bei dieser Skala mit Aussagen zu Hilflosigkeit, depressiven Verstimmungen, Unsicherheitsgefühlen und Verletzlichkeit erfasst (vgl. Kapitel 3.2.3.2). So reichen die normalverteilten[282] Ergebnisse von minimal 8 bis maximal 40 Punkten (M = 18,17, SD = 6,15). Auch hier bestätigen wieder die meisten Schüler (99 oder 62,3 %) ein durchschnittliches Vorhandensein emotionaler Angstreaktionen, 41 Teilnehmer (25,8 %) wiesen einen (stark) erniedrigten Wert auf und 19 Personen (11,9 %) zeigten (stark) erhöhte Punktsummen in diesem Bereich (vgl. Tabelle 142).

[282] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .567, 2-seitig)

Tabelle 142: Deskriptive Kennwerte der Variable EMO (in Punkten[283])

Emotionale Angstmanifestation	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	18,17 (6,15)	16,88 (6,27)	19,16 (5,91)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 40 (32)	8 – 40 (32)	8 – 37 (29)
(stark) erniedrigter Wert (<14 Punkte)	41 (25,8 %)	23 (33,3 %)	18 (20,0 %)
durchschnittlicher Wert (14-25 Punkte)	99 (62,3 %)	41 (59,4 %)	58 (64,4 %)
(stark) erhöhter Wert (>25 Punkte)	19 (11,9 %)	5 (7,2 %)	14 (15,6 %)

Während die erzielten Summen der männlichen Jugendlichen von 8 bis 40 Punkten reichten und so einen Mittelwert M_m = 16,88 (SD_m = 6,27) bildeten, erzielten die Schülerinnen Gesamtzahlen zwischen 8 und 37 und somit den signifikant höheren Durchschnitt[284] M_w = 19,16 Punkte (SD_w = 5,91). Auch hinsichtlich der emotionalen Angstmanifestation liegen die Einschätzungen der Mädchen somit höher als die der Buben (vgl. Abbildung 75). Die Hypothese H63: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv)“* ist zu verwerfen.

Abbildung 75: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der emotionalen Angstmanifestation

[283] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[284] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben (p = .021, 2-seitig)

Hinsichtlich der emotionalen Angstmanifestation ergaben sich keine Anhaltspunkte für eine Veränderung mit dem Alter (vgl. Tabelle 143), so dass die Ablehnung der Hypothese H67: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab“* folgen muss. Bei den Noten bzw. dem Mathematiktest bestehen jeweils nur in zwei der drei Teilstichproben signifikante Korrelationen mit der Variablen EMO, die jeweils (sehr) gering sind. Die Hypothesen H72: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und dem Notenschnitt“* und H73: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Leistung im Mathematiktest“* können demzufolge nur partiell beibehalten werden.

Tabelle 143: Korrelationen der Variable EMO

Emotionale Angstmanifestation (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.097	.006	.164
	Signifikanz (2-seitig)	.222	.963	.123
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.169***	**.266***	.145
	Signifikanz (2-seitig)	.040	.032	.189
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.192***[285]	-.187	**-.248***
	Signifikanz (2-seitig)	.015[285]	.124	.018
	N	159	69	90

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

Kognitive Angstmanifestation (KOG)

Diese letzte Skala zu den kognitiven Manifestationen der Leistungsängstlichkeit widmet sich verschiedenen Beeinträchtigungen aufgabenbezogenen Denkens, so z. B. „Konzentrationsstörungen, Denkblockaden und Gedächtnishemmungen“ (Rost & Schermer, 1997, S. 23; vgl. auch Kapitel 3.2.3.2). Die normalverteilten[286] Ergebnisse der Teilnehmer lagen in einer Spanne von 8 bis 39 Punkten um den mittleren Wert M = 20,66 gruppiert (SD = 7,14). Bei 50 Jugendlichen (31,4 %) äußerte sich die Leistungsängstlichkeit weniger als in der Eichstichprobe, 88 Personen (55,3 %) lagen mit ihren Kenn-

[285] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.212** einen sehr signifikant negativen Zusammenhang (p = .007, 2-seitig).

[286] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .672, 2-seitig)

werten genau im durchschnittlichen Bereich und 21 Schülerinnen und Schüler (13,2 %) zeigten Gesamtsummen, die auf eine (stark) erhöhte kognitive Angstmanifestation hinweisen (vgl. Tabelle 144).

Tabelle 144: Deskriptive Kennwerte der Variable KOG (in Punkten[287])

Kognitive Angstmanifestation	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	20,66 (7,14)	19,13 (7,61)	21,83 (6,57)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 39 (31)	8 – 39 (31)	8 – 38 (30)
(stark) erniedrigter Wert (<18 Punkte)	50 (31,4 %)	28 (40,6 %)	22 (24,4 %)
durchschnittlicher Wert (18-28 Punkte)	88 (55,3 %)	31 (44,9 %)	57 (63,4 %)
(stark) erhöhter Wert (>28 Punkte)	21 (13,2 %)	10 (14,5 %)	11 (12,2 %)

Auch bei dieser Variablen ergab ein Mittelwertvergleich zwischen Buben (M_m = 19,13, SD_m = 7,61) und Mädchen (M_w = 21,83, SD_w = 6,57) einen signifikanten Unterschied[288] (p = .018, 2-seitig) der beiden Gruppen bei einer vergleichbaren Punkteverteilung zwischen 8 und 39 bzw. 38 Einheiten (vgl. Abbildung 76).

Abbildung 76: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der kognitiven Angstmanifestation

[287] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[288] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Demnach äußern die Schülerinnen eine höhere kognitive Angstmanifestation als ihre männlichen Mitschüler, die Hypothese H63: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv)“* kann daher nicht beibehalten werden.

Für das Alter und die Leistung im Mathematiktest ergeben sich jeweils höchstens tendenziell signifikante Zusammenhänge mit der kognitiven Angstmanifestation (vgl. Tabelle 145), so dass die zugehörigen Hypothesen H67: *„Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab“* und H73: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Leistung im Mathematiktest“* diesbezüglich abgewiesen werden müssen. Anders stellt sich der Zusammenhang der Variablen KOG mit den Noten dar, der in allen drei Gruppen (höchst) signifikant positiv ausfällt. Eine gesteigerte kognitive Angstmanifestation geht mit schlechteren Noten einher, die Hypothese H72: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und dem Notenschnitt“* wird hier bestätigt.

Tabelle 145: Korrelationen der Variable KOG

Kognitive Angstmanifestation (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	**.148°**	.089	**.206°**[289]
	Signifikanz (2-seitig)	.063	.467	.051[289]
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.292*** **	**.467*** **	**.229***
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.036
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.153°**[290]	-.191	-.145[291]
	Signifikanz (2-seitig)	.055[290]	.116	.174[291]
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

[289] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .233$* einen signifikant positiven Zusammenhang ($p = .027$, 2-seitig).

[290] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.183$* einen signifikant negativen Zusammenhang ($p = .021$, 2-seitig).

[291] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.185$° einen tendenziell negativen Zusammenhang ($p = .082$, 2-seitig).

5.3.3.3 Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Coping-Aspekte, die in den vier Skalen zu den Bewältigungsformen der Leistungsängstlichkeit beleuchtet werden, sind nachfolgend aufgeführt. Ein Gesamtsummenwert der vier Unterbereiche – analog zu den vorangegangenen Dimensionen – existiert hier nicht (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (GK)

Bei dieser Skala wird nach „dem frühzeitigen Einsatz und der Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens" (Rost & Schermer, 1997, S. 27) gefragt (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die normalverteilten[292] Ergebnisse reichten von 8 bis 40 Punkten bei einem Mittelwert M = 23,77 und einer Standardabweichung SD = 6,49. 34 Personen (21,4 %) liegen mit dieser Bewältigungsstrategie (weit) unter dem durchschnittlichen Ausmaß, versuchen also nicht oder nur in geringem Maße durch produktives Arbeiten der Leistungsangst zu begegnen. Bei 96 Schülern (60,4 %) ergibt sich ein Ergebnis im durchschnittlichen Bereich, 29 Jugendliche (18,2 %) haben mehr als andere in einem guten Lern- und Arbeitsverhalten eine Möglichkeit gefunden, ihre Leistungsangst zu reduzieren (vgl. Tabelle 146).

Tabelle 146: Deskriptive Kennwerte der Variable GK (in Punkten[293])

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	23,77 (6,49)	22,62 (6,39)	24,66 (6,47)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 40 (32)	8 – 38 (30)	9 – 40 (31)
(stark) erniedrigter Wert (<20 Punkte)	34 (21,4 %)	18 (26,1 %)	16 (17,8 %)
durchschnittlicher Wert (20-29 Punkte)	96 (60,4 %)	42 (60,9 %)	54 (60,0 %)
(stark) erhöhter Wert (>29 Punkte)	29 (18,2 %)	9 (13,0 %)	20 (22,2 %)

Auch bei dieser Variablen zeigt sich ein signifikanter Unterschied (p = .050, 2-seitig)[294] zwischen den Mittelwerten der männlichen und weiblichen Schüler. So erzielten die Buben mit Punktzahlen zwischen 8 und 38 den durchschnittlichen Summenwert M_m = 22,62 (SD_m = 6,39), die Ergebnisse der Mädchen gruppierten sich um den mittleren Wert M_w = 24,66 (SD_w = 6,47) und reichten dabei von 9 bis 40 Punkten (vgl. Abbildung 77).

[292] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .241, 2-seitig)

[293] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[294] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 77: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten

Mädchen versuchen also deutlich mehr als ihre männlichen Mitschüler, die Leistungsangst durch ein produktives Arbeitsverhalten zu kontrollieren. Die Hypothese H64: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* muss somit für die Skala GK verworfen werden.

Bei der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten bestehen keine signifikanten Korrelationen mit den Variablen Alter, Noten oder Mathematiktest (vgl. Tabelle 147).

Tabelle 147: Korrelationen der Variable GK

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.019	-.160	.102
	Signifikanz (2-seitig)	.809	.190	.340
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.016	-.053	.064
	Signifikanz (2-seitig)	.848	.675	.562
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.133**°	-.081	-.138
	Signifikanz (2-seitig)	.095	.506	.194
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

Die Hypothesen H68: *„Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“*, H74: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt“* und H75: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest“* werden daher in Bezug auf die Variable GK zurückgewiesen.

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (SK)

Die vorliegenden Skala untersucht die Bestrebungen der Schüler, in Leistungssituationen direkt oder indirekt auszuweichen (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die erzielten Punktsummen reichten bei dieser Variablen[295] von minimal 8 Punkten bis maximal 38 Punkten mit einem Durchschnittswert M = 14,12 (SD = 5,75). 51 Schülerinnen und Schüler (32,1 %) gaben an, weniger als üblich zu Vermeiden und Mogeln zu greifen, 74 Jugendliche (46,5 %) bejahten ein derartiges Verhalten in durchschnittlichem Umfang und 34 Befragte (21,4 %) gestanden sogar einen (deutlich) vermehrten Gebrauch dieser vermeidenden Maßnahmen oder unerlaubten Hilfsmittel (vgl. Tabelle 148).

Tabelle 148: Deskriptive Kennwerte der Variable SK (in Punkten[296])

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	14,12 (5,75)	13,97 (5,23)	14,23 (6,14)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 38 (30)	8 – 32 (24)	8 – 38 (30)
(stark) erniedrigter Wert (<11 Punkte)	51 (32,1 %)	19 (27,5 %)	32 (35,6 %)
durchschnittlicher Wert (11-17 Punkte)	74 (46,5 %)	37 (53,6 %)	37 (41,1 %)
(stark) erhöhter Wert (>17 Punkte)	34 (21,4 %)	13 (18,8 %)	21 (23,3 %)

Während die Buben bei Werten zwischen 8 und 32 Punkten den Mittelwert M_m = 13,97 (SD_m = 5,23) erreichten, lag die durchschnittliche Summe der Mädchen bei M_w = 14,23 (SD_w = 6,14) zwischen dem niedrigsten Wert 8 und dem Maximum 38 (vgl. Abbildung 78).

Hinsichtlich der Mittelwerte von Buben und Mädchen konnte keine statistisch signifikante Verschiedenheit nachgewiesen werden (p = .810, 2-seitig)[297], männliche und weibliche Schüler unterscheiden sich somit nicht bezüglich ihrer Strategie des

[295] nicht normalverteilt nach KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .003, 2-seitig)

[296] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[297] getestet mit dem U-Test nach Mann und Whitney zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben, da die Teilstichprobe der Mädchen nicht hinreichend normalverteilt ist

Vermeidens und Mogelns. Die Hypothese H64: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* kann für diese Dimension beibehalten werden.

Abbildung 78: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln

Für die Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln ergeben sich eine Reihe von interessanten Korrelationen mit den Variablen Alter, Noten und Mathematiktest (vgl. Tabelle 149). So häuft sich in der Gesamtgruppe der Schüler wie auch bei den Schülerinnen diese Copingstrategie mit zunehmendem Alter sehr signifikant, wohingegen bei den Buben eine derartige Entwicklung nicht auszumachen ist. Die Hypothese H68: *„Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* ist daher für diese Skala nur partiell anzunehmen. Bei den Noten ergibt sich bei allen drei Teilstichproben eine jeweils (höchst/sehr) signifikante, gering positive Beziehung zum Vermeiden und Mogeln in Leistungssituationen. Schlechte Noten stehen in engem Zusammenhang mit einer gehäuften Anwendung dieser Copingstrategie, die Hypothese H74: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt“* muss also wegen eines vermuteten Zusammenhangs in genau entgegen gesetzter Richtung zurückgewiesen werden. Hinsichtlich des Mathematiktests lassen sich in der Gesamtgruppe und

bei den Mädchen entsprechende höchst signifikante Zusammenhänge nachweisen, die sich jedoch bei den Buben nicht äußern. Die Hypothese H75: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest“* wird daher ebenfalls verworfen.

Tabelle 149: Korrelationen der Variable SK

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	**.215****	.055	**.328****
	Signifikanz (2-seitig)	.007	.652	.002
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.327*****	**.326****	**.310****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.008	.004
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.277*****	-.175	**-.340*****[298]
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.150	.001[298]
	N	159	69	90

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (AK)

Diese Skala zur Angstkontrolle erfasst „Vorgehensweisen, bei denen der Prüfling durch geeignete Maßnahmen eine anhaltend wirksame Verringerung des physischen und psychischen Angstpegels herbeizuführen versucht“ (Rost & Schermer, 1997, S. 27; vgl. auch Kapitel 3.2.3.2). Die normalverteilten[299] Werte aller Testteilnehmer bewegten sich im Rahmen von 8 bis 39 Punkten bei M = 19,55 (SD = 5,76; vgl. Tabelle 150).

Im Bereich (stark) erniedrigter Werte lagen 32 Schülerinnen und Schüler (20,1 %), durchschnittliche Summenscores erzielten 81 Jugendliche (50,9 %) und eine (weit) überdurchschnittliche Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation äußerten 46 Probanden (28,9 %).

[298] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.381*** einen höchst signifikant negativen Zusammenhang (p = .000, 2-seitig).

[299] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .742, 2-seitig)

Tabelle 150: Deskriptive Kennwerte der Variable AK (in Punkten[300])

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	19,55 (5,76)	19,23 (6,28)	19,80 (5,36)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 39 (31)	8 – 39 (31)	10 – 33 (23)
(stark) erniedrigter Wert (<15 Punkte)	32 (20,1 %)	19 (27,5 %)	13 (14,4 %)
durchschnittlicher Wert (15-22 Punkte)	81 (50,9 %)	30 (43,5 %)	51 (56,7 %)
(stark) erhöhter Wert (>22 Punkte)	46 (28,9 %)	20 (29,0 %)	26 (28,9 %)

Die Spannweiten der Einzelergebnisse bei den Schülern und Schülerinnen unterschieden sich mit Werten zwischen 8 und 39 (Spannweite: 31) bzw. zwischen 10 und 33 (Spannweite: 23) ganz beträchtlich (vgl. Abbildung 79). Buben und Mädchen erreichten hier aber augenscheinlich durchaus vergleichbare Mittelwerte mit $M_m = 19{,}23$ ($SD_m = 6{,}28$) bzw. $M_w = 19{,}80$ ($SD_w = 5{,}36$), was auch durch einen statistischen Mittelwertvergleich ($p = .539$, 2-seitig)[301] belegt werden konnte.

Abbildung 79: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation

Es existieren also keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation, H64: *„Mädchen und Jungen unterschei-*

[300] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[301] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

den sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit" wird diesbezüglich bestätigt.

Für das Alter, die Noten und den Mathematiktest lassen sich keine statistisch relevanten Zusammenhänge mit der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation nachweisen (vgl. Tabelle 151).

Tabelle 151: Korrelationen der Variable AK

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.016	-.100	.077
	Signifikanz (2-seitig)	.837	.412	.473
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.021	.019	-.001
	Signifikanz (2-seitig)	.802	.881	.992
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.114	-.025	-.167
	Signifikanz (2-seitig)	.151	.837	.116
	N	159	69	90

Die Hypothesen H68: *„Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit"*, H74: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt"* und H75: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest"* können nicht bestätigt werden.

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung (AU)

Bei dieser letzten Skala im Bereich der Copingstrategien werden mit Bagatellisierung und Situationsabwertung Vorgehensweisen zur kurzfristigen Angst-Entlastung thematisiert, die sich aber nicht direkt auf das Angstpotential auswirken (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Auch hier sind die Werte normalverteilt[302] und gruppieren sich bei SD = 6,47 und Punktsummen zwischen 8 und 38 Punkten um den Mittelwert M = 23,79 (vgl. Tabelle 152).

42 Probanden (26,4 %) verwenden diese Art der Angstunterdrückung eher selten, bei 83 Personen (52,2 %) liegen die diesbezüglichen Werte im Durchschnittsbereich und 34

[302] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .345, 2-seitig)

Schülerinnen und Schüler (21,4 %) gaben an, (sehr) häufig zu dieser Maßnahme zu greifen.

Tabelle 152: Deskriptive Kennwerte der Variable AU (in Punkten[303])

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	23,79 (6,47)	21,93 (6,95)	25,21 (5,71)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 38 (30)	8 – 34 (26)	12 – 38 (26)
(stark) erniedrigter Wert (<20 Punkte)	42 (26,4 %)	26 (37,7 %)	16 (17,8 %)
durchschnittlicher Wert (20-29 Punkte)	83 (52,2 %)	32 (46,4 %)	51 (56,7 %)
(stark) erhöhter Wert (>29 Punkte)	34 (21,4 %)	11 (15,9 %)	23 (25,6 %)

Die Ergebnisse der Buben reichten von 8 bis 34 Punkten, bei M_m = 21,93 (SD_m = 6,95). Deutlich höher bei M_w = 25,21 (SD_w = 5,71) pendelten sich die Werte der Mädchen im Rahmen von 12 bis 38 Punkten ein (vgl. Abbildung 80).

Abbildung 80: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung

Ein statistischer Mittelwertvergleich[304] bestätigte den Unterschied (p = .002, 2-seitig) zwischen den beiden Gruppen sehr signifikant. Mädchen suchen also deutlich häufiger nach einer Entlastung durch Ablenkung und Bagatellisierung bei Prüfungsängstlichkeit

[303] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[304] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

als ihre männlichen Mitschüler. Die Hypothese H64: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“* kann daher nicht aufrecht erhalten werden.

Die Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung verändert sich weder mit zunehmendem Alter (vgl. Tabelle 153), noch steht sie in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit den Noten oder der Leistung im Mathematiktest. Die Hypothesen H68: *„Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit“*, H74: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt“* und H75: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest“* müssen demzufolge verworfen werden.

Tabelle 153: Korrelationen der Variable AU

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.083	.031	.139
	Signifikanz (2-seitig)	.296	.799	.190
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.078	.155	.112
	Signifikanz (2-seitig)	.343	.217	.311
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.089	-.142	-.030
	Signifikanz (2-seitig)	.267	.244	.777
	N	159	69	90

5.3.3.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB)

Bei dieser Dimension werden „die wichtigsten Bedingungen [erfasst], die eine Aufrechterhaltung oder Inkubation der Leistungsangst bewirken“ (Rost & Schermer, 1997, S. 29, vgl. auch Kapitel 3.2.3.2). Die normalverteilte[305] Variable STAB setzt sich dabei aus den beiden Skalen „Externale Stabilisierung“ und „Internale Stabilisierung“ zusammen, ihre Werte werden aus der Summe der Einzelergebnisse gebildet.

Insgesamt lagen die Ergebnisse in diesem Bereich bei M = 34,03 und SD = 10,52 zwischen 14 und 64 Punkten. 40 Jugendliche (25,2 %) äußerten eine Stabilisierung im

[305] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .189, 2-seitig)

(stark) erniedrigten Umfang, 76 Schülerinnen und Schüler (47,8 %) lagen mit ihren Werten im Durchschnittsbereich und 43 Befragte (27,0 %) gaben an, mehr als andere stabilisierende Bedingungen bei sich zu bemerken (vgl. Tabelle 154).

Tabelle 154: Deskriptive Kennwerte der Variable STAB (in Punkten[306])

Stabilisierung	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	34,03 (10,52)	32,49 (11,02)	35,21 (10,03)
Minimum – Maximum (Spannweite)	14 – 64 (50)	14 – 64 (50)	16 – 64 (48)
(stark) erniedrigter Wert (<26 Punkte)	40 (25,2 %)	23 (33,3 %)	17 (18,9 %)
durchschnittlicher Wert (26-40 Punkte)	76 (47,8 %)	29 (42,0 %)	47 (52,2 %)
(stark) erhöhter Wert (>40 Punkte)	43 (27,0 %)	17 (24,6 %)	26 (28,9 %)

Hinsichtlich der Mittelwerte unterscheiden sich die Mädchen mit $M_w = 35{,}21$ ($SD_w = 10{,}03$) und die Buben mit $M_m = 32{,}49$ ($SD_m = 11{,}02$) nicht signifikant voneinander ($p = .107$, 2-seitig)[307], d. h. beide Gruppen weisen ähnliche Stabilisierungen der Leistungsängstlichkeit auf (vgl. Abbildung 81). Die Hypothese H65: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit“* bleibt daher bestehen.

Abbildung 81: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Stabilisierung

[306] erreichbare Höchstpunktzahl: 80 Punkte

[307] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Die Stabilisierung der Leistungsängstlichkeit verändert sich darüber hinaus nicht mit dem Alter (vgl. Tabelle 155), die Hypothese H69: *„Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird diesbezüglich beibehalten. Demgegenüber bestehen für alle drei Gruppen (höchst) signifikante positive Beziehungen zwischen der Variablen STAB und den Noten, d. h. eine hohe Stabilisierung geht mit schlechteren Noten einher. Daher muss die Hypothese H76: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt“* abgelehnt werden. Die Leistung im Mathematiktest korreliert bei der Gesamtgruppe und bei den Schülerinnen ebenfalls signifikant mit der Stabilisierung, bei den Jungen ist dieser Zusammenhang statistisch nicht nachweisbar. Die Hypothese H77: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest“* wird daher nur partiell bestätigt.

Tabelle 155: Korrelationen der Variable STAB

Stabilisierung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.086	-.070	-.090
	Signifikanz (2-seitig)	.278	.566	.402
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.298*** **	**.272***	**.372*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.029	.000
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.163***	-.104	**-.228***
	Signifikanz (2-seitig)	.040	.394	.031
	N	159	69	90

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Externale Stabilisierung (ES)

„Externale Stabilisierung“ umschreibt bestimmte Verhaltensweisen der Bezugspersonen, die „die Entwicklung leistungsbezogenen Meidungsverhaltens begünstigen“ (Rost & Schermer, 1997, S. 30, vgl. auch Kapitel 3.2.3.2).

Die normalverteilten[308] Ergebnisse rangieren von 8 bis 34 Punkten, bei einem Mittelwert M = 17,16 und einer Standardabweichung SD = 5,93 (vgl. Tabelle 156).

[308] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .062, 2-seitig)

Tabelle 156: Deskriptive Kennwerte der Variable ES (in Punkten[309])

Externale Stabilisierung	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	17,16 (5,93)	16,58 (6,28)	17,61 (5,64)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 34 (26)	8 – 34 (26)	8 – 33 (25)
(stark) erniedrigter Wert (<10 Punkte)	13 (8,2 %)	10 (14,5 %)	3 (3,3 %)
durchschnittlicher Wert (10-17 Punkte)	73 (45,9 %)	29 (42,0 %)	44 (48,9 %)
(stark) erhöhter Wert (>17 Punkte)	73 (45,9 %)	30 (43,5 %)	43 (47,8 %)

Anders als bei allen anderen Skalen des *Differentiellen Leistungsangst Inventars* (DAI) liegt hier der durchschnittlich erzielte Wert M = 17,16 (SD = 5,93) im Bereich „(stark) erhöht“, d. h. die Testpersonen werden mehr als üblich mit Verhaltensweisen ihres Umfeldes konfrontiert, die ein Aufrechterhalten der Leistungsangst bewirken. Dementsprechend erzielten 73 Jugendliche (45,9 %) (stark) erhöhte Werte, genauso viele lagen im Bereich durchschnittlicher externaler Stabilisierung und nur 13 Befragte (8,2 %) erlangten (stark) erniedrigte diesbezügliche Werte.

Die Punktzahlen der Buben gruppierten sich dabei von 8 bis 34 Punkten um den mittleren Wert M_m = 16,58 (SD_m = 6,28), die Summenscores der Mädchen reichten von 8 bis 33 Punkten, bei M_w = 17,61 und SD_w = 5,64 (vgl. Abbildung 82).

Abbildung 82: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der externalen Stabilisierung

[309] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

Ein Mittelwertvergleich[310] erbrachte keine signifikanten Unterschiede (p = .278, 2-seitig) zwischen diesen beiden Gruppen, Buben und Mädchen unterscheiden sich also nicht hinsichtlich ihrer externalen Stabilisierung. So kann H65: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit“* auch für diese Skala nicht verworfen werden.

Nur in der Gesamtgruppe ist eine statistisch bedeutsame Veränderung der externalen Stabilisierung mit dem Alter feststellbar (vgl. Tabelle 157), bei den beiden Teilgruppen hingegen nicht. Die Hypothese H69: *„Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* ist daher für diese Skala nur partiell aufrechtzuerhalten. Während es darüber hinaus keine signifikanten Korrelationen zwischen der Leistung im Mathematiktest und der Variablen ES gibt, lässt sich eine statistisch relevante, gering positive Beziehung zwischen den Noten und dieser Größe ausmachen – zumindest der Tendenz nach. Die Hypothese H77: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest“* wird entsprechend für diese Dimension beibehalten, H76: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt“* gilt als widerlegt.

Tabelle 157: Korrelationen der Variable ES

Externale Stabilisierung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	**-.157***	-.183	-.128
	Signifikanz (2-seitig)	.049	.131	.231
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.207***[311]	**.211°**	**.245***
	Signifikanz (2-seitig)	.011[311]	.091	.025
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.076	-.012	-.119
	Signifikanz (2-seitig)	.341	.924	.262
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

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

[310] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[311] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = .216** einen sehr signifikant positiven Zusammenhang (p = .008, 2-seitig).

Internale Stabilisierung (IS)

Die Items der „Internalen Stabilisierung“ erfassen das Vorhandensein geistig-seelischer Prozesse, die sich auf das Verhalten der Befragten in Prüfungssituationen auswirken (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Die Punktwerte bei dieser nicht normalverteilten[312] Variablen reichten von 8 bis 38 Punkten bei einem Durchschnittswert M = 16,89 (SD = 6,95). 68 Versuchspersonen (42,8 %) bekundeten eine (weit) unterdurchschnittliche internale Stabilisierung, 67 Schülerinnen und Schüler (42,1 %) erreichten Werte im Durchschnittsbereich und 24 Jugendliche (15,1 %) erzielten (stark) erhöhte Werte (vgl. Tabelle 158).

Tabelle 158: Deskriptive Kennwerte der Variable IS (in Punkten[313])

Internale Stabilisierung	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	16,89 (6,95)	15,94 (6,69)	17,61 (7,09)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 38 (30)	8 – 37 (29)	8 – 38 (30)
(stark) erniedrigter Wert (<14 Punkte)	68 (42,8 %)	34 (49,3 %)	34 (37,8 %)
durchschnittlicher Wert (14-24 Punkte)	67 (42,1 %)	25 (36,2 %)	42 (46,7 %)
(stark) erhöhter Wert (>24 Punkte)	24 (15,1 %)	10 (14,5 %)	14 (15,6 %)

Während die Ergebnisse der Buben bei einem Mittelwert M_m = 15,94 (SD_m = 6,69) von 8 bis 37 Punkten reichten, lagen die Punktzahlen der Mädchen zwischen 8 und 38 Punkten, bei einem mittleren Wert M_w = 17,61 (SD_w = 7,09).

Obwohl der durchschnittliche Summenwert der Schülerinnen höher ausfällt als der der Schüler, lässt sich diesbezüglich keine Signifikanz nachweisen (p = .134, 2-seitig)[314]. Männliche und weibliche Schüler erzielen also hinsichtlich der internalen Stabilisierung vergleichbare Werte (vgl. auch Abbildung 83). Die Hypothese H65: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit“* wird bestätigt.

[312] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .004, 2-seitig)

[313] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[314] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben, da beide Teilstichproben jeweils normalverteilt sind (KS-Test: p_m = .052, p_w = .149,jeweils 2-seitig)

Abbildung 83: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der internalen Stabilisierung

Das Alter scheint keine Auswirkung auf das Ausmaß der internalen Stabilisierung zu haben (vgl. Tabelle 159), die Hypothese H69: *„Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird angenommen. Bei den Noten und den mathematischen Leistungstest lassen sich demgegenüber durchaus statistisch relevante Korrelationen mit der Variablen IS belegen, für den Mathematiktest allerdings nicht in allen drei Gruppen ausreichend signifikant.

Tabelle 159: Korrelationen der Variable IS

Internale Stabilisierung (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	.016	.080	-.018
	Signifikanz (2-seitig)	.839	.514	.863
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.277*** **	**.244***	**.337** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.050	.002
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	**-.210** **	-.159	**-.241***
	Signifikanz (2-seitig)	.008	.193	.022
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Die Hypothesen H76: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt“* und H77: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest“* sind daher für diese Skala (partiell) abzulehnen.

5.3.3.5 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsängstlichkeit

In der nachfolgenden Tabelle 160 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen im Bereich Leistungsängstlichkeit wiedergegeben.

Tabelle 160: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsängstlichkeit

Leistungsängstlichkeit und Geschlecht			***Ergebnis***
H61	Mädchen empfinden Leistungssituationen häufiger als Angst auslösend als Jungen.		widerlegt
H62	Mädchen berichten häufiger von Repertoireunsicherheit, wissensbezogener Angstauslösung und sozialbezogener Angstauslösung als Jungen.		widerlegt
H63	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich einer Manifestation der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen (physiologisch, emotional, kognitiv).		widerlegt
H64	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht hinsichtlich verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.		partiell bestätigt
	(bestätigt für: SK, AK)	(widerlegt für: GK, AU)	
H65	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit.		bestätigt
Leistungsängstlichkeit und Alter			
H66	Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht.		bestätigt
H67	Die Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen nimmt mit zunehmendem Alter ab.		widerlegt
H68	Mit zunehmendem Alter steigt die Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit.		widerlegt
H69	Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit verändern sich mit zunehmendem Alter nicht.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: STAB, IS)	(partiell widerlegt für: ES)	
Leistungsängstlichkeit und Notenschnitt/Mathematiktest			
H70	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: AUS, RU, WA)	(widerlegt für: SA)	
H71	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: RU) (partiell bestätigt für: AUS, WA)	(widerlegt für: SA)	
H72	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und dem Notenschnitt.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: MAN, KOG)	(partiell widerlegt für: PHY, EMO)	
H73	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen und der Leistung im Mathematiktest.		überwiegend widerlegt
	(partiell bestätigt für: EMO)	(widerlegt für: MAN, PHY, KOG)	
H74	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt.		widerlegt
H75	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Anwendung verschiedener Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest.		widerlegt
H76	Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und dem Notenschnitt.		widerlegt
H77	Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und der Leistung im Mathematiktest.		partiell bestätigt
	(bestätigt für: ES)	(partiell widerlegt für: STAB, IS)	

5.3.4 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)

Die Ergebnisse zu den einzelnen Skalen des *Gitters zur Erfassung von Motiven bei Schülern* (vgl. Kapitel 3.2.3.3) werden nachfolgend – unterteilt in die beiden Bereiche Ausbildung und Freizeit – dargestellt.

5.3.4.1 Bereich Ausbildung (A)

Der Bereich Ausbildung umfasst insgesamt sechs Leistungssituationen im schulischen Umfeld, bei denen die Schüler jeweils acht Handlungsalternativen mittels Ankreuzen bewerten sollen.

Hoffnung auf Erfolg (HE_A)

Für die erste Skala des Ausbildungssektors wurden diejenigen Ergebnisse, die sich auf Wertungen zur Hoffnung auf Erfolg beziehen, addiert (vgl. Kapitel 3.2.3.3).

Bei einem Mittelwert M = 35,74 (SD = 8,57) lagen die normalverteilten[315] Summenscores zwischen 20 und 60 Punkten. Die Durchschnittsbereiche für diese und die nachfolgenden Variablen wurden anhand der empirischen Daten mittels des jeweiligen Gesamtmittelwertes aller Schüler und der entsprechenden Standardabweichungen berechnet, da bislang keine gültigen Normen für diesen Test vorliegen (vgl. Tabelle 161).

Tabelle 161: Deskriptive Kennwerte der Variable HE_A (in Punkten[316])

Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	35,74 (8,57)	36,29 (9,40)	35,31 (7,90)
Minimum – Maximum (Spannweite)	20 – 60 (40)	20 – 60 (40)	20 – 56 (36)
unterdurchschnittlicher Wert (<27 Punkte)	26 (16,4 %)	13 (18,8 %)	13 (14,4 %)
durchschnittlicher Wert (27-44 Punkte)	108 (67,9 %)	40 (58,0 %)	68 (75,6 %)
überdurchschnittlicher Wert (>44 Punkte)	25 (15,7 %)	16 (23,2 %)	9 (10,0 %)

Bei einem Minimum von 20 und einem Maximum von 60 Punkten erzielten die Buben den Mittelwert M_m = 36,29 (SD_m = 9,40). In einem vergleichbaren Bereich gruppierten sich auch die Punktzahlen der Mädchen von 20 bis 56, bei M_w = 35,31 und SD_w = 7,90 (vgl. Abbildung 84). Ein statistischer Mittelwertvergleich[317] legte keine signifikante Differenz (p = .487, 2-seitig) zwischen weiblichen und männlichen Schülern bezüglich

[315] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .633, 2-seitig)
[316] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte
[317] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

der schulischen Hoffnung auf Erfolg offen, die Hypothese H78: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung“* wird beibehalten.

Abbildung 84: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)

Da sich die Erfolgshoffnung in der Ausbildung mit zunehmendem Alter nicht signifikant verändert (vgl. Tabelle 162), bleibt die Hypothese H86: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* für diese Variable erhalten. Genauso wenig ist ein Zusammenhang zwischen dieser Variablen und der Leistung im Mathematiktest auszumachen, die entsprechende Hypothese H91: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest“* muss daher verworfen werden. Lediglich für die Noten lassen sich bei den Mädchen und in der Gesamtgruppe (sehr) signifikant negative Korrelationen mit der Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung nachweisen. Hohe Werte der Erfolgshoffnung stehen somit in diesen beiden Gruppen im Zusammenhang mit guten Noten. Da sich diese Beziehung bei den Jungen jedoch nicht signifikant zeigt, kann die Hypothese H87: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt“* nur partiell bestätigt werden.

Tabelle 162: Korrelationen der Variable HE_A

Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.124	**-.231**°	-.032
	Signifikanz (2-seitig)	.120	.080	.767
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**-.210****	-.172	**-.221***
	Signifikanz (2-seitig)	.010	.171	.043
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.063	-.069	-.076
	Signifikanz (2-seitig)	.429	.572	.479
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Furcht vor Misserfolg (FM_A)

Bei der Furcht vor Misserfolg in Ausbildungssituationen (vgl. Kapitel 3.2.3.3) reichten die normalverteilten[318] Werte von 12 bis 50 Punkten (vgl. Tabelle 163), der Mittelwert pendelte sich bei M = 25,91 ein (SD = 7,86).

Tabelle 163: Deskriptive Kennwerte der Variable FM_A (in Punkten[319])

Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	25,91 (7,86)	24,43 (7,85)	27,04 (7,72)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 50 (38)	12 – 41 (29)	13 – 50 (37)
unterdurchschnittlicher Wert (<18 Punkte)	22 (13,8 %)	16 (23,2 %)	6 (6,7 %)
durchschnittlicher Wert (18-34 Punkte)	113 (71,1 %)	45 (65,2 %)	68 (75,6 %)
überdurchschnittlicher Wert (>34 Punkte)	24 (15,1 %)	8 (11,6 %)	16 (17,8 %)

Bezüglich dieser Variablen unterscheiden sich Buben und Mädchen signifikant in den Gruppenmittelwerten (p = .038, 2-seitig)[320]. Während die Scores der Buben bei M_m = 24,43 (SD_m = 7,85) mit einer Spannweite von 29 Punkten von 12 bis 41 Punkten reichten, wies schon die deutlich größere Spannweite von 37 Punkten mit dem höheren Maximum bei 50 (Minimum bei 13) und dem daraus resultierenden M_w = 27,04 (SD_w = 7,72) auf diesen Unterschied hin (vgl. Abbildung 85). Mädchen äußern somit

[318] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .223, 2-seitig)
[319] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte
[320] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

eine signifikant höhere Furcht vor Misserfolg in schulischen Leistungssituationen als ihre männlichen Mitschüler. Die Hypothese H79: *„Mädchen haben mehr Furcht vor Misserfolg als Jungen im Bereich Ausbildung“* wird beibehalten.

Abbildung 85: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)

Das Alter hat, wie in Hypothese H86: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* vermutet, keine Auswirkung auf die Furcht vor Misserfolg (vgl. Tabelle 164). Die Hypothese wird demnach beibehalten. Bei den Jungen wurde eine signifikante Korrelation der Misserfolgsfurcht mit den Noten berechnet, die bei den Mädchen und in der Gesamtgruppe jedoch nicht nachweisbar ist. Daher kann die Hypothese H88: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt“* nur partiell angenommen werden. H92: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest“* muss abgelehnt werden, da in keiner der drei Gruppen statistisch relevante Zusammenhänge zwischen der Leistung im Mathematiktest und der Variable FM_A gefunden wurden.

Tabelle 164: Korrelationen der Variable FM_A

Furcht vor Misserfolg (Ausbildung) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.075	.003	-.124
	Signifikanz (2-seitig)	.349	.983	.243
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.039	**.256***	-.102
	Signifikanz (2-seitig)	.638	.040	.354
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.033	-.146	.062
	Signifikanz (2-seitig)	.679	.231	.561
	N	159	69	90

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

Furcht vor Erfolg (FE_A)

Die Einzelergebnisse bei dieser nicht normalverteilten[321] Variablen (vgl. Kapitel 3.2.3.3) lagen zwischen 12 und 41 Bewertungseinheiten. Der Gesamtmittelwert stand bei M = 20,27, bei einer Standardabweichung SD = 6,50 (vgl. Tabelle 165).

Tabelle 165: Deskriptive Kennwerte der Variable FE_A (in Punkten[322])

Furcht vor Erfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	20,27 (6,50)	19,35 (6,46)	20,98 (6,47)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 41 (29)	12 – 38 (26)	12 – 41 (29)
unterdurchschnittlicher Wert (<14 Punkte)	20 (12,6 %)	14 (20,3 %)	6 (6,7 %)
durchschnittlicher Wert (14-27 Punkte)	113 (71,1 %)	45 (65,2 %)	68 (75,6 %)
überdurchschnittlicher Wert (>27 Punkte)	26 (16,4 %)	10 (14,5 %)	16 (17,8 %)

Die Einzelwerte der männlichen Jugendlichen zwischen 12 und 38 Punkten bestimmten den Durchschnittswert M_m = 19,35 (SD_m = 6,46). Nur geringfügig darüber lag die mittlere Punktzahl der Schülerinnen mit M_w = 20,98 (SD_w = 6,47), bei Werten zwischen 12 und 41 Punkten (vgl. Abbildung 86). Ein statistisch signifikanter Unterschied konnte nicht bestätigt werden (p = .117, 2-seitig)[323], H80: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung“* wird somit beibehalten.

[321] getestet mit KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .007, 2-seitig)

[322] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[323] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben, da beide Teilstichproben jeweils normalverteilt sind (KS-Test: p_m = .093, p_w = .052 ,jeweils 2-seitig)

Abbildung 86: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Furcht vor Erfolg (Ausbildung)

Keine der drei Variablen Alter, Noten oder Mathematiktest korreliert signifikant mit der Furcht vor Erfolg in Ausbildungssituationen (vgl. Tabelle 166).

Tabelle 166: Korrelationen der Variable FE_A

Furcht vor Erfolg (Ausbildung) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.084[324]	-.050	-.110
	Signifikanz (2-seitig)	.292[324]	.684	.301
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.116	**.241**°	.026
	Signifikanz (2-seitig)	.159	.053	.814
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.088	-.159	.001
	Signifikanz (2-seitig)	.271	.191	.996
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

[324] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.145°$ einen tendenziell negativen Zusammenhang ($p = .067$, 2-seitig).

Die Hypothese H86: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird daher für diese Skala bestätigt, die beiden Hypothesen H89: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt“* und H93: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest“* müssen verworfen werden.

Hoffnung auf Misserfolg (HM_A)

Bei dieser nicht normalverteilten[325] Variablen, die das Auftreten von Hoffnung auf Misserfolg in schulischen Leistungssituationen erfragt (vgl. Kapitel 3.2.3.3), streuten die Punktzahlen von 12 bis 40, bei M = 19,63 und SD = 5,94 (vgl. Tabelle 167).

Tabelle 167: Deskriptive Kennwerte der Variable HM_A (in Punkten[326])

Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	19,63 (5,94)	19,43 (6,64)	19,78 (5,38)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 40 (28)	12 – 40 (28)	12 – 36 (24)
unterdurchschnittlicher Wert (<14 Punkte)	23 (14,5 %)	13 (18,8 %)	10 (11,1 %)
durchschnittlicher Wert (14-26 Punkte)	117 (73,6 %)	44 (63,8 %)	73 (81,1 %)
überdurchschnittlicher Wert (>26 Punkte)	19 (11,9 %)	12 (17,4 %)	7 (7,8 %)

Die männlichen Schüler erzielten durchschnittlich M_m = 19,43 Punkte (SD_m = 6,64), ihre Ergebnisse reichten von 12 bis 40 Punkten. Mit M_w = 19,78 in durchaus vergleichbarem Bereich fand sich auch der Mittelwert der Mädchen (SD_w = 5,38), bei Punktzahlen zwischen 12 und 36 (vgl. Abbildung 87).

Ein Vergleich der Mittelwerte[327] ergab keinen statistisch bedeutsamen Unterschied (p = .719, 2-seitig), d. h. die Ausprägung der Hoffnung auf Misserfolg in schulischen Leistungssituationen ist bei männlichen und weiblichen Jugendlichen in etwa gleich. Die Hypothese H81: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung“* wird angenommen.

[325] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .025, 2-seitig)

[326] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[327] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben, da beide Teilstichproben jeweils normalverteilt sind (KS-Test: p_m = .137, p_w = .154 ,jeweils 2-seitig)

Abbildung 87: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)

Die Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung verändert sich nicht signifikant mit dem Alter, lediglich in der Gesamtgruppe nimmt sie tendenziell ab (vgl. Tabelle 168).

Tabelle 168: Korrelationen der Variable HM_A

Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	**-.136**°[328]	-.193[329]	-.093
	Signifikanz (2-seitig)	.087[328]	.113[329]	.385
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	**.213****	**.313***	.076
	Signifikanz (2-seitig)	.009	.011	.492
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.078	-.076	-.082
	Signifikanz (2-seitig)	.327	.537	.440
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

[328] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.190* einen signifikant negativen Zusammenhang (p = .016, 2-seitig).

[329] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.238* einen signifikant negativen Zusammenhang (p = .049, 2-seitig).

Die Hypothese H86: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* kann somit beibehalten werden. Während die Noten bei der Gesamtgruppe und bei den Jungen (sehr) signifikant mit der Misserfolgshoffnung korrelieren, ist bei den Mädchen kein derartiger Zusammenhang belegbar. Die Hypothese H90: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt“* kann daher nur partiell aufrecht erhalten werden. Die Hypothese H94: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest“* wird abgelehnt

5.3.4.2 Bereich Freizeit (F)

Analog zum Ausbildungssektor werden nachfolgend die Ergebnisse zu den einzelnen Skalen im Bereich Freizeit präsentiert.

Hoffnung auf Erfolg (HE_F)

Bei dieser normalverteilten[330] Variablen, die das Hoffen auf Erfolg in verschiedenen Situationen des Freizeitlebens thematisiert (vgl. Kapitel 3.2.3.3), streuten die Ergebnisse von 16 bis 60 Punkten um den mittleren Wert M = 39,65 (SD = 9,13, vgl. Tabelle 169).

Tabelle 169: Deskriptive Kennwerte der Variable HE_F (in Punkten[331])

Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	39,65 (9,13)	40,48 (9,35)	39,01 (8,95)
Minimum – Maximum (Spannweite)	16 – 60 (44)	22 – 60 (38)	16 – 59 (43)
unterdurchschnittlicher Wert (<31 Punkte)	29 (18,2 %)	9 (13,0 %)	20 (22,2 %)
durchschnittlicher Wert (31-49 Punkte)	108 (67,9 %)	48 (69,6 %)	60 (66,7 %)
überdurchschnittlicher Wert (>49 Punkte)	22 (13,8 %)	12 (17,4 %)	10 (11,1 %)

Mit Summen zwischen 22 und 60 Punkten war die Spannweite bei den Buben etwas geringer als die bei den Mädchen mit Werten von 16 bis 59 Punkten (vgl. Abbildung 88). Der Mittelwert der Buben M_m = 40,48 (SD_m = 9,35) lag hingegen etwas über dem der Mädchen mit M_w = 39,01 (SD_w = 8,95). Ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen ließ sich jedoch nicht nachweisen (p = .317, 2-seitig)[332]. Entsprechend kann die Hypothese H82: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg“* beibehalten werden.

[330] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .695, 2-seitig)

[331] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[332] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 88: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)

Weder das Alter, noch die Noten oder der Mathematiktest stehen in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit der Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit (vgl. Tabelle 170). Entsprechend werden die Hypothesen H86: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H95: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest“* beibehalten.

Tabelle 170: Korrelationen der Variable HE_F

Hoffnung auf Erfolg (Freizeit) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.096	-.058	-.124[333]
	Signifikanz (2-seitig)	.230	.636	.246[333]
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	-.044	.005	-.043
	Signifikanz (2-seitig)	.591	.966	.695
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.064	-.114	-.055
	Signifikanz (2-seitig)	.425	.352	.605
	N	159	69	90

[333] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = -.199°$ einen tendenziell negativen Zusammenhang ($p = .060$, 2-seitig).

Furcht vor Misserfolg (FM_F)

Die normalverteilten[334] Ergebnisse zur Furcht vor Misserfolg in der Freizeit (vgl. Kapitel 3.2.3.3) lagen bei einem Mittelwert M = 27,31 (SD = 8,60) zwischen dem Minimum bei 12 Punkten und dem Maximum bei 52 Punkten (vgl. Tabelle 171).

Tabelle 171: Deskriptive Kennwerte der Variable FM_F (in Punkten[335])

Furcht vor Misserfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	27,31 (8,60)	25,38 (8,07)	28,80 (8,75)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 52 (40)	12 – 40 (28)	13 – 52 (39)
unterdurchschnittlicher Wert (<19 Punkte)	28 (17,6 %)	18 (26,1 %)	10 (11,1 %)
durchschnittlicher Wert (19-36 Punkte)	108 (67,9 %)	45 (65,2 %)	63 (70,0 %)
überdurchschnittlicher Wert (>36 Punkte)	23 (14,5 %)	6 (8,7 %)	17 (18,9 %)

Nicht nur die Einzelergebnisse der Buben mit Summenscores zwischen 12 und 40 Punkten liegen niedriger als die der Mädchen mit Werten von 13 bis 52 Punkten, sondern auch der Mittelwert M_m = 25,38 (SD_m = 8,07) der männlichen Schüler liegt deutlich unter dem der Schülerinnen mit M_w = 28,80 (SD_w = 8,75) (vgl. Abbildung 89).

Abbildung 89: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Furcht vor Misserfolg (Freizeit)

[334] getestet mit KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .773, 2-seitig)

[335] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Diese Differenz wird durch einen Test zur Mittelwertgleichheit[336] der beiden Gruppen signifikant bestätigt (p = .012, 2-seitig), Mädchen äußern also deutlich mehr Furcht vor Misserfolg im Freizeitbereich als ihre männlichen Mitschüler. Die zugehörige Hypothese H83: *„Mädchen haben in der Freizeit mehr Furcht vor Misserfolg als Jungen“* wird angenommen.

Die Furcht vor Misserfolg in der Freizeit verändert sich erwartungsgemäß nicht mit zunehmendem Alter (vgl. Tabelle 172), die Hypothese H86: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* gilt somit für diese Skala als bestätigt. Die Noten korrelieren lediglich in der Gruppe der Buben signifikant positiv mit der Variablen FM_F, in den anderen beiden Gruppen bestehen keine statistisch relevanten Beziehungen zwischen diesen beiden Variablen. Darüber hinaus lassen sich zwischen der Misserfolgsfurcht und der Leistung im Mathematiktest keine signifikanten Korrelationen belegen. Die Hypothese H96: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und Notenschnitt/ Mathematiktest“* kann daher nur für die Gesamtgruppe der Schüler und die Mädchen angenommen werden.

Tabelle 172: Korrelationen der Variable FM_F

Furcht vor Misserfolg (Freizeit) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.057	-.047	-.040
	Signifikanz (2-seitig)	.479	.701	.706
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.048	**.313***	-.096
	Signifikanz (2-seitig)	.560	.011	.383
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	.002	-.082	.060
	Signifikanz (2-seitig)	.983	.504	.571
	N	159	69	90

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

Furcht vor Erfolg (FE_F)

Die Ergebnisse zur nicht normalverteilten[337] Variablen FE_F, die das Auftreten von Erfolgsfurcht in Freizeitsituationen untersucht (vgl. Kapitel 3.2.3.3), reichten von 12 bis 44 Punkten (SD = 7,00) und bildeten den Mittelwert M = 22,04 (vgl. Tabelle 173).

[336] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[337] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .038, 2-seitig)

Tabelle 173: Deskriptive Kennwerte der Variable FE_F (in Punkten[338])

Furcht vor Erfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	22,04 (7,00)	21,16 (7,13)	22,72 (6,86)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 44 (32)	12 – 42 (30)	12 – 44 (32)
unterdurchschnittlicher Wert (<15 Punkte)	23 (14,5 %)	14 (20,3 %)	9 (10,0 %)
durchschnittlicher Wert (15-29 Punkte)	111 (69,8 %)	47 (68,1 %)	64 (71,1 %)
überdurchschnittlicher Wert (>29 Punkte)	25 (15,7 %)	8 (11,6 %)	17 (18,9 %)

Buben und Mädchen unterscheiden sich in den erzielten Punktzahlen bei Spannweiten von 30 bzw. 32 Punkten nur gering, die Buben erzielten zwischen 12 und 42 Punkten, die Mädchen zwischen 12 und 44 Punkten (vgl. Abbildung 90). Entsprechend ähnlich waren auch die Durchschnittswerte M_m = 21,16 bzw. M_w = 22,72 sowie die Standardabweichungen SD_m = 7,13 bzw. SD_w = 6,86.

Abbildung 90: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Furcht vor Erfolg (Freizeit)

Ein statistischer Mittelwertvergleich[339] der Ergebnisse beider Gruppen brachte ebenfalls keinen signifikanten Unterschied hervor (p = .164, 2-seitig). Männliche und weibliche Jugendliche zeigen also keine geschlechtsspezifische Erfolgsfurcht in Leistungssituatio-

[338] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[339] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben, da beide Teilstichproben jeweils normalverteilt sind (KS-Test: p_m = .356, p_w = .087, jeweils 2-seitig)

nen des Freizeitsektors, H84: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Furcht vor Erfolg“* bleibt bestehen.

Die Erfolgsfurcht verändert sich im Bereich Freizeit nicht statistisch signifikant mit dem Alter (vgl. Tabelle 174), die Hypothese H86: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* wird daher – trotz tendenziellen Zusammenhangs in der Gesamtgruppe der Schüler – beibehalten. Die Noten stehen nur in der Jungengruppe in einem sehr signifikant positiven Zusammenhang mit dieser Skala der Leistungsmotivation, in den anderen beiden Gruppen ist eine solche Beziehung nicht nachweisbar. Zwischen dem Mathematiktest und der Variable FE_F besteht kein signifikanter Zusammenhang. Für die Gesamtgruppe der Schüler und die Mädchen wird daher die Hypothese H97: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest“* beibehalten, für die Jungen ist sie abzulehnen.

Tabelle 174: Korrelationen der Variable FE_F

Furcht vor Erfolg (Freizeit) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	**-.151**°[340]	-.161	-.122
	Signifikanz (2-seitig)	.058[340]	.186	.252
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.109	**.321****	-.068
	Signifikanz (2-seitig)	.187	.009	.538
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.064	-.066	-.070
	Signifikanz (2-seitig)	.423	.589	.510
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

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

Hoffnung auf Misserfolg (HM_F)

Die letzte Skala des *GEMS* befasst sich mit der Hoffnung auf Misserfolg in Leistungssituationen des außerschulischen Lebens (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Die Ergebnisse bei dieser nicht normalverteilten[341] Variablen reichten bei einem Mittelwert M = 19,96 (SD = 6,79) von 12 bis 43 Punkten (vgl. Tabelle 175).

[340] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit r = -.187* einen signifikant negativen Zusammenhang (p = .019, 2-seitig).

[341] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .012, 2-seitig)

Tabelle 175: Deskriptive Kennwerte der Variable HM_F (in Punkten[342])

Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 159)	Buben (n = 69)	Mädchen (n = 90)
Mittelwert (Standardabweichung)	19,96 (6,79)	19,62 (7,43)	20,22 (6,29)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 43 (31)	12 – 43 (31)	12 – 41 (29)
unterdurchschnittlicher Wert (<13 Punkte)	20 (12,6 %)	14 (20,3 %)	6 (6,7 %)
durchschnittlicher Wert (13-27 Punkte)	121 (76,1 %)	47 (68,1 %)	75 (83,3 %)
überdurchschnittlicher Wert (>27 Punkte)	18 (11,3 %)	18 (11,6 %)	9 (10,0 %)

Während die männlichen Jugendlichen zwischen 12 und 43 Einheiten erlangten (vgl. Abbildung 91) und somit ein mittlerer Wert M_m = 19,62 (SD_m = 7,43) zustande kam, gruppierten sich die Summenscores der Mädchen zwischen minimal 12 und maximal 41 Punkten um den Durchschnitt M_w = 20,22 (SD_w = 6,29).

Abbildung 91: Übersicht über die erzielten Werte der Schüler bezüglich der Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)

Ein statistischer Mittelwertvergleich[343] der beiden Teilstichproben konnte keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede (p = .583, 2-seitig) aufdecken, Buben und Mädchen haben somit eine vergleichbare Hoffnung auf Misserfolg im Freizeitbereich.

[342] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[343] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben, da beide Teilstichproben jeweils normalverteilt sind (KS-Test: p_m = .081, p_w = .192, jeweils 2-seitig)

Entsprechend wird die Hypothese H85: *„Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg“* aufrecht erhalten.

Die Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit korreliert mit keiner der Variablen Alter, Noten oder Mathematiktest signifikant (vgl. Tabelle 176). Dies führt zur Beibehaltung der Hypothesen H86: *„Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“* und H98: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest“*.

Tabelle 176: Korrelationen der Variable HM_F

Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit) (Korrelationskoeffizient nach…)		Gesamt (Spearman)	Jungen (Pearson/Spearman)	Mädchen (Pearson/Spearman)
Alter	Korrelation	-.004	-.040	.036
	Signifikanz (2-seitig)	.957	.742	.736
	N	159	69	90
Noten	Korrelation	.106	**.218**°	-.031
	Signifikanz (2-seitig)	.197	.082	.778
	N	149	65	84
Mathematiktest	Korrelation	-.095	-.032	-.122
	Signifikanz (2-seitig)	.234	.791	.252
	N	159	69	90

° tendenzielles Ergebnis

5.3.4.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsmotivation

In der nachfolgenden Tabelle 177 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen im Bereich Leistungsmotivation wiedergegeben.

Tabelle 177: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsmotivation

Leistungsmotivation und Geschlecht		***Ergebnis***
H78	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung.	bestätigt
H79	Mädchen haben mehr Furcht vor Misserfolg als Jungen im Bereich Ausbildung.	bestätigt
H80	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung.	bestätigt
H81	Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung.	bestätigt
H82	Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Erfolg.	bestätigt
H83	Mädchen haben in der Freizeit mehr Furcht vor Misserfolg als Jungen.	bestätigt

H84	Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Furcht vor Erfolg.	bestätigt
H85	Mädchen und Jungen unterscheiden sich in der Freizeit nicht in ihrer Hoffnung auf Misserfolg.	bestätigt
Leistungsmotivation und Alter		
H86	Die Leistungsmotivation verändert sich mit zunehmendem Alter nicht.	bestätigt
Leistungsmotivation und Notenschnitt/Mathematiktest		
H87	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt. (bestätigt für: Gesamtgruppe, Mädchen) (widerlegt für: Jungen)	partiell bestätigt
H88	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt. (bestätigt für: Jungen) (widerlegt für: Gesamtgruppe, Mädchen)	partiell bestätigt
H89	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt.	widerlegt
H90	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und Notenschnitt. (bestätigt für: Gesamtgruppe, Jungen) (widerlegt für: Mädchen)	partiell bestätigt
H91	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest.	widerlegt
H92	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest.	widerlegt
H93	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest.	widerlegt
H94	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung und Leistung im Mathematiktest.	widerlegt
H95	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest.	bestätigt
H96	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest. (bestätigt für: Gesamtgruppe, Mädchen) (partiell widerlegt für: Jungen)	überwiegend bestätigt
H97	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest. (bestätigt für: Gesamtgruppe, Mädchen) (partiell widerlegt für: Jungen)	überwiegend bestätigt
H98	Es besteht kein Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und Notenschnitt/Mathematiktest.	bestätigt

5.3.5 Leistungsmotivation und Selbstkonzept

Nachfolgend wird untersucht, ob die Dimensionen der Leistungsmotivation mit den Bereichen des Selbstkonzeptes in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang stehen. Getrennt nach Gesamtgruppe aller Schüler, Jungen und Mädchen wurden hierzu die Korrelationen dieser Variablen für jede Skala der Leistungsmotivation berechnet und in Tabellen aufgelistet. Zunächst werden die Ergebnisse im Bereich Ausbildung dargestellt (Kapitel 5.3.5.1), bevor anschließend mögliche Zusammenhänge in der Freizeit beleuchtet werden (Kapitel 5.3.5.2).

5.3.5.1 Bereich Ausbildung (A)

Hoffnung auf Erfolg (HE_A)

Während es in der Gruppe der Jungen für keine der Selbstkonzeptskalen eine statistisch bedeutsame Korrelation mit der Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung gibt, lassen sich für die Gesamtschülergruppe und die Mädchengruppe zumindest vereinzelte signifikante Zusammenhänge nachweisen (vgl. Tabelle 178). So korrelieren in diesen beiden Stichproben die Selbstkonzepte im Leistungsbereich, d. h. die Variablen FSAL, FSAP und FSVE[344], signifikant positiv mit der schulischen Erfolgshoffnung. Je höher also das Selbstkonzept in diesen Dimensionen, desto höher ist auch die Hoffnung auf Erfolg. Für die Selbstkonzepte der allgemeinen Selbstwertschätzung und der Wertschätzung durch andere besteht nur in jeweils einer der beiden Gruppen eine signifikante Beziehung mit der Variablen HE_A, in der anderen Stichprobe zeigt sich dieser Zusammenhang nur der Tendenz nach. Die verbleibenden Bereiche des Selbstkonzeptes weisen in keiner der drei Gruppen statistisch bedeutsame Korrelationen mit der Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung auf. Die Hypothese H99: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* kann daher für die Gesamtgruppe und die Mädchen nur partiell bestätigt werden, für die Jungen ist sie zu verwerfen.

[344] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Problembewältigung sowie der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

Tabelle 178: Korrelationen der Variable HE_A mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**.202***	.166	**.229***
	Signifikanz (2-seitig)	.011	.172	.030
Problembewältigung	Korrelation	**.223****	.190	**.255***
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.118	.015
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**.188***	.118	**.238***
	Signifikanz (2-seitig)	.018	.335	.024
Selbstwertschätzung	Korrelation	**.147°**[345]	.072	**.219***
	Signifikanz (2-seitig)	.064[345]	.556	.038
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	-.001	-.048	.033
	Signifikanz (2-seitig)	.994	.697	.755
Standfestigkeit	Korrelation	.030	-.067	.109
	Signifikanz (2-seitig)	.705	.583	.308
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	.123	.131	.131
	Signifikanz (2-seitig)	.122	.284	.219
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**.171***	.158	**.189°**
	Signifikanz (2-seitig)	.031	.194	.075
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.099	-.051	-.145
	Signifikanz (2-seitig)	.215	.678	.173
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.073	.002	-.021
	Signifikanz (2-seitig)	.363	.990	.842

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.

Furcht vor Misserfolg (FM_A)

In der Gesamtgruppe aller Schüler und in der Gruppe der Schülerinnen bestehen zwischen allen Bereichen des Selbstkonzeptes und der schulischen Furcht vor Misserfolg (höchst/sehr) signifikante negative Beziehungen. Ein gutes Selbstkonzept – bezogen auf alle Bereiche – geht also mit einer geringeren Misserfolgsfurcht einher (vgl. Tabelle 179). Bei den männlichen Schülern korrelieren ebenfalls fast alle Selbstkonzeptskalen signifikant negativ mit der Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung, lediglich für das Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit lässt sich ein derartiger Zusammenhang nicht signifikant nachweisen. Die Hypothese H 100: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang*

[345] Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, die aufgrund fehlender Normalverteilung nicht verwendet werden kann, liefert hier mit $r = .158^*$ einen signifikant positiven Zusammenhang ($p = .047$, 2-seitig).

zwischen Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes" wird somit für die Gesamtgruppe und die Mädchen angenommen, für die Jungen wird sie partiell bestätigt.

Tabelle 179: Korrelationen der Variable FM_A mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.449*** **	**-.509*** **	**-.395*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.358*** **	**-.358** **	**-.362*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.003	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.331*** **	**-.390*** **	**-.255* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.015
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.442*** **	**-.392*** **	**-.414*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.329*** **	-.166	**-.447*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.172	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.578*** **	**-.573*** **	**-.575*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.333*** **	**-.400*** **	**-.324** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.002
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.341*** **	**-.288* **	**-.401*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.016	.000
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.465*** **	**-.397*** **	**-.526*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.350*** **	**-.358** **	**-.352*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.003	.001

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Furcht vor Erfolg (FE_A)

Wie bei der Furcht vor Misserfolg sind auch hier in der Gesamtgruppe aller Schüler alle Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept und der schulischen Erfolgsfurcht signifikant. Bei den Buben trifft dies für acht der zehn Korrelationen zu, zwei Beziehungen bestehen der Tendenz nach. Bei den Mädchen lässt sich nur für das Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit keine signifikante Beziehung mit der Variablen FE_A belegen, alle anderen Zusammenhänge sind signifikant negativ (vgl. Tabelle 180).

Die Variablen FSAL, FSAP, FSSW, FSST, FSKU, FSIA und FSGA[346] korrelieren bei allen drei Gruppen (höchst/sehr) signifikant negativ mit der Furcht vor Erfolg in der Ausbildung. Je höher also das Selbstkonzept in diesen Bereichen, desto geringer ist die Erfolgsfurcht. Die verbleibenden Dimensionen des Selbstkonzeptes stehen jeweils nur mit zwei der drei Gruppen in statistisch bedeutsamem Zusammenhang mit der Variablen FE_A, in der dritten Gruppe ist dieser entweder nur tendenziell oder gar nicht nachweisbar.

Die Hypothese H 101: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird für die Gesamtgruppe und die Jungen angenommen, für die Mädchen wird sie partiell bestätigt.

Tabelle 180: Korrelationen der Variable FE_A mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Furcht vor Erfolg (Ausbildung)		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.330*** **	**-.402*** **	**-.272** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.010
Problembewältigung	Korrelation	**-.277*** **	**-.291* **	**-.246* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.015	.020
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.287*** **	**-.363** **	-.142
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.181
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.369*** **	**-.356** **	**-.394*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.003	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.170* **	**-.224°**	**-.211* **
	Signifikanz (2-seitig)	.033	.064	.046
Standfestigkeit	Korrelation	**-.482*** **	**-.582*** **	**-.396*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.220** **	**-.257* **	**-.268* **
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.033	.011
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.281*** **	**-.218°**	**-.378*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.072	.000
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.440*** **	**-.425*** **	**-.481*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.319*** **	**-.384*** **	**-.331*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.001

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

[346] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Problembewältigung, der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit, der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit, der Irritierbarkeit durch andere sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen

Hoffnung auf Misserfolg (HM_A)

Auch für die Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung bestehen in der gesamten Schülergruppe ausschließlich (höchst/sehr) signifikant negative Korrelationen mit den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes (vgl. Tabelle 181).

Tabelle 181: Korrelationen der Variable HM_A mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.395*** **	**-.358** **	**-.283** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.007
Problembewältigung	Korrelation	**-.314*** **	**-.293* **	**-.192°**
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.015	.070
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.274*** **	**-.351** **	-.137
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.003	.198
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.342*** **	**-.296* **	**-.285** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.014	.007
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.164* **	**-.217°**	-.113
	Signifikanz (2-seitig)	.039	.074	.287
Standfestigkeit	Korrelation	**-.374*** **	**-.472*** **	**-.256* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.015
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.179* **	**-.264* **	-.087
	Signifikanz (2-seitig)	.024	.028	.415
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.259*** **	-.168	**-.216* **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.168	.041
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.324*** **	**-.325** **	**-.315** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.006	.003
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.257*** **	**-.272* **	-.174
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.024	.101

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen sind darüber hinaus (höchst/sehr) statistisch bedeutsame negative Zusammenhänge zwischen der Variablen HM_A und den Selbstkonzepten der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit sowie der Irritierbarkeit durch andere nachweisbar. Bis auf die Selbstkonzeptskala bezüglich der Empfindlichkeit und Gestimmtheit, für die sich in beiden Teilgruppen keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge mit der Misserfolgshoffnung ergeben, besteht bei allen verbleibenden Variablen des Selbstkonzeptes jeweils

nur für die Schüler oder die Schülerinnen eine signifikante, negative Beziehung mit der schulischen Hoffnung auf Misserfolg.

Die Hypothese H 102: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird für die Gesamtgruppe angenommen und für die beiden Gruppen der Mädchen bzw. der Jungen partiell bestätigt.

5.3.5.2 Bereich Freizeit (F)

Hoffnung auf Erfolg (HE_F)

In der Gruppe der Schülerinnen lassen sich keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge der Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit mit den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes belegen (vgl. Tabelle 182).

Tabelle 182: Korrelationen der Variable HE_F mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**.172***	.199	.142
	Signifikanz (2-seitig)	.030	.101	.181
Problembewältigung	Korrelation	**.221****	**.239***	**.203°**
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.048	.055
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**.155***	.135	.152
	Signifikanz (2-seitig)	.050	.270	.152
Selbstwertschätzung	Korrelation	**.147°**	.078	.170
	Signifikanz (2-seitig)	.064	.524	.109
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	.078	.114	.027
	Signifikanz (2-seitig)	.330	.349	.804
Standfestigkeit	Korrelation	**.154°**	.112	**.176°**
	Signifikanz (2-seitig)	.053	.359	.096
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**.146°**	**.200°**	.120
	Signifikanz (2-seitig)	.066	.100	.258
Wertschätzung durch andere	Korrelation	.111	.139	.095
	Signifikanz (2-seitig)	.165	.256	.371
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.047	.049	-.127
	Signifikanz (2-seitig)	.553	.686	.234
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	.013	.091	-.001
	Signifikanz (2-seitig)	.873	.458	.990

° tendenzielles Ergebnis

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

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

Lediglich für die Selbstkonzepte der Problembewältigung sowie der Standfestigkeit bestehen derartige Beziehungen der Tendenz nach. Bei den männlichen Schülern ist der Zusammenhang des Selbstkonzeptes der allgemeinen Problembewältigung mit der Erfolgshoffnung signifikant positiv, eine weitere tendenzielle Wechselwirkung besteht zwischen den Variablen HE_F und FSKU[347]. Für alle Schüler gemeinsam lassen sich neben signifikant positiven Korrelationen der Variablen HE_F mit den Selbstkonzepten des Leistungsbereichs (FSAL, FSAP bzw. FSVE[348]) weitere tendenzielle, positive Beziehungen der Erfolgshoffnung mit den Variablen FSSW, FSST und FSKU[349] nachweisen.

Die Hypothese H 103: *„Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* ist aufgrund der beschriebenen Ergebnisse für die Jungen und die Mädchen insgesamt abzulehnen. In der Gesamtgruppe kann sie für den Leistungsbereich partiell angenommen werden.

Furcht vor Misserfolg (FM_F)

Die Furcht vor Misserfolg in der Freizeit korreliert in den drei Teilgruppen (höchst/sehr) signifikant negativ mit allen Bereichen des Selbstkonzeptes (vgl. Tabelle 183). Dabei sind die durchweg höchst signifikanten Zusammenhänge in der Gesamtgruppe besonders hervorzuheben. Ein negatives Selbstkonzept – bezogen auf alle Bereiche – hat also eine erhöhte Misserfolgsfurcht im Freizeitbereich zur Folge. Die Hypothese H 104: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird uneingeschränkt angenommen.

[347] Selbstkonzept der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit

[348] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Problembewältigung sowie der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

[349] Selbstkonzepte der Selbstwertschätzung, der Standfestigkeit sowie der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit

Tabelle 183: Korrelationen der Variable FM_F mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Furcht vor Misserfolg (Freizeit)		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.404*** **	**-.431*** **	**-.376*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.357*** **	**-.343** **	**-.378*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.285*** **	**-.317** **	**-.222* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.008	.035
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.346*** **	**-.307** **	**-.368*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.010	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.346*** **	**-.270* **	**-.382*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.025	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.564*** **	**-.593*** **	**-.539*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.297*** **	**-.390*** **	**-.283** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.007
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.329*** **	**-.364** **	**-.331*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.001
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.417*** **	**-.404*** **	**-.437*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.290*** **	**-.276* **	**-.316** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.022	.002

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Furcht vor Erfolg (FE_F)

Sowohl bei den Buben als auch in der Gruppe aller Schüler bestehen ausschließlich (höchst/sehr) signifikante negative Korrelationen zwischen den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes und der Erfolgsfurcht in der Freizeit (vgl. Tabelle 184). Demgegenüber sind bei den Schülerinnen nur die Beziehungen zwischen der Variablen FE_F und den Selbstkonzepten aus den Bereichen der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW), der Stimmung und Sensibilität (FSEG) bzw. des psychosozialen Bereichs (FSST, FSKU, FSWA, FSIA, FSGA) signifikant. Für die Selbstkonzeptskalen des Leistungsbereichs (FSAL, FSAP und FSVE) bestehen bei den Mädchen keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge mit der Furcht vor Erfolg in der Freizeit.

Die Hypothese H 105: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird daher bei den Buben und in der Gesamtgruppe aufrecht erhalten, für die Mädchen kann sie nur partiell bestätigt werden.

Tabelle 184: Korrelationen der Variable FE_F mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Furcht vor Erfolg (Freizeit)		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.324*** **	**-.506*** **	-.159
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.134
Problembewältigung	Korrelation	**-.244** **	**-.367** **	-.115
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.002	.282
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.267*** **	**-.444*** **	-.060
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.000	.572
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.392*** **	**-.460*** **	**-.319** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.002
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.261*** **	**-.272* **	**-.217* **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.024	.040
Standfestigkeit	Korrelation	**-.485*** **	**-.611*** **	**-.412*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.297*** **	**-.370** **	**-.266* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.011
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.317*** **	**-.361** **	**-.236* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.025
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.400*** **	**-.428*** **	**-.431*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.277*** **	**-.381*** **	**-.243* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.021

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Hoffnung auf Misserfolg (HM_F)

Auch die Hoffnung auf Misserfolg in Freizeitsituationen korreliert bei den Buben und bei allen Schülern jeweils (höchst/sehr) signifikant negativ mit allen Bereichen des Selbstkonzeptes (vgl. Tabelle 185). Bei den Mädchen bestehen ebenfalls überwiegend (höchst/sehr) signifikante, negative Beziehungen der verschiedenen Selbstkonzeptdimensionen mit der Misserfolgshoffnung. Lediglich die Selbstkonzepte der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit sowie der Empfindlichkeit und Gestimmtheit stehen in

keinem statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit der Variablen HM_F. Daher wird die Hypothese H 106: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* für die Mädchen nur partiell angenommen, für die Jungen und die Gesamtgruppe wird sie bestätigt.

Tabelle 185: Korrelationen der Variable HM_F mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.355*****	**-.366****	**-.234***
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.027
Problembewältigung	Korrelation	**-.299*****	**-.275***	**-.238***
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.022	.024
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.268*****	**-.343****	-.143
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.004	.178
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.323*****	**-.284***	**-.319****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.018	.002
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.175***	**-.291***	-.016
	Signifikanz (2-seitig)	.027	.015	.878
Standfestigkeit	Korrelation	**-.420*****	**-.485*****	**-.353*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.001
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.262*****	**-.350****	**-.201°**
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.003	.058
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.330*****	**-.294***	**-.245***
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.014	.020
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.342*****	**-.307****	**-.327****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.010	.002
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.287*****	**-.368****	**-.177°**
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.095

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

5.3.5.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept

In der nachfolgenden Tabelle 186 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept wiedergegeben.

Tabelle 186: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept

Ausbildung			***Ergebnis***
H99	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		über-wiegend widerlegt
	(partiell bestätigt für: Gesamtgruppe, Mädchen)	(widerlegt für: Jungen)	
H 100	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		über-wiegend bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Mädchen)	(partiell widerlegt für: Jungen)	
H 101	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		über-wiegend bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Jungen)	(partiell widerlegt für: Mädchen)	
H 102	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		über-wiegend bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe)	(partiell widerlegt für: Jungen, Mädchen)	
Freizeit			
H 103	Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		über-wiegend widerlegt
	(partiell bestätigt für: Gesamtgruppe)	(widerlegt für: Jungen, Mädchen)	
H 104	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		bestätigt
H 105	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Furcht vor Erfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		über-wiegend bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Jungen)	(partiell widerlegt für: Mädchen)	
H 106	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		über-wiegend bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Jungen)	(partiell widerlegt für: Mädchen)	

5.3.6 Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

5.3.6.1 Auslösebedingungen

In der Gesamtgruppe der Schüler und bei den Mädchen bestehen zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und allen Selbstkonzeptskalen höchst/sehr signifikante, negative Zusammenhänge (vgl. Tabelle 187). Je besser also das Selbstkonzept in einem der Bereiche, um so seltener wird in diesen beiden Teilstichproben von Angst auslösenden Situationen berichtet.

Tabelle 187: Korrelationen der Variable AUS mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Auslösebedingungen		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.570*** **	**-.480*** **	**-.642*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.507*** **	**-.440*** **	**-.574*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.412*** **	**-.434*** **	**-.377*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.479*** **	**-.372** **	**-.502*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.388*** **	**-.273* **	**-.483*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.023	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.396*** **	**-.372** **	**-.407*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.223** **	-.195	**-.277** **
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.108	.008
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.415*** **	**-.456*** **	**-.396*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.341*** **	-.140	**-.513*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.253	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.297*** **	**-.269* **	**-.309** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.026	.003

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Bei den Jungen korrelieren ebenfalls fast alle Dimensionen des Selbstkonzeptes (höchst/sehr) signifikant negativ mit den Auslösebedingungen, lediglich für die beiden Selbstkonzepte der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit sowie der Irritierbarkeit

durch andere lassen sich diesbezüglich keine statistisch bedeutsamen Beziehungen nachweisen. Die Hypothese H 107: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird daher für die Mädchen und die Gesamtgruppe der Schüler beibehalten, für die Jungen kann sie nur partiell bestätigt werden.

5.3.6.2 Manifestationen

Mit Ausnahme des Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen in der Gesamtgruppe und in der Gruppe der Jungen korrelieren alle Selbstkonzeptskalen in den drei Teilstichproben (höchst/sehr) signifikant negativ mit den Manifestationen der Leistungsängstlichkeit (vgl. Tabelle 188).

Tabelle 188: Korrelationen der Variable MAN mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Manifestationen		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.472*** **	**-.489*** **	**-.459*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.355*** **	**-.351** **	**-.376*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.003	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.417*** **	**-.447*** **	**-.348*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.001
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.399*** **	**-.373** **	**-.355*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.001
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.393*** **	**-.268* **	**-.491*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.026	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.442*** **	**-.523*** **	**-.366*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.261*** **	**-.293* **	**-.319** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.015	.002
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.314*** **	**-.360** **	**-.322** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.002
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.286*** **	**-.282* **	**-.309** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.019	.003
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.135°**	-.137	**-.218* **
	Signifikanz (2-seitig)	.090	.263	.039

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Ein gutes Selbstkonzept geht also – bis auf die genannten Ausnahmen – mit einem geringeren Empfinden von Manifestationen einher. Die Hypothese H 108: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* wird daher für die Gesamtgruppe und für die Mädchen bestätigt. Für die Jungen muss sie aufgrund der beschriebenen Ergebnisse partiell verworfen werden.

5.3.6.3 Stabilisierung

Nur die beiden Selbstkonzeptskalen der allgemeinen Leistungsfähigkeit sowie der Empfindlichkeit und Gestimmtheit korrelieren in allen drei Teilgruppen (höchst/sehr) signifikant negativ mit den Stabilisierungsformen der Leistungsangst (vgl. Tabelle 189).

Tabelle 189: Korrelationen der Variable STAB mit den Bereichen des Selbstkonzeptes

Stabilisierung		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.345*** **	**-.329** **	**-.348*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.006	.001
Problembewältigung	Korrelation	**-.248** **	**-.294* **	**-.203°**
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.014	.055
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.206** **	**-.329** **	-.075
	Signifikanz (2-seitig)	.009	.006	.480
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.231*** **	**-.202°**	**-.238* **
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.096	.024
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.251*** **	**-.239* **	**-.238* **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.048	.024
Standfestigkeit	Korrelation	**-.218** **	**-.283* **	-.151
	Signifikanz (2-seitig)	.006	.018	.155
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	-.016	-.050	-.014
	Signifikanz (2-seitig)	.840	.685	.893
Wertschätzung durch andere	Korrelation	-.083	-.137	-.049
	Signifikanz (2-seitig)	.300	.260	.647
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.282*** **	-.176	**-.373*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.149	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.038	-.064	.012
	Signifikanz (2-seitig)	.636	.600	.911

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Demgegenüber bestehen zwischen der Stabilisierung und den Selbstkonzepten der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit, der Wertschätzung durch andere sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen in keiner der drei Teilstichproben statistisch bedeutsame Zusammenhänge. Bei den verbleibenden Dimensionen des Selbstkonzeptes liegen jeweils für die Gesamtgruppe der Schüler und eine der beiden anderen Gruppen – also den Jungen oder den Mädchen – signifikant negative Korrelationen mit der Variablen STAB vor, die jeweils zweite Teilgruppe steht hiermit in keiner statistisch relevanten Beziehung.

Die Hypothese H 109: *„Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes“* kann daher für alle drei Teilgruppen jeweils nur partiell beibehalten werden.

5.3.6.4 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

In der nachfolgenden Tabelle 190 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept wiedergegeben.

Tabelle 190: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept

Auslösebedingungen			***Ergebnis***
H 107	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Mädchen)	(partiell widerlegt für: Jungen)	
Manifestationen			
H 108	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		überwiegend bestätigt
	(bestätigt für: Gesamtgruppe, Mädchen)	(partiell widerlegt für: Jungen)	
Stabilisierung			
H 109	Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes.		partiell bestätigt

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel nach Bereichen zusammengefasst dargestellt.

5.4.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Bis auf das Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen (FSGA) zu anderen, bei dem alle drei Gruppen einen durchschnittlichen Mittelwert erreichten, lagen die mittleren Werte bei den Frankfurter Selbstkonzeptskalen jeweils im Bereich des positiven Selbstkonzeptes (vgl. Kapitel 5.3.2). Das Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE) der Mädchen war dabei signifikant geringer als das der Jungen, hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA) schätzten sich die Schülerinnen signifikant positiver ein als die Schüler. Für die anderen Skalen ließen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede belegen (vgl. Abbildung 92).

Abbildung 92: Mittelwerte der Schüler in den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes[350]

Keines der Selbstkonzepte veränderte sich dabei mit dem Alter (vgl. Tabelle 191), der vermutete positive Zusammenhang zwischen den Selbstkonzepten und der Leistung im Mathematiktest konnte nur für das Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (Gesamtgruppe und Mädchen) und das Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (Gesamtgruppe und Jungen) nachgewiesen werden.

[350] erreichbare Höchstpunktzahlen: 30 Punkte (FSGA, vgl. Kapitel 3.2.3.1), 36 Punkte (FSVE, FSEG, FSKU, FSWA, FSIA), 60 Punkte (FSAL, FSAP, FSSW) bzw. 72 Punkte (FSST)

Eine negative Korrelation mit den Noten ergab sich für die Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit (in allen Gruppen), der allgemeinen Problembewältigung (in allen Gruppen), der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (Jungen), der allgemeinen Selbstwertschätzung (Gesamtgruppe, Jungen) und der Wertschätzung durch andere (Jungen).

Tabelle 191: Korrelationen der Selbstkonzeptskalen mit Alter, Noten und Mathematiktest

	SK der allgemeinen Leistungsfähigkeit			*SK der allgemeinen Problembewältigung*			*SK der Verhaltens- & Entscheidungssicherheit*			*SK der allgemeinen Selbstwertschätzung*			*SK der Empfindlichkeit & Gestimmtheit*		
	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.132° (.098)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Noten	**-.397*** (.000)**	**-.506*** (.000)**	**-.328** (.002)**	**-.305*** (.000)**	**-.420*** (.000)**	**-.226* (.039)**	n.s.	**-.393*** (.001)**	n.s.	**-.228** (.005)**	**-.411*** (.001)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Mathematiktest	**.195* (.014)**	.212° (.080)	**.215* (.042)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**.178* (.025)**	**.262* (.030)**	n.s.	n.s.	n.s.	.201° (.057)

	SK d. Standfestigkeit gegenüber Gruppen & bedeutsamen anderen			*SK der Kontakt- & Umgangsfähigkeit*			*SK der Wertschätzung durch andere*			*SK der Irritierbarkeit durch andere*			*SK der Gefühle & Beziehungen zu anderen*		
	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.211° (.082)	n.s.
Noten	n.s.	-.243° (.051)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**-.385** (.002)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Mathematiktest	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.200° (.099)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

5.4.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)

Auslösebedingungen

In den einzelnen Bereichen der Auslösebedingungen von Leistungsangst erzielten sowohl die Gesamtgruppe der Schüler als auch Jungen und Mädchen für sich jeweils einen durchschnittlichen Mittelwert (vgl. Kapitel 5.3.3.1), geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich dabei nicht (vgl. Abbildung 93).

Abbildung 93: Mittelwerte der Schüler bei den Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit[351]

Es bestand kein Zusammenhang zwischen Alter und Auslösebedingungen, die sozialbezogene Angstauslösung korrelierte nicht mit den Variablen Alter, Noten und Mathematiktest (vgl. Tabelle 192). In allen drei Gruppen zeigte sich eine statistisch bedeutsame Beziehung zwischen der Repertoireunsicherheit und den Noten bzw. dem Mathematiktest.

Tabelle 192: Korrelationen der Auslösebedingungen mit Alter, Noten und Mathematiktest

	Repertoire-unsicherheit			*Wissensbezogene Angstauslösung*			*Sozialbezogene Angstauslösung*			*Auslösebedingungen (gesamt)*		
	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Noten	**.419*** (.000)**	**.437*** (.000)**	**.367*** (.001)**	**.362*** (.000)**	**.385** (.002)**	**.388*** (.000)**	.148° (.073)	n.s.	n.s.	**.376*** (.000)**	**.377** (.002)**	**.373*** (.000)**
Mathematiktest	**-.331*** (.000)**	**-.267* (.027)**	**-.357*** (.001)**	**-.192* (.015)**	n.s.	**-.229* (.030)**	n.s.	n.s.	n.s.	**-.201* (.011)**	n.s.	**-.223* (.034)**

Die wissensbezogene Angstauslösung und die Gesamtskala der Auslösebedingungen standen in allen drei Gruppen in einem signifikanten Zusammenhang mit den Noten. Mit dem Mathematiktest korrelierten die beiden Dimensionen nur in der Gesamtgruppe bzw. bei den Mädchen.

[351] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (RU, WA, SA), 120 Punkte (AUS)

Manifestationen

Bei den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit lagen die Werte aller drei Gruppen (Gesamt, Jungen, Mädchen) jeweils im durchschnittlichen Bereich (vgl. Kapitel 5.3.3.2), die Schülerinnen erreichten dabei signifikant höhere Werte in den verschiedenen Ausprägungen der Angstindikatoren (vgl. Abbildung 94).

Abbildung 94: Mittelwerte der Schüler bei den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit[352]

Ein Abnehmen der unterschiedlichen Manifestationen mit steigendem Alter konnte nicht bestätigt werden (vgl. Tabelle 193). Ebenso wenig zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der physiologischen und der kognitiven Angstmanifestation sowie der Gesamtskala der Manifestationen mit dem Mathematiktest.

Tabelle 193: Korrelationen der Manifestationen mit Alter, Noten und Mathematiktest

	Physiologische Angstmanifestation			*Emotionale Angstmanifestation*			*Kognitive Angstmanifestation*			*Manifestationen (gesamt)*		
	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.148° (.063)	n.s.	.206° (.051)	n.s.	n.s.	n.s.
Noten	n.s.	**.277* (.025)**	n.s.	**.169* (.040)**	**.266* (.032)**	n.s.	**.292*** (.000)**	**.467*** (.000)**	**.229* (.036)**	**.247** (.002)**	**.404*** (.001)**	.200° (.068)
Mathematiktest	n.s.	n.s.	n.s.	**-.192* (.015)**	n.s.	**-.248* (.018)**	-.153° (.055)	n.s.	n.s.	-.146° (.067)	n.s.	-.194° (.067)

Die emotionale Angstmanifestation korrelierte dagegen in der Gesamtgruppe und bei den Mädchen signifikant mit dieser Leistungsvariablen. Weitere statistisch bedeutsame

[352] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (PHY, EMO, KOG), 120 Punkte (MAN)

Beziehungen bestanden jeweils zwischen den Noten und der physiologischen Angstmanifestation (Jungen), der emotionalen Angstmanifestation (Gesamtgruppe, Jungen), der kognitiven Angstmanifestation (alle Gruppen) und der Gesamtskala der Manifestationen (Gesamtgruppe, Jungen).

Copingstrategien

Bei allen Skalen der Copingstrategien erzielten die drei Teilstichproben (Gesamtgruppe, Jungen, Mädchen) jeweils durchschnittliche Mittelwerte (vgl. Kapitel 5.3.3.3). Während sich die Schüler und Schülerinnen nicht bezüglich der Strategie des Vermeidens und Mogelns (SK) bzw. der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (AK) unterschieden, versuchten die Mädchen deutlich mehr als ihre männlichen Mitschüler, die Leistungsangst durch produktives Arbeitsverhalten (GK) oder durch Ablenkung und Bagatellisierung zu kontrollieren (AU) (vgl. Abbildung 95).

Abbildung 95: Mittelwerte der Schüler bei den Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit[353]

Weder für die Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten noch für die Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation oder die Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung ergaben sich statistisch bedeutsame Zusammenhänge mit den Variablen Alter, Noten oder Mathematiktest (vgl. Tabelle 194). Die Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln korrelierte demgegenüber signifikant mit den Noten (alle Gruppen) und mit der Leistung im Mathematiktest (Gesamtgruppe, Mädchen) und stieg darüber hinaus mit dem Alter an (Gesamtgruppe, Mädchen).

[353] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (GK, SK, AK, AU)

Tabelle 194: Korrelationen der Copingstrategien mit Alter, Noten und Mathematiktest

	Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten			*Situationskontrolle druch Vermeiden und Mogeln*			*Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation*			*Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung*		
	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	**.215** (.007)**	n.s.	**.328** (.002)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Noten	n.s.	n.s.	n.s.	**.327*** (.000)**	**.326** (.008)**	**.310** (.004)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Mathematiktest	-.133° (.095)	n.s.	n.s.	**-.277*** (.000)**	n.s.	**-.340*** (.001)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Stabilisierungsformen

Die mittleren Werte aller drei Gruppen lagen bei der internalen Stabilisierung (IS) und bei der Gesamtskala der Stabilisierung (STAB) jeweils im durchschnittlichen Bereich (vgl. Kapitel 5.3.3.4). Bei der externalen Stabilisierung (ES) erreichten nur die Jungen einen durchschnittlichen Mittelwert, die Ergebnisse der Mädchen und auch die der Gesamtgruppe waren im Schnitt erhöht. Obwohl die Schülerinnen in allen drei Bereichen höhere mittlere Punktzahlen erzielten, waren diese Mittelwertunterschiede nicht signifikant (vgl. Abbildung 96).

Abbildung 96: Mittelwerte der Schüler bei den Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit[354]

Das Alter bewirkte nur in der Gesamtgruppe einen Rückgang der externalen Stabilisierung, die internale Stabilisierung und auch die Gesamt-Stabilisierung veränderten sich

[354] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (ES, IS), 80 Punkte (STAB)

mit dem Alter nicht (vgl. Tabelle 195). Im Gegensatz dazu korrelierten die Noten signifikant mit den unterschiedlichen Stabilisierungsformen, lediglich bei der externalen Stabilisierung konnte in der Bubengruppe keine statistisch bedeutsame Beziehung ausgemacht werden. Zwischen externaler Stabilisierung und den Mathematiktests bestand kein signifikanter Zusammenhang, die internale Stabilisierung und die Gesamt-Stabilisierung korrelierten hingegen bei der Gesamtschülergruppe und den Mädchen signifikant mit der Leistung im Mathematiktest.

Tabelle 195: Korrelationen der Stabilisierungsformen mit Alter, Noten und Mathematiktest

	Externale Stabilisierung			*Internale Stabilisierung*			*Stabilisierung (gesamt)*		
	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen
Alter	**-.157*** **(.049)**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Noten	**.207*** **(.011)**	.211° (.091)	**.245*** **(.025)**	**.277***** **(.001)**	**.244*** **(.050)**	**.337**** **(.002)**	**.298***** **(.000)**	**.272*** **(.029)**	**.372***** **(.000)**
Mathematiktest	n.s.	n.s.	n.s.	**-.210**** **(.008)**	n.s.	**-.241*** **(.022)**	**-.163*** **(.040)**	n.s.	**-.228*** **(.031)**

5.4.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)

Ausbildung

Die Schülerinnen äußerten eine deutlich höhere Furcht vor Misserfolg (FM_A) in der Ausbildung als ihre Mitschüler. Es gab keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bezüglich ihrer Hoffnung auf Erfolg (HE_A), Furcht vor Erfolg (FE_A) oder Hoffnung auf Misserfolg (HM_A) (vgl. Kapitel 5.3.4.1; vgl. auch Abbildung 97).

Abbildung 97: Mittelwerte der Schüler bei den Leistungsmotiven im Bereich Ausbildung[355]

Dabei zeigte sich weder eine statistisch bedeutsame Veränderung der Leistungsmotive mit dem Alter (in allen Gruppen) noch ein signifikanter Zusammenhang mit den Leistungen im Mathematiktest (vgl. Tabelle 196). Demgegenüber bestanden jeweils signifikante Beziehungen zwischen den Noten und der Erfolgshoffnung (Gesamtgruppe und Mädchen), der Furcht vor Misserfolg (Jungen) sowie der Hoffnung auf Misserfolg (Gesamtgruppe und Jungen).

Tabelle 196: Korrelationen der Leistungsmotive mit Alter, Noten und Mathematiktest (Ausbildung)

	Hoffnung auf Erfolg			*Furcht vor Misserfolg*			*Furcht vor Erfolg*			*Hoffnung auf Misserfolg*		
	Gesamt	*Jungen*	*Mädchen*	*Gesamt*	*Jungen*	*Mädchen*	*Gesamt*	*Jungen*	*Mädchen*	*Gesamt*	*Jungen*	*Mädchen*
Alter	n.s.	-.231° (.080)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-.136° (.087)	n.s.	n.s.
Noten	**-.210** (.010)**	n.s.	**-.221* (.043)**	n.s.	**.256* (.040)**	n.s.	n.s.	.241° (.053)	n.s.	**.213** (.009)**	**.313* (.011)**	n.s.
Mathematiktest	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

[355] erreichbare Höchstpunktzahlen: jeweils 60 Punkte

Freizeit

Hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (HE_F), der Furcht vor Erfolg (FE_F) bzw. der Hoffnung auf Misserfolg (HM_F) in der Freizeit zeigten sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede (vgl. Kapitel 5.3.4.2), bei der Furcht vor Misserfolg (FM_F) erzielten die Mädchen dagegen deutlich höhere Werte als ihre Mitschüler (vgl. Abbildung 98).

Abbildung 98: Mittelwerte der Schüler bei den Leistungsmotiven im Bereich Freizeit[356]

Für keines der Leistungsmotive im Freizeitbereich konnte eine Veränderung mit zunehmendem Alter nachgewiesen werden, ebenso wenig bestanden statistisch bedeutsame Zusammenhänge mit den Leistungen im Mathematiktest (vgl. Tabelle 197). Eine signifikante Korrelation mit den Noten ergab sich ausschließlich in der Gruppe der männlichen Schüler und auch dort nur bei Furcht vor Misserfolg bzw. Furcht vor Erfolg.

Tabelle 197: Korrelationen der Leistungsmotive mit Alter, Noten und Mathematiktest (Freizeit)

	Hoffnung auf Erfolg			*Furcht vor Misserfolg*			*Furcht vor Erfolg*			*Hoffnung auf Misserfolg*		
	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen	Gesamt	Jungen	Mädchen
Alter	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	-.151° (.058)	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Noten	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**.313* (.011)**	n.s.	n.s.	**.321** (.009)**	n.s.	n.s.	.218° (.082)	n.s.
Mathematiktest	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

[356] erreichbare Höchstpunktzahlen: jeweils 60 Punkte

5.4.4 Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und Selbstkonzept

Ausbildung

Zwar korrelierten in der Gesamtgruppe der Schüler und bei den Mädchen jeweils vier Dimensionen des Selbstkonzeptes signifikant positiv mit der *Hoffnung auf Erfolg* in der Ausbildung, aufgrund der mangelnden statistisch bedeutsamen Beziehungen für die verbleibenden Skalen und für die Gruppe der Buben konnte der antizipierte allgemeine positive Zusammenhang zwischen Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung und den Bereichen des Selbstkonzeptes jedoch nicht bestätigt werden (vgl. Kapitel 5.3.5.1).

Mit Ausnahme des Selbstkonzeptes der Empfindlichkeit und Gestimmtheit bei den männlichen Schülern stand die *Furcht vor Misserfolg* mit allen Selbstkonzepten im erwarteten, negativen Zusammenhang.

Diese negative Beziehung, die eine geringere Ausprägung der verschiedenen Leistungsmotive bei positivem Selbstkonzept signalisiert, konnte in der Schülergesamtgruppe und bei den Buben auch für die *Furcht vor Erfolg* belegt werden. Bei den Mädchen konnte dieser Zusammenhang nicht für alle Selbstkonzepte nachgewiesen werden.

Ähnlich verhält es sich bei der *Hoffnung auf Misserfolg*. Auch hier korrelierte das Leistungsmotiv in der Gesamtgruppe mit allen Bereichen des Selbstkonzeptes, nach Buben und Mädchen getrennt konnte dieses Ergebnis jedoch nur partiell bestätigt werden.

Freizeit

Für die *Hoffnung auf Erfolg* in der Freizeit ergaben sich in der Schülergesamtgruppe lediglich drei signifikante Beziehungen mit den Selbstkonzeptbereichen. Bei den Buben war es ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang, bei den Mädchen konnte keine gewichtige Korrelation nachgewiesen werden. Der erwartete positive Zusammenhang zwischen Erfolgshoffnung in der Freizeit und den Dimensionen des Selbstkonzeptes konnte daher nicht allgemein bestätigt werden (vgl. Kapitel 5.3.5.2).

Im Gegensatz dazu korrelierte die *Furcht vor Misserfolg* in allen drei Teilgruppen signifikant negativ mit allen Frankfurter Selbstkonzeptskalen, die antizipierte gegensätzliche Beziehung zwischen Misserfolgsfurcht und Selbstkonzepten konnte somit für die Schüler eindeutig belegt werden.

Furcht vor Erfolg stand in der Gesamtgruppe und bei den männlichen Schülern mit allen Bereichen des Selbstkonzeptes in einem negativen Zusammenhang. Aufgrund der fehlenden Signifikanzen für die Selbstkonzepte des Leistungsbereichs bei den Mädchen

musste die Annahme der generellen negativen Beziehung zwischen Erfolgsfurcht und Selbstkonzept jedoch für diese Teilgruppe verworfen werden.

Auch die erwartete negative Korrelation zwischen der *Hoffnung auf Misserfolg* und den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes konnte wegen unzureichend signifikanter Beziehungen bei den Schülerinnen nur partiell bestätigt werden. Für die Gesamtgruppe und die Teilgruppe der Jungen kann bei dieser Variablen generell von einem negativen Zusammenhang mit den einzelnen Selbstkonzepten ausgegangen werden.

5.4.5 Zusammenhänge zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

Die *Auslösebedingungen* von Leistungsängstlichkeit korrelierten für die Gesamtgruppe und die Schülerinnen mit allen Selbstkonzeptbereichen signifikant negativ, bei den Buben konnte diese antizipierte negative Beziehung nur bei acht der zehn Selbstkonzeptskalen nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 5.3.6.1).

Mit Ausnahme des Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen in der Gesamtgruppe und bei den Jungen standen alle Dimensionen des Selbstkonzeptes in den drei Teilstichproben in einem signifikant negativen Zusammenhang mit den *Manifestationen* der Leistungsängstlichkeit (vgl. Kapitel 5.3.6.2).

Die *Stabilisierung* der Leistungsängstlichkeit korrelierte in allen drei Gruppen nur mit vier bis sieben der Selbstkonzeptskalen signifikant negativ, so dass eine generelle, gegenläufige Beziehung zwischen Selbstkonzepten und Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit nur partiell bestätigt werden konnte (vgl. Kapitel 5.3.6.3).

6. TRAININGSSTUDIE BEI SECHSTKLÄSSLERN

6.1 Durchführung der Voruntersuchung (Prä-Messung)

Die drei nachfolgend beschriebenen Untersuchungen einschließlich Training wurden zwischen Oktober 2004 und März 2005 an einem oberbayerischen Gymnasium durchgeführt.

Nach sorgfältiger Analyse der Zusammensetzung der beiden sechsten Klassen, Erfassung spezifischer Besonderheiten (Leistungsstand, Sozialverhalten, Verhältnis Internatsschüler/externe Schüler) und Rücksprache mit den betroffenen Lehrkräften wurde vorab eine der beiden Klassen als Trainings- bzw. Experimentalgruppe festgelegt, die andere sollte die erforderliche Kontrollgruppe darstellen.

Mit Hilfe zweier verschiedener Rundbriefe (aus Datenschutzgründen nicht beigefügt) wurden die Eltern dieser beiden sechsten Klassen Anfang Oktober 2004 um ihr Einverständnis bezüglich der Teilnahme ihres Kindes an der Studie gebeten. Neben Ablauf und Ziel der geplanten Trainingsstudie enthielten die Schreiben einen Rücklaufzettel zur Einverständniserklärung sowie die Zusicherung der Anonymität bei der Datenerhebung und -auswertung. Zudem wurde der persönliche Gewinn einer differenzierten Auseinandersetzung der teilnehmenden Schüler mit der eigenen Schulleistung hervorgehoben.

Der Brief an die Eltern aus der späteren Experimentalgruppe beinhaltete darüber hinaus die Ankündigung eines speziellen Trainings für diese Klasse, das „eine eventuell vorhandene Leistungsangst der Schüler ... mindern, gleichzeitig ihre Motivation und ihr Selbstkonzept ... steigern und dadurch eine positive Wirkung auf die schulischen Leistungen erreichen [soll]“. Es wurde darauf hingewiesen, dass das Training eigens für den Klassenverband erstellt wurde und mehrere Einheiten – sowohl im Rahmen des Unterrichts als auch in Form von Nachmittagsveranstaltungen – umfasst.

Bereits Mitte Oktober unterzogen sich 50 der 65 Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe der Erhebung mit Hilfe des in Kapitel 3.2.3 beschriebenen Fragebogens (vgl. Kapitel 6.2). Angaben zu Rücklauf und Dropout entfallen an dieser Stelle, da alle ausgeteilten Testhefte in Anwesenheit eines Lehrers ausgefüllt und nach Beendigung der Befragung wieder eingesammelt wurden.

6.2 Beschreibung der Stichproben

Unter den insgesamt 50 teilnehmenden Sechstklässlern befanden sich 31 Buben und 19 Mädchen, die sich annähernd gleichmäßig auf die beiden Untersuchungsgruppen zu je 25 Probanden aufteilten. So setzte sich die Experimentalgruppe aus 16 Jungen und 9 Mädchen zusammen, in der Kontrollgruppe waren es 15 Buben und 10 Mädchen (vgl. Tabelle 198 und Abbildung 99).

Tabelle 198: Geschlecht und Alter (in Jahren) der Sechstklässler, deskriptive Kennwerte

	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Geschlecht			
Jungen	31 (62 %)	16 (64 %)	15 (60 %)
Mädchen	19 (38 %)	9 (36 %)	10 (40 %)
Alter			
Mittelwert (Standardabweichung)	11,48 (0,68)	11,48 (0,65)	11,48 (0,71)
Median	11	11	11
Minimum – Maximum	10 – 13	11 – 13	10 – 13

Abbildung 99: Geschlecht der Sechstklässler

Das Alter der Teilnehmer in dieser Stichprobe lag bei einem Mittelwert von M = 11,48 Jahren (SD = 0,68) und umfasste eine Spannweite von nur 3 Jahren, da alle Probanden die gleiche Klassenstufe besuchten. Das Altersminimum wurde mit 10 Jahren angegeben, das höchste Alter betrug 13 Jahre. Ein Überblick über die Altersverteilung der Stichprobe findet sich in Abbildung 100.

Abbildung 100: Altersverteilung der Sechstklässler in Jahren

Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe waren dabei im Durchschnitt – genau wie in der Gesamtstichprobe – $M_E = 11{,}48$ Jahre alt ($SD = 0{,}65$), wobei hier die Altersangaben von 11 bis 13 Jahren reichten. Das mittlere Alter der Versuchspersonen in der Kontrollgruppe pendelte sich ebenfalls bei $M_K = 11{,}48$ Jahren ein ($SD = 0{,}65$), der jüngste Teilnehmer war 10 Jahre, der älteste 13 Jahre alt. Die deskriptiven Kennwerte dieser Altersvariablen sind in Tabelle 198 aufgelistet.

Eine Vergleichbarkeit zwischen den beiden Teilstichproben ist aufgrund der identischen Gruppenstärke, der übereinstimmenden Altersmittelwerte sowie der annähernd gleichen Geschlechtsverteilung gegeben.

6.3 Darstellung der Ergebnisse (Prä-Messung)

Nachfolgend werden die Testergebnisse aus den empirischen Daten der 50 Schülerinnen und Schüler der zwei sechsten Klassen des oberbayerischen Gymnasiums, in dem bereits die Voruntersuchungen zu dieser Studie stattfanden, dargestellt (vgl. Kapitel 5.1).

6.3.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Die Bewertungen der insgesamt 78 Items dieses Fragebogens, die die Schüler entsprechend ihren Einschätzungen und Empfindungen vornehmen sollten, wurden anhand der nachfolgenden zehn Skalen (vgl. Kapitel 3.2.3.1) analysiert und zu individuellen Kennwerten verrechnet.

6.3.1.1 Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL)

Die Ergebnisse aller Sechstklässler lagen in diesem Bereich, der die Einstellungen zur persönlichen Leistungsfähigkeit thematisiert (vgl. Kapitel 3.2.3.1), bei einer Spannweite von 36 Punkten zwischen 20 und 56 Punkten[357]. Der Mittelwert $M = 44{,}18$ ($SD = 9{,}38$) befand sich im Bereich des positiven Selbstkonzeptes, das laut Testhandbuch (vgl. Deusinger, 1986, S. 44) bei dieser Dimension ab 40 Punkten vorliegt. Ein Summen-Punktwert bis 30 gilt als negatives Selbstkonzept, Punktsummen von 30 bis 40 werden als neutrales Selbstkonzept interpretiert.

Dementsprechend ergab sich für 5 Personen (10 %) ein negatives Selbstkonzept bezüglich der allgemeinen Leistungsfähigkeit, bei 8 Schülern (16 %) war es neutral und bei den verbleibenden 37 Befragten (74 %) lag es im positiven Bereich (vgl. Tabelle 199).

Tabelle 199: Deskriptive Kennwerte der Variable FSAL (in Punkten[358])

Allgemeine Leistungsfähigkeit	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	44,18 (9,38)	43,16 (10,49)	45,20 (8,21)
Minimum – Maximum (Spannweite)	20 – 56 (36)	20 – 56 (36)	28 – 55 (27)
negatives Selbstkonzept (<30 Punkte)	5 (10 %)	4 (16 %)	1 (4 %)
neutrales Selbstkonzept (30-40 Punkte)	8 (16 %)	4 (16 %)	4 (16 %)
positives Selbstkonzept (>40 Punkte)	37 (74 %)	17 (68 %)	20 (80 %)

[357] Die Variable FSAL ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .164$, 2-seitig).

[358] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Mit Werten zwischen 20 und 56 Punkten erzielten die Schüler der Experimentalgruppe den Mittelwert $M_E = 43{,}16$ ($SD_E = 10{,}49$), die Schüler der Kontrollgruppe gruppierten sich mit ihren Ergebnissen von 28 bis 55 Punkten um den mittleren Wert $M_K = 45{,}20$ ($SD_K = 8{,}21$, vgl. Abbildung 101). Ein Mittelwertvergleich[359] zwischen Experimental- und Kontrollgruppe, deren Mitglieder jeweils im Schnitt über ein positives Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit verfügten, konnte keinen signifikanten Unterschied (p =.447, 2-seitig) nachweisen. Die beiden Teilgruppen unterscheiden sich also nicht hinsichtlich dieser Selbstkonzeptvariablen.

Abbildung 101: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der allgemeinen Leistungsfähigkeit

6.3.1.2 Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP)

Die eigene Fähigkeit, Probleme zu meistern und Schwierigkeiten mit Ausdauer zu begegnen (vgl. Kapitel 3.2.3.1), wurde von den Schülern mit $M = 43{,}06$ Punkten ($SD = 6{,}44$) insgesamt positiv eingeschätzt[360].

Bei Werten zwischen 26 und 56 Punkten (Spannweite: 30 Punkte) wies ein Schüler (2 %) ein negatives Selbstkonzept in diesem Bereich auf, 14 (28 %) verfügten über ein neutrales und 35 (70 %) über ein positives Selbstkonzept (vgl. Tabelle 200).

[359] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[360] Die Variable FSAP ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .585, 2-seitig).

Tabelle 200: Deskriptive Kennwerte der Variable FSAP (in Punkten[361])

Problembewältigung	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	43,06 (6,44)	41,00 (6,87)	45,12 (5,33)
Minimum – Maximum (Spannweite)	26 – 56 (30)	26 – 51 (25)	33 – 55 (23)
negatives Selbstkonzept (<30 Punkte)	1 (2 %)	1 (4 %)	- (0 %)
neutrales Selbstkonzept (30-40 Punkte)	14 (28 %)	10 (40 %)	4 (16 %)
positives Selbstkonzept (>40 Punkte)	35 (70 %)	14 (56 %)	21 (84 %)

Auch die beiden Teilstichproben lagen hinsichtlich der Variablen FSAP im Durchschnitt im Bereich des positiven Selbstkonzeptes. Der Mittelwert $M_K = 45{,}12$ ($SD_K = 5{,}33$) der Kontrollgruppe befand sich bei dieser Selbstkonzeptskala mit Einzelergebnissen zwischen 33 und 55 Punkten jedoch deutlich über dem mittleren Wert $M_E = 41{,}00$ ($SD_E = 6{,}87$) der Experimentalgruppe mit Punktzahlen von minimal 26 bis maximal 51 (vgl. Abbildung 102). Dieser Unterschied zwischen den Mittelwerten konnte statistisch signifikant (p = .022, 2-seitig)[362] bestätigt werden, die Schüler der Kontrollgruppe äußern somit ein deutlich positiveres Selbstkonzept als die Teilnehmer der Experimentalgruppe.

Abbildung 102: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der allgemeinen Problembewältigung

[361] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[362] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

6.3.1.3 Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)

Die normalverteilte[363] Variable FSVE erfragt die Gefühle „der persönlichen Sicherheit oder Unsicherheit ... bei der Bewertung eigenen Verhaltens“ (Deusinger, 1986, S. 34, vgl. Kapitel 3.2.3.1). Der Durchschnittswert aller Befragten lag mit $M = 24{,}92$ Punkten ($SD = 4{,}60$) knapp im Bereich des positiven Selbstkonzeptes, die einzelnen Werte reichten dabei von 15 bis 38 Punkten. Insgesamt offenbarten 4 Schüler (8 %) ein negatives, 20 (40 %) ein neutrales und 26 (52 %) ein positives Selbstkonzept hinsichtlich ihrer Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (vgl. Tabelle 201).

Tabelle 201: Deskriptive Kennwerte der Variable FSVE (in Punkten[364])

Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	24,92 (4,60)	24,20 (4,83)	25,64 (4,34)
Minimum – Maximum (Spannweite)	15 – 33 (18)	15 – 33 (18)	17 – 33 (16)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	4 (8 %)	3 (12 %)	1 (4 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	20 (40 %)	10 (40 %)	10 (40 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	26 (52 %)	12 (48 %)	14 (56 %)

Analog zum Gesamtergebnis der Sechstklässler waren die Ergebnisse der Experimental- und der Kontrollgruppe mit Mittelwerten von $M_E = 24{,}20$ ($SD_E = 4{,}83$) bzw. $M_K = 25{,}64$ ($SD_K = 4{,}34$) im positiven Selbstkonzeptbereich einzustufen. Die Einzelwerte der beiden Teilstichproben lagen dabei zwischen 15 bzw. 17 und 33 Punkten (vgl. Abbildung 103), ein statistisch bedeutsamer Unterschied konnte nicht bestätigt werden ($p = .273$, 2-seitig)[365]. Die Schüler der Kontrollgruppe äußerten somit ein vergleichbares Selbstkonzept wie die Teilnehmer der Experimentalgruppe.

[363] Die Variable FSVE ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .956$, 2-seitig).

[364] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[365] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 103: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit

6.3.1.4 Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW)

Bezüglich der Einstellungen zu Selbstachtung, Gefühlen der Nützlichkeit bzw. (Un-)Zufriedenheit mit der eigenen Person[366] (vgl. Kapitel 3.2.3.1) erzielten die Sechstklässler mit Ergebnissen zwischen 14 und 59 Punkten (Spannweite: 45 Punkte) einen insgesamt positiven mittleren Punktwert $M = 44{,}58$ ($SD = 9{,}08$). Zwei Versuchspersonen (4 %) bekundeten ein negatives Selbstkonzept, bei 12 Schülern (24 %) war es neutral und bei weiteren 36 (72 %) positiv (vgl. Tabelle 202).

Tabelle 202: Deskriptive Kennwerte der Variable FSSW (in Punkten[367])

Selbstwertschätzung	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	44,58 (9,08)	43,56 (9,66)	45,60 (8,54)
Minimum – Maximum (Spannweite)	14 – 59 (45)	14 – 59 (45)	24 – 59 (35)
negatives Selbstkonzept (<30 Punkte)	2 (4 %)	1 (4 %)	1 (4 %)
neutrales Selbstkonzept (30-40 Punkte)	12 (24 %)	7 (28 %)	5 (20 %)
positives Selbstkonzept (>40 Punkte)	36 (72 %)	17 (68 %)	19 (76 %)

[366] Die Variable FSSW ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .358, 2-seitig).

[367] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Die jeweils im Schnitt positiv einzuordnenden Ergebnisse der Experimental- und der Kontrollgruppe gruppierten sich mit Punktsummen zwischen 14 und 59 bzw. zwischen 24 und 59 um die Mittelwerte $M_E = 43{,}56$ ($SD_E = 9{,}66$) bzw. $M_K = 45{,}60$ ($SD_K = 8{,}54$).

Ein Vergleich hinsichtlich eventuell bestehender Mittelwertunterschiede[368] lieferte kein statistisch signifikantes Ergebnis ($p = .433$, 2-seitig). Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe unterscheiden sich somit nicht von denen der Experimentalgruppe hinsichtlich des Selbstkonzeptes der allgemeinen Selbstwertschätzung (vgl. Abbildung 104).

Abbildung 104: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der allgemeinen Selbstwertschätzung

6.3.1.5 Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG)

Bei dieser normalverteilten[369] Variablen, die Empfindungen einer Person zum „Grad der Sensibilität“ (Deusinger, 1986, S. 35) sowie zur „Empfindlichkeit, Verletzbarkeit und Gestimmtheit“ (a. a. O., S. 35) erfasst (vgl. Kapitel 3.2.3.1), gruppierten sich die Einschätzungen aller Teilnehmer von 14 bis 35 Punkte (Spannweite: 21 Punkte) um den Durchschnittswert $M = 25{,}84$ ($SD = 5{,}30$). Das insgesamt positive Selbstkonzept der befragten Sechstklässler setzte sich dabei aus vier Ergebnissen (8 %) im negativen, 16 (32 %) im neutralen und 30 (60 %) im positiven Bereich zusammen (vgl. Tabelle 203).

[368] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[369] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .934$, 2-seitig)

Tabelle 203: Deskriptive Kennwerte der Variable FSEG (in Punkten[370])

Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	25,84 (5,30)	24,04 (5,24)	27,64 (4,82)
Minimum – Maximum (Spannweite)	14 – 35 (21)	14 – 34 (20)	20 – 35 (15)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	4 (8 %)	4 (16 %)	- (0 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	16 (32 %)	7 (28 %)	9 (36 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	30 (60 %)	14 (56 %)	16 (64 %)

Während der Mittelwert $M_E = 24{,}04$ ($SD_E = 5{,}24$) der Experimentalgruppe bei Punktsummen zwischen 14 und 34 nur knapp im Bereich des positiven Selbstkonzeptes anzusiedeln war, zeigte die Kontrollgruppe mit $M_K = 27{,}64$ ($SD_K = 4{,}82$) bei Werten zwischen 20 und 35 Punkten einen deutlich höheren Durchschnittswert. So offenbarte keiner der Teilnehmer dieser Gruppe ein negatives Selbstkonzept, bei der Experimentalgruppe waren es in diesem Bereich vier Schüler.

Dementsprechend lieferte der Mittelwertvergleich[371] ein statistisch signifikantes Ergebnis (p = .015, 2-seitig), Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe äußerten somit ein deutlich höheres Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit als die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Experimentalgruppe (vgl. Abbildung 105).

Abbildung 105: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Empfindlichkeit und Gestimmtheit

[370] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[371] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

6.3.1.6 Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST)

Bezüglich der „Kognitionen und Emotionen des Individuums ..., ... vor allem in der sozialen Auseinandersetzung mit mehreren anderen, auch mit Autoritätspersonen, ... über seine Fähigkeit der Äußerung und Durchsetzung eigener Vorstellungen, Meinungen und Standpunkte“ (Deusinger, 1986, S. 36; vgl. auch Kapitel 3.2.3.1) erzielten die Probanden Ergebnisse zwischen 25 und 69 Punkten[372]. Der zugehörige Mittelwert $M = 50{,}12$ ($SD = 10{,}50$) weist auf ein insgesamt positives Selbstkonzept hin, mit sechs Einstufungen der Teilnehmer im Bereich des negativen Selbstkonzeptes (12 %), 16 (32 %) im neutralen und 28 (56 %) im positiven Bereich (vgl. Tabelle 204).

Tabelle 204: Deskriptive Kennwerte der Variable FSST (in Punkten[373])

Standfestigkeit	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	50,12 (10,50)	48,44 (10,54)	51,80 (10,40)
Minimum – Maximum (Spannweite)	25 – 69 (44)	25 – 69 (44)	31 – 67 (36)
negatives Selbstkonzept (<36 Punkte)	6 (12 %)	3 (12 %)	3 (12 %)
neutrales Selbstkonzept (36-48 Punkte)	16 (32 %)	10 (40 %)	6 (24 %)
positives Selbstkonzept (>48 Punkte)	28 (56 %)	12 (48 %)	16 (64 %)

Die Einzelergebnisse in der Experimentalgruppe lagen zwischen 25 und 69 Punkten (Spannweite: 44 Punkte), die der Kontrollgruppe schwankten bei einer geringeren Spannweite von 36 Bewertungseinheiten zwischen 31 und 67 Punkten (vgl. Abbildung 106).

Trotz des höheren Mittelwertes $M_K = 51{,}80$ ($SD_K = 10{,}40$) der Kontrollgruppe gegenüber dem der Experimentalgruppe ($M_E = 48{,}44$, $SD_E = 10{,}54$) ergab sich kein statistisch relevanter Mittelwertunterschied[374] zwischen den beiden Teilstichproben ($p = .262$, 2-seitig). Die beiden Gruppen zeigen daher ein vergleichbares Selbstkonzept hinsichtlich der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen.

[372] Die Variable FSST ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .775$, 2-seitig).

[373] erreichbare Höchstpunktzahl: 72 Punkte

[374] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 106: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen

6.3.1.7 Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU)

Die Einschätzungen der Befragten zur „Fähigkeit und Sicherheit in einer Kontaktaufnahme mit anderen Personen“ (Deusinger, 1986, S. 37; vgl. Kapitel 3.2.3.1) lagen mit Einzelergebnissen von 17 bis 35 Punkten (Spannweite: 18 Punkte) im Bereich eines positiven Selbstkonzeptes ($M = 25{,}46$, $SD = 4{,}06$). Ein Teilnehmer (2 %) schätzte sich bei dieser normalverteilten Variablen[375] negativ ein, 19 Schülerinnen und Schüler (38 %) zeigten diesbezüglich eine neutrale Einstellung und 30 Probanden (60 %) äußerten ein positives Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (vgl. Tabelle 205).

Tabelle 205: Deskriptive Kennwerte der Variable FSKU (in Punkten[376])

Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	25,46 (4,06)	24,92 (4,12)	26,00 (4,01)
Minimum – Maximum (Spannweite)	17 – 35 (18)	18 – 35 (17)	17 – 32 (15)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	1 (2 %)	- (0 %)	1 (4 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	19 (38 %)	12 (48 %)	7 (28 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	30 (60 %)	13 (52 %)	17 (68 %)

[375] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .608$, 2-seitig)

[376] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

Mit einem Minimum bei 18 und einem Maximum bei 35 Punkten lag der Mittelwert $M_E = 24{,}92$ ($SD_E = 4{,}12$) der Experimentalgruppe etwas unter dem der Kontrollgruppe mit $M_K = 26{,}00$ ($SD_K = 4{,}01$), deren Werte sich zwischen 17 und 32 Punkten einpendelten. Dennoch ergab sich für diese Differenz keine Signifikanz[377] ($p = .352$, 2-seitig), das Selbstkonzept der beiden Teilstichproben bezüglich der Kontakt- und Umgangsfähigkeit ist somit vergleichbar (vgl. Abbildung 107).

Abbildung 107: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Kontakt- und Umgangsfähigkeit

6.3.1.8 Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA)

Der Gesamtmittelwert aller Schüler lag bei dieser Skala[378], die Empfindungen und Gedanken einer Person zur wahrgenommenen Wertschätzung durch andere und zum eigenen Ansehen sowie zum Vertrauen zu sich selbst thematisiert (vgl. Kapitel 3.2.3.1), mit $M = 26{,}82$ ($SD = 5{,}50$) im Bereich des positiven Selbstkonzeptes. Die einzelnen Punktsummen reichten dabei von 12 bis 35 (vgl. Tabelle 206). Zwei Probanden (4 %) äußerten ein negatives Selbstkonzept, 13 (26 %) erzielten Punktsummen im neutralen Bereich und die Einschätzung von 35 Schülerinnen und Schülern (70 %) war diesbezüglich positiv.

[377] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[378] Die Variable FSWA ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .779$, 2-seitig).

Tabelle 206: Deskriptive Kennwerte der Variable FSWA (in Punkten[379])

Wertschätzung durch andere	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	26,82 (5,50)	25,88 (5,58)	27,76 (5,36)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 35 (23)	12 – 35 (23)	17 – 35 (18)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	2 (4 %)	1 (4 %)	1 (4 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	13 (26 %)	9 (36 %)	4 (16 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	35 (70 %)	15 (60 %)	20 (80 %)

Bei Werten zwischen 12 und 35 Punkten ergab sich in der Experimentalgruppe das durchschnittliche Ergebnis $M_E = 25{,}88$ ($SD_E = 5{,}58$), der Mittelwert in der Kontrollgruppe pendelte sich trotz des höheren Minimums bei 17 und gleichem Maximum bei 36 mit $M_K = 27{,}76$ ($SD_K = 5{,}36$) nur geringfügig darüber ein.

Ein signifikanter Mittelwertunterschied[380] konnte statistisch nicht nachgewiesen werden (p = .230, 2-seitig). Die beiden Untersuchungsgruppen sind also in Hinblick auf das Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere vergleichbar (vgl. Abbildung 108).

Abbildung 108: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Wertschätzung durch andere

6.3.1.9 Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA)

Die normalverteilten Ergebnisse[381] bezüglich der Irritierbarkeit durch andere, bei der Einstellungen einer Person zur eigenen Wirkung auf andere bzw. zum Einfluss anderer Per-

[379] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[380] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[381] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .658, 2-seitig)

sonen auf das eigene Erleben und Verhalten erfasst werden (vgl. Kapitel 3.2.3.1), lagen zwischen 12 und 32 Punkten. Dadurch ergab sich ein Mittelwert $M = 22{,}60$ (SD = 5,20) im Bereich des neutralen Selbstkonzeptes (vgl. Tabelle 207). Insgesamt 10 Schülerinnen und Schüler (20 %) erzielten einen Score, der auf ein negatives Selbstkonzept hinweist, jeweils 20 Testpersonen (40 %) bekundeten ein neutrales bzw. positives Selbstkonzept.

Tabelle 207: Deskriptive Kennwerte der Variable FSIA (in Punkten[382])

Irritierbarkeit durch andere	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	22,60 (5,20)	21,40 (5,45)	23,80 (4,74)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 32 (20)	12 – 32 (20)	12 – 31 (19)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	10 (20 %)	6 (24 %)	4 (16 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	20 (40 %)	12 (48 %)	8 (32 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	20 (40 %)	7 (28 %)	13 (52 %)

Mit Einzelergebnissen zwischen 12 und 32 bzw. 31 Punkten (vgl. Abbildung 109) unterscheiden sich die Mittelwerte der Experimentalgruppe ($M_E = 21{,}40$, $SD_E = 5{,}45$) und der Kontrollgruppe ($M_K = 23{,}80$, $SD_K = 4{,}74$) nicht signifikant voneinander ($p = .103$, 2-seitig)[383]. Es liegen also keine gruppenspezifischen Differenzen im Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere vor.

Abbildung 109: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Irritierbarkeit durch andere

[382] erreichbare Höchstpunktzahl: 36 Punkte

[383] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

6.3.1.10 Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)

Die Einschätzungen des Selbstkonzeptes der eigenen Empfindungen gegenüber anderen reichten bei dieser normalverteilten Variablen[384] von 12 bis 30 Punkten (Spannweite: 18 Punkte). Zu beachten ist hier, dass ein Item dieser Skala in der Schülerversion gestrichen wurde (vgl. Kapitel 3.2.3.1) und daher geringfügige Abweichungen hinsichtlich der Einstufung der Ergebnisse bei den unterschiedlichen Ausprägungsbereichen des Selbstkonzeptes möglich sind. Da die vorliegende Untersuchung aber nicht eine absolute Klassifizierung der Schüler zum Ziel hat, sondern eine Vergleichbarkeit ermöglichen soll, werden diese Abweichungen vernachlässigt. Acht Probanden (16 %) werden so dem negativen Selbstkonzept zugeordnet, 29 Schülerinnen und Schüler (58 %) äußerten sich neutral und 13 Befragte (26 %) verfügten über Selbstkonzept im positiven Bereich. Die durchschnittliche Punktsumme $M = 21{,}84$ ($SD = 3{,}95$) weist entsprechend den Einzelergebnissen auf ein durchschnittlich neutrales Selbstkonzept hin (vgl. Tabelle 208).

Tabelle 208: Deskriptive Kennwerte der Variable FSGA (in Punkten[385])

Gefühle und Beziehungen zu anderen	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	21,84 (3,95)	20,48 (3,77)	23,20 (3,72)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 30 (18)	12 – 30 (18)	14 – 28 (14)
negatives Selbstkonzept (<18 Punkte)	8 (16 %)	5 (20 %)	3 (12 %)
neutrales Selbstkonzept (18-24 Punkte)	29 (58 %)	18 (72 %)	11 (44 %)
positives Selbstkonzept (>24 Punkte)	13 (26 %)	2 (8 %)	11 (44 %)

Mit Punktsummen zwischen 12 und 30 ergab sich für die Experimentalgruppe der Durchschnitt $M_E = 20{,}48$ ($SD_E = 3{,}77$), der etwas höhere Mittelwert der Kontrollgruppe $M_K = 23{,}20$ ($SD_K = 3{,}72$) basiert auf Einzelwerten zwischen 14 und 28 Punkten. Ein Mittelwertvergleich[386] der beiden Teilstichproben lieferte mit $p = .013$ (2-seitig) ein signifikantes Ergebnis. Das Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen liegt bei den Schülerinnen und Schülern der Experimentalgruppe somit deutlich unter dem der Befragten in der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 110).

[384] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .517$, 2-seitig)
[385] erreichbare Höchstpunktzahl: 30 Punkte
[386] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 110: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich des Selbstkonzeptes (SK) der Gefühle und Beziehungen zu anderen

6.3.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)

Die Auswertungen des Fragebogenteils zum *Differentiellen Leistungsangst Inventar (DAI)* von Rost und Schermer (1997) werden nachfolgend anhand der vier übergeordneten Bereiche und gegliedert nach Skalen dargestellt (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

6.3.2.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS)

Für die auslösenden Bedingungsfaktoren der Angst, die für diese übergeordnete Dimension aus drei Skalenwerten berechnet werden (vgl. Kapitel 3.2.3.2), reichten die normalverteilten Ergebnisse[387] von einem Minimum bei 26 Punkten bis zu einem Maximum bei 104 Punkten (Spannweite: 78 Punkte). Der Mittelwert der gesamten Stichprobe liegt somit bei $M = 58{,}44$ ($SD = 18{,}44$).

Aufgrund der hier verwendeten Normen (Kurzformnormen 8. bis 13. Jahrgangsstufe von Gymnasien, vgl. Rost und Schermer, 1997, S. 153 ff.), die die hier getesteten Schüler der 6. Klassen zwar nicht umfassen, für die vorliegende Untersuchung jedoch eine ausreichende Klassifizierung der Ergebnisse ermöglichen, ergab sich für 16 Befragte (32 %) ein erniedrigter bis stark erniedrigter Wert hinsichtlich der Auslösebedingungen. Diese Schüler haben im Vergleich zur Normstichprobe unterdurchschnittlich wenig auslösende Bedingungsfaktoren schulischer Leistungsangst. 22 Probanden (44 %) lagen

[387] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .765$, 2-seitig)

mit ihren Summenwerten im durchschnittlichen Bereich, weitere 12 Schülerinnen und Schüler (24 %) erzielten erhöhte bis stark erhöhte Kennwerte (vgl. Tabelle 209).

Tabelle 209: Deskriptive Kennwerte der Variable AUS (in Punkten[388])

Auslösebedingungen	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	58,44 (18,44)	63,56 (18,04)	53,32 (17,72)
Minimum – Maximum (Spannweite)	26 – 104 (78)	33 – 104 (71)	26 – 93 (67)
(stark) erniedrigter Wert (<48 Punkte)	16 (32 %)	6 (24 %)	10 (40 %)
durchschnittlicher Wert (48-70 Punkte)	22 (44 %)	10 (40 %)	12 (28 %)
(stark) erhöhter Wert (>70 Punkte)	12 (24 %)	9 (36 %)	3 (12 %)

Der Mittelwert $M_E = 63{,}56$ ($SD = 18{,}04$) der Experimentalgruppe lag aufgrund der Einzelergebnisse zwischen 33 und 104 Punkten deutlich über dem der Kontrollgruppe bei $M_K = 53{,}32$ ($SD_K = 17{,}72$), der sich aus niedrigeren Punktsummen von 26 bis 93 Punkten berechnete (vgl. Abbildung 111).

Abbildung 111: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Auslösebedingungen

Dieser augenscheinliche Unterschied zwischen den beiden Teilstichproben konnte durch einen statistischen Mittelwertvergleich signifikant bestätigt werden ($p = .048$,

[388] erreichbare Höchstpunktzahl: 120 Punkte

2-seitig)[389], die Teilnehmer der Experimentalgruppe äußerten ein deutlich höheres Empfinden über angstauslösende Situationen als die Probanden der Kontrollgruppe.

Repertoireunsicherheit (RU)

Die normalverteilten[390] Ergebnisse bei der Repertoireunsicherheit, die eine Unsicherheit hinsichtlich gestellter Anforderungen und das Vorhandensein bzw. das effektive Anwenden eigener Fähigkeiten (vgl. Kapitel 3.2.3.2) erfasst, gruppierten sich zwischen 8 und 36 Punkten (Spannweite: 28 Punkte) um die mittlere Punktsumme $M = 17{,}96$ ($SD = 7{,}40$).

Bei einer insgesamt durchschnittlichen Repertoireunsicherheit erzielten 14 Schüler (28 %) einen (stark) erniedrigten Wert, 21 Probanden (42 %) empfanden eine durchschnittliche Unsicherheit in Bezug auf die Anforderungen und eigenen Fähigkeiten in Leistungssituationen und 15 Befragte (30 %) wiesen (stark) erhöhte Angstwerte bei dieser Skala auf (vgl. Tabelle 210).

Tabelle 210: Deskriptive Kennwerte der Variable RU (in Punkten[391])

Repertoireunsicherheit	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	17,96 (7,40)	19,84 (8,15)	16,08 (6,16)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 36 (28)	9 – 36 (27)	8 – 31 (23)
(stark) erniedrigter Wert (<13 Punkte)	14 (28 %)	6 (24 %)	8 (32 %)
durchschnittlicher Wert (13-21 Punkte)	21 (42 %)	9 (36 %)	12 (48 %)
(stark) erhöhter Wert (>21 Punkte)	15 (30 %)	10 (40 %)	5 (20 %)

Die Einzelergebnisse in der Experimentalgruppe reichten von 9 bis 36 Punkten bei einem Durchschnittswert von $M_E = 19{,}84$ ($SD_E = 8{,}15$). Im Vergleich hierzu lag der Mittelwert in der Kontrollgruppe mit $M_K = 16{,}08$ ($SD_K = 6{,}16$) aufgrund der Punktsummen zwischen 8 und 31 etwas darunter. Dieser Mittelwertunterschied wurde durch einen statistischen Mittelwertvergleich[392] tendenziell bestätigt, die Repertoireunsicherheit ist bei den Probanden der Experimentalgruppe gegenüber den Teilnehmern der Kontrollgruppe der Tendenz nach erhöht (vgl. Abbildung 112).

[389] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[390] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .517$, 2-seitig)

[391] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[392] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben ($p = .072$, 2-seitig)

Abbildung 112: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Repertoireunsicherheit

Wissensbezogene Angstauslösung (WA)

Die wissensbezogene Angstauslösung thematisiert mögliche Einschätzungen der Schüler, bestimmte Anforderungen und Situationen intellektuell nicht meistern zu können (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Bei dieser normalverteilten[393] Variablen erzielten die Probanden mit Punktsummen zwischen 8 und 36 (Spannweite: 28 Punkte) im Schnitt $M = 22{,}36$ Punkte ($SD = 6{,}81$; vgl. auch Tabelle 211) und lagen damit insgesamt im Bereich einer durchschnittlichen wissensbezogenen Angstauslösung. 16 Schüler (32 %) äußerten eine (stark) erniedrigte wissensbezogene Angstauslösung, bei 26 Teilnehmern (52 %) bewegte sich diese im durchschnittlichen Bereich und 8 Probanden (16 %) gaben an, unter (stark) erhöhten wissensbezogenen Ängsten zu leiden.

Tabelle 211: Deskriptive Kennwerte der Variable WA (in Punkten[394])

Wissensbezogene Angstauslösung	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	22,36 (6,81)	23,84 (6,44)	20,88 (6,97)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 36 (28)	12 – 36 (24)	8 – 31 (23)
(stark) erniedrigter Wert (<20 Punkte)	16 (32 %)	7 (28 %)	9 (36 %)
durchschnittlicher Wert (20-29 Punkte)	26 (52 %)	14 (56 %)	12 (48 %)
(stark) erhöhter Wert (>29 Punkte)	8 (16 %)	4 (16 %)	4 (16 %)

[393] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .430, 2-seitig)

[394] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

Die Ergebnisse in der Experimentalgruppe waren mit durchschnittlich $M_E = 23{,}84$ Punkten ($SD = 7{,}61$) trotz des höheren Minimums bei 12 gegenüber 8 Punkten und des höheren Maximums bei 36 im Vergleich zu 31 Punkten mit denen in der Kontrollgruppe mit mittleren $M_K = 20{,}88$ Punkten ($SD_K = 6{,}94$) vergleichbar. Dies wurde durch einen Mittelwertvergleich[395] mit $p = .125$ (2-seitig) bestätigt. Beide Gruppen unterscheiden sich somit nicht statistisch bedeutsam in ihrer wissensbezogenen Angstauslösung (vgl. Abbildung 113).

Abbildung 113: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der wissensbezogenen Angstauslösung

Sozialbezogene Angstauslösung (SA)

Im dritten Teilbereich der Auslösebedingungen werden bei der sozialbezogenen Angstauslösung Situationen bewertet, die sich mit Gefühlen der Angst bei der Präsentation von Leistung in Gegenwart anderer Personen befassen (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Die normalverteilten[396] Ergebnisse aller Schüler ordneten sich im Bereich zwischen 8 und 32 Punkten um den insgesamt durchschnittlichen Mittelwert $M = 18{,}12$ ($SD = 6{,}63$) an (vgl. Tabelle 212).

[395] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[396] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .547$, 2-seitig)

Tabelle 212: Deskriptive Kennwerte der Variable SA (in Punkten[397])

Sozialbezogene Angstauslösung	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	18,12 (6,63)	19,88 (6,45)	16,36 (6,45)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 32 (24)	9 – 32 (23)	8 – 31 (23)
(stark) erniedrigter Wert (<12 Punkte)	9 (18 %)	2 (8 %)	7 (28 %)
durchschnittlicher Wert (12-22 Punkte)	29 (58 %)	15 (60 %)	14 (56 %)
(stark) erhöhter Wert (>22 Punkte)	12 (24 %)	8 (32 %)	4 (16 %)

9 Probanden (18 %) lagen mit ihren Punktsummen im Bereich (stark) erniedrigter Angst, 29 Befragte (58 %) äußerten eine durchschnittliche sozialbezogene Angst und 12 Jugendliche (24 %) gaben an, mehr als andere – d. h. (stark) erhöht – unter Gefühlen der Angst in Situationen der öffentlichen Leistungserbringung zu leiden.

Die Summenscores der beiden Teilgruppen lagen jeweils zwischen dem Minimum bei 9 bzw. 8 Punkten und dem Maximum bei 32 bzw. 31 Punkten. Bei gleicher Standardabweichung ($SD_E = SD_K = 6{,}45$) ergab sich für die Experimentalgruppe ein vergleichsweise hoher Mittelwert $M_E = 19{,}88$ gegenüber dem der Kontrollgruppe mit $M_K = 17{,}50$. Diese augenscheinliche Differenz konnte durch einen statistischen Mittelwertvergleich[398] (p =.060, 2-seitig) nur der Tendenz nach bestätigt werden, die beiden Teilstichproben unterscheiden sich also nicht signifikant hinsichtlich ihrer sozialbezogenen Angstauslösung (vgl. Abbildung 114).

Abbildung 114: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der sozialbezogenen Angstauslösung

[397] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[398] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

6.3.2.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN)

Diese Dimension befasst sich mit der Äußerung der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen und setzt sich dementsprechend aus den drei untergeordneten Skalen der physiologischen, emotionalen und kognitiven Manifestation zusammen. Die zugehörigen Kennwerte werden als Summe der Ergebnisse dieser drei Unterbereiche gebildet (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Insgesamt erzielten die Sechstklässler bei dieser normalverteilten[399] Variablen eine durchschnittliche mittlere Manifestation von Leistungsängstlichkeit mit $M = 60{,}16$ ($SD = 18{,}76$) bei Einzelergebnissen zwischen 25 und 114 Bewertungseinheiten (Spannweite: 89 Punkte). 15 Schülerinnen und Schüler (30 %) gaben an, weniger als die Eichstichprobe unter den Ausprägungen der Angst zu leiden, für 25 Befragte (50 %) ergaben sich diesbezüglich durchschnittliche Werte und 10 Personen (20 %) bekundeten eine (weitaus) größere Manifestation der Ängstlichkeit in Leistungssituationen als die Normstichprobe (vgl. Tabelle 213).

Tabelle 213: Deskriptive Kennwerte der Variable MAN (in Punkten[400])

Manifestationen	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	60,16 (18,76)	65,00 (14,58)	55,32 (21,39)
Minimum – Maximum (Spannweite)	25 – 114 (89)	37 – 94 (57)	25 – 114 (89)
(stark) erniedrigter Wert (<50 Punkte)	15 (30 %)	4 (16 %)	11 (44 %)
durchschnittlicher Wert (50-77 Punkte)	25 (50 %)	15 (60 %)	10 (40 %)
(stark) erhöhter Wert (>77 Punkte)	10 (20 %)	6 (24 %)	4 (16 %)

Bei Punktwerten von 37 bis 94 ergab sich für die Experimentalgruppe ein Durchschnitt von $M_E = 65{,}00$ Einheiten ($SD_E = 14{,}58$), die Probanden der Kontrollgruppe erzielten mit Resultaten zwischen 25 und 114 Punkten und wesentlich höherer Spannweite den Mittelwert $M_K = 55{,}32$ ($SD_K = 21{,}39$). Der vermutete Mittelwertunterschied konnte durch einen statistischen Test[401] nur der Tendenz nach bestätigt werden ($p = .068$, 2-seitig), die beiden Teilstichproben weichen hinsichtlich ihrer Manifestationen der Leistungsängstlichkeit nicht statistisch bedeutsam voneinander ab (vgl. Abbildung 115).

[399] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .698$, 2-seitig)

[400] erreichbare Höchstpunktzahl: 120 Punkte

[401] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 115: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Manifestationen

Physiologische Angstmanifestation (PHY)

Ziel dieser normalverteilten[402] Variablen ist es, verschiedene körperliche Angstindikatoren bei den Befragten zu erfassen (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Mit Punktsummen zwischen 8 und 37 (Spannweite: 29 Punkte) ergab sich für alle Versuchspersonen ein mittlerer Wert von M = 19,58 (SD = 6,70; vgl. Tabelle 214).

Tabelle 214: Deskriptive Kennwerte der Variable PHY (in Punkten[403])

Physiologische Angstmanifestation	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	19,58 (6,70)	20,24 (6,27)	18,92 (7,18)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 37 (29)	10 – 35 (25)	8 – 37 (29)
(stark) erniedrigter Wert (<16 Punkte)	19 (38 %)	7 (28 %)	12 (48 %)
durchschnittlicher Wert (16-26 Punkte)	26 (52 %)	15 (60 %)	11 (44 %)
(stark) erhöhter Wert (>26 Punkte)	5 (10 %)	3 (12 %)	2 (8 %)

Über die Hälfte der Jugendlichen (26 bzw. 52 %) beschrieben dabei Angstmanifestationen im durchschnittlichen Ausmaß, 19 Schülerinnen und Schüler (38 %) zeigten diesbezüglich (stark) erniedrigte Werte und 5 Personen (10 %) wiesen ein (deutlich) erhöhtes Auftreten dieser Angstsymptome auf. Insgesamt weisen diese Ergebnisse auf eine durchschnittliche körperliche Angstmanifestation bei den befragten Sechstklässlern hin.

[402] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .342, 2-seitig)

[403] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

Bei Punktsummen zwischen 10 und 35 beträgt der Mittelwert in der Experimentalgruppe $M_E = 20{,}24$ ($SD_E = 6{,}27$), die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe erzielten im Schnitt $M_K = 18{,}92$ Punkte ($SD_K = 7{,}18$) bei Punktzahlen zwischen 8 und 37. Ein Vergleich der beiden Mittelwerte[404] lieferte kein statistisch bedeutsames Ergebnis (p =.492, 2-seitig), die beiden Teilgruppen unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer körperlichen Angstindikatoren (vgl. Abbildung 116).

Abbildung 116: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der physiologischen Angstmanifestation

Emotionale Angstmanifestation (EMO)

Mit Items zu Hilflosigkeit, depressiven Verstimmungen, Unsicherheitsgefühlen und Verletzlichkeit werden bei dieser Skala die affektiv-emotionalen Auswirkungen der Leistungsangst erfasst (vgl. Kapitel 3.2.3.2). So reichen die normalverteilten[405] Ergebnisse von minimal 8 bis maximal 40 Punkten und weisen mit einem Schnitt von $M = 18{,}20$ ($SD = 7{,}21$) auf ein insgesamt durchschnittliches Vorhandensein emotionaler Angstmanifestationen hin (vgl. Tabelle 215).

Genau die Hälfte der Sechstklässler (25 Personen bzw. 50 %) zeigte dementsprechend durchschnittliche Werte, 16 Probanden (32 %) erzielten einen (stark) erniedrigten Punktwert und 9 Personen (18 %) äußerten eine (stark) erhöhte Angstmanifestation in diesem Bereich.

[404] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[405] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .565, 2-seitig)

Tabelle 215: Deskriptive Kennwerte der Variable EMO (in Punkten[406])

Emotionale Angstmanifestation	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	18,20 (7,21)	19,40 (6,36)	17,00 (7,92)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 40 (32)	9 – 35 (26)	8 – 40 (32)
(stark) erniedrigter Wert (<14 Punkte)	16 (32 %)	4 (16 %)	12 (48 %)
durchschnittlicher Wert (14-25 Punkte)	25 (50 %)	16 (64 %)	9 (36 %)
(stark) erhöhter Wert (>25 Punkte)	9 (18 %)	5 (20 %)	4 (16 %)

Während die erzielten Summen in der Experimentalgruppe von 9 bis 35 Punkten reichten und daher den Mittelwert M_E = 19,40 (SD_E = 6,36) bildeten, erzielten die Teilnehmer der Kontrollgruppe Gesamtzahlen zwischen 8 und 40 Punkten und somit einen Durchschnitt von M_K = 17,00 Punkten (SD_K = 7,92; vgl. Abbildung 117).

Abbildung 117: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der emotionalen Angstmanifestation

Hinsichtlich der Mittelwerte in beiden Teilstichproben konnte keine statistisch signifikante Verschiedenheit nachgewiesen werden (p = .243, 2-seitig)[407], die beiden Gruppen unterscheiden sich somit nicht bezüglich ihrer emotionalen Angstmanifestation.

[406] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[407] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Kognitive Angstmanifestation (KOG)

Die letzte Skala im Bereich Angstmanifestationen widmet sich den kognitiven Manifestationen der Leistungsängstlichkeit, die sich in verschiedenen Beeinträchtigungen aufgabenbezogenen Denkens äußern, so z. B. „Konzentrationsstörungen, Denkblockaden und Gedächtnishemmungen“ (Rost und Schermer, 1997, S. 23; vgl. auch Kapitel 3.2.3.2).

Bei einer Spanne von 9 bis 37 Punkten gruppierten sich die normalverteilten[408] Ergebnisse der Teilnehmer um den insgesamt durchschnittlichen mittleren Wert $M = 22{,}38$ ($SD = 7{,}70$). Bei 15 Befragten (30 %) äußerte sich die Leistungsängstlichkeit weniger ausgeprägt als in der Eichstichprobe, 21 Personen (42 %) lagen mit ihren Kennwerten im durchschnittlichen Bereich und 14 Schülerinnen und Schüler (28 %) zeigten Gesamtsummen, die auf eine (stark) erhöhte kognitive Angstmanifestation schließen lassen (vgl. Tabelle 216).

Tabelle 216: Deskriptive Kennwerte der Variable KOG (in Punkten[409])

Kognitive Angstmanifestation	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	22,38 (7,70)	25,36 (6,20)	19,40 (8,00)
Minimum – Maximum (Spannweite)	9 – 37 (28)	12 – 36 (24)	9 – 37 (28)
(stark) erniedrigter Wert (<18 Punkte)	15 (30 %)	4 (16 %)	11 (44 %)
durchschnittlicher Wert (18-28 Punkte)	21 (42 %)	12 (48 %)	9 (36 %)
(stark) erhöhter Wert (>28 Punkte)	14 (28 %)	9 (36 %)	5 (20 %)

Mit Einzelergebnissen zwischen 12 und 36 Punkten errechnete sich für die Experimentalgruppe ein mittlerer Wert von $M_E = 25{,}36$ ($SD_E = 6{,}20$), der Durchschnitt in der Kontrollgruppe lag mit einem Minimum bei 9 und einem Maximum bei 37 Punkten bei $M_K = 19{,}40$ ($SD_K = 8{,}00$) deutlich darunter. Dieser offensichtliche Unterschied konnte durch ein statistisches Verfahren[410] sehr signifikant belegt werden ($p = .005$, 2-seitig), die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe äußerten eine deutlich höhere kognitive Angstmanifestation als ihre Mitschüler in der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 118).

[408] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .862$, 2-seitig)

[409] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[410] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 118: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der kognitiven Angstmanifestation

6.3.2.3 Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Die Ergebnisse der vier Skalen zu den Bewältigungsformen der Leistungsängstlichkeit werden im Folgenden dargestellt. Ein Gesamtsummenwert der vier Unterbereiche – analog zu den vorangegangenen Dimensionen – existiert hier nicht (vgl. Kapitel 3.2.3.2).

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (GK)

Die Items dieser Skala thematisieren den „frühzeitigen Einsatz und ... [die] Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens“ (Rost und Schermer, 1997, S. 27, vgl. Kapitel 3.2.3.2). Im Schnitt erzielten die befragten Schülerinnen und Schüler ein durchschnittliches Gesamtergebnis mit $M = 23{,}22$ Punkten (SD = 6,26). Die normalverteilten[411] Ergebnisse reichten dabei von 8 bis 35 Punkten. 12 Personen (24 %) lagen mit ihren Werten bei dieser Bewältigungsstrategie (weit) unter dem durchschnittlichen Ausmaß, versuchten also nicht oder nur in geringem Maße durch produktives Arbeiten der Leistungsangst zu begegnen. Bei 31 Schülern (62 %) errechnete sich ein Ergebnis im durchschnittlichen Bereich und 7 Sechstklässler (14 %) hatten mehr als andere in einem guten Lern- und Arbeitsverhalten eine Möglichkeit gefunden, ihre Leistungsangst zu reduzieren (vgl. Tabelle 217).

[411] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .842, 2-seitig)

Tabelle 217: Deskriptive Kennwerte der Variable GK (in Punkten[412])

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	23,22 (6,26)	23,64 (6,10)	22,80 (6,51)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 35 (27)	8 – 35 (27)	9 – 35 (26)
(stark) erniedrigter Wert (<20 Punkte)	12 (24 %)	4 (16 %)	8 (32 %)
durchschnittlicher Wert (20-29 Punkte)	31 (62 %)	17 (68 %)	14 (56 %)
(stark) erhöhter Wert (>29 Punkte)	7 (14 %)	4 (16 %)	3 (12 %)

In beiden Teilstichproben lagen die Summenscores zwischen 8 bzw. 9 und 35 Punkten, woraus sich die Mittelwerte $M_E = 23{,}64$ bzw. $M_K = 22{,}80$ und die Standardabweichungen $SD_E = 6{,}10$ bzw. $SD_K = 6{,}51$ errechneten. Ein Mittelwertvergleich[413] konnte keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen beiden Teilstichproben offen legen ($p = .640$, 2-seitig), beide Gruppen versuchten also in vergleichbarem Maße, die Leistungsangst durch ein produktives Arbeitsverhalten zu kontrollieren (vgl. Abbildung 119).

Abbildung 119: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (SK)

Bei der vorliegenden Skala, die die Bestrebungen der Schüler untersucht, in Leistungssituationen direkt oder indirekt auszuweichen (vgl. Kapitel 3.2.3.2), gruppierten sich die

[412] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

[413] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

erzielten Punktsummen[414] von 8 bis 30 Punkten um den Durchschnittswert $M = 12{,}76$ ($SD = 4{,}91$). 21 Schülerinnen und Schüler (42 %) gaben an, weniger als üblich in bestimmten Situationen zu Vermeiden und Mogeln zu greifen, 20 Teilnehmer (40 %) bejahten ein derartiges Verhalten in durchschnittlichem Umfang und 9 Befragte (18 %) gestanden sogar einen (deutlich) vermehrten Gebrauch dieser vermeidenden Maßnahmen oder unerlaubten Hilfsmittel (vgl. Tabelle 218).

Tabelle 218: Deskriptive Kennwerte der Variable SK (in Punkten[415])

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	12,76 (4,91)	13,16 (4,24)	12,36 (5,56)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 30 (22)	8 – 22 (14)	8 – 30 (22)
(stark) erniedrigter Wert (<11 Punkte)	21 (42 %)	8 (32 %)	13 (52 %)
durchschnittlicher Wert (11-17 Punkte)	20 (40 %)	13 (52 %)	7 (28 %)
(stark) erhöhter Wert (>17 Punkte)	9 (18 %)	4 (16 %)	5 (20 %)

Während die Probanden der Experimentalgruppe bei Werten zwischen 8 und 22 Punkten den Mittelwert $M_E = 13{,}16$ ($SD_E = 4{,}24$) erreichten, lag die durchschnittliche Summe der Befragten aus der Kontrollgruppe bei $M_K = 12{,}36$ ($SD_K = 5{,}56$) zwischen dem niedrigsten Wert von 8 und dem Maximum von 38 Punkten (vgl. Abbildung 120).

Abbildung 120: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln

[414] Die Variable SK ist normalverteilt nach dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .127$, 2-seitig).

[415] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

Hinsichtlich der Mittelwerte der beiden Teilstichproben konnte keine statistisch signifikante Verschiedenheit nachgewiesen werden (p = .570, 2-seitig)[416], die jeweiligen Schüler unterschieden sich somit nicht bezüglich ihrer Strategien des Vermeidens und Mogelns.

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (AK)

Diese Skala zur Angstkontrolle erfasst „Vorgehensweisen, bei denen der Prüfling durch geeignete Maßnahmen eine anhaltend wirksame Verringerung des physischen und psychischen Angstpegels herbeizuführen versucht“ (Rost und Schermer, 1997, S. 27, vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die normalverteilten[417] Werte aller Testteilnehmer bewegten sich im Rahmen von 8 bis 29 Punkten (Spannweite: 21 Punkte) bei einem Mittelwert M = 19,58 (SD = 5,43; vgl. Tabelle 219).

Tabelle 219: Deskriptive Kennwerte der Variable AK (in Punkten[418])

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	19,58 (5,43)	20,28 (5,18)	18,88 (5,70)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 29 (21)	11 – 29 (18)	8 – 29 (21)
(stark) erniedrigter Wert (<15 Punkte)	11 (22 %)	5 (20 %)	6 (24 %)
durchschnittlicher Wert (15-22 Punkte)	24 (48 %)	11 (44 %)	13 (52 %)
(stark) erhöhter Wert (>22 Punkte)	15 (30 %)	9 (36 %)	6 (24 %)

Im Bereich (stark) erniedrigter Werte lagen 11 Schülerinnen und Schüler (22 %), durchschnittliche Summenscores erzielten 24 Teilnehmer (48 %) und eine (weit) überdurchschnittliche Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation äußerten 15 Probanden (30 %).

Mit Einzelergebnissen zwischen 11 und 29 Punkten erzielten die Probanden der Experimentalgruppe einen durchschnittlichen Wert von M_E = 20,28 (SD_E = 5,18), die Summenscores der Teilnehmer aus der Kontrollgruppen von minimal 8 bis maximal 29 Punkten resultierten in einem Schnitt von M_K = 18,88 Punkten (SD_K = 5,70). Die beiden Gruppen erzielten hier durchaus vergleichbare Mittelwerte, was auch durch einen statistischen Mittelwertvergleich (p = .368, 2-seitig)[419] belegt werden konnte. Es existieren somit keine

[416] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben
[417] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .729, 2-seitig)
[418] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte
[419] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

gruppenspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (vgl. Abbildung 121).

Abbildung 121: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung (AU)

Abschließend werden im Bereich der Copingstrategien mit Bagatellisierung und Situationsabwertung Vorgehensweisen zur kurzfristigen Angst-Entlastung thematisiert, die sich aber nicht direkt auf das Angstpotential auswirken (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Auch hier sind die Werte normalverteilt[420] und gruppieren sich bei einer Standardabweichung $SD = 5{,}46$ und Punktsummen zwischen 13 und 35 (Spannweite: 22 Punkte) um den Mittelwert $M = 23{,}62$ (vgl. Tabelle 220).

Tabelle 220: Deskriptive Kennwerte der Variable AU (in Punkten[421])

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	23,62 (5,46)	25,08 (4,63)	22,16 (5,91)
Minimum – Maximum (Spannweite)	13 – 35 (22)	17 – 33 (16)	13 – 35 (22)
(stark) erniedrigter Wert (<20 Punkte)	12 (24 %)	2 (8 %)	10 (40 %)
durchschnittlicher Wert (20-29 Punkte)	30 (60 %)	18 (72 %)	12 (48 %)
(stark) erhöhter Wert (>29 Punkte)	8 (16 %)	5 (20 %)	3 (12 %)

[420] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .556$, 2-seitig)

[421] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

12 Probanden (24 %) verwenden diese Art der Angstunterdrückung eher selten, bei 30 Personen (60 %) liegen die diesbezüglichen Werte im Durchschnittsbereich und 8 Schülerinnen und Schüler (16 %) gaben an, (sehr) häufig zu dieser Maßnahme zu greifen.

Die Ergebnisse der Experimentalgruppe reichten von 17 bis 33 Punkten, bei $M_E = 25{,}08$ ($SD_E = 4{,}63$). Etwas darunter, bei $M_K = 22{,}16$ ($SD_K = 5{,}91$), pendelten sich die Werte der Kontrollgruppe im Rahmen von 13 bis 35 Punkten ein (vgl. Abbildung 122).

Abbildung 122: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung

Einem statistischen Mittelwertvergleich[422] zufolge lag der Wert der Experimentalgruppe dabei der Tendenz nach über dem der Kontrollgruppe ($p = .058$, 2-seitig). Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe suchten also tendenziell häufiger nach einer Entlastung durch Ablenkung und Bagatellisierung bei Prüfungsängstlichkeit als ihre Mitschüler in der anderen Untersuchungsgruppe.

6.3.2.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB)

Die normalverteilte[423] Variable STAB, die „die wichtigsten Bedingungen [erfasst], die eine Aufrechterhaltung oder Inkubation der Leistungsangst bewirken“ (Rost & Schermer, 1997, S. 29, vgl. auch Kapitel 3.2.3.2), wird aus den beiden Skalen „Externale Stabilisierung“ und „Internale Stabilisierung“ berechnet. Insgesamt lagen die Ergebnisse in diesem Bereich bei durchschnittlichen $M = 37{,}22$ Punkten und $SD = 11{,}17$

[422] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[423] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .992$, 2-seitig)

zwischen 17 und 63 Punkten. 8 Untersuchungsteilnehmer (16 %) äußerten eine Stabilisierung im (stark) erniedrigten Umfang, 24 Schülerinnen und Schüler (48 %) lagen mit ihren Werten im Durchschnittsbereich und 18 Befragte (36 %) gaben an, mehr als andere stabilisierende Bedingungen bei sich zu bemerken (vgl. Tabelle 221).

Tabelle 221: Deskriptive Kennwerte der Variable STAB (in Punkten[424])

Stabilisierung	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	37,22 (11,17)	38,84 (13,05)	35,60 (8,88)
Minimum – Maximum (Spannweite)	17 – 63 (46)	17 – 63 (46)	19 – 52 (33)
(stark) erniedrigter Wert (<26 Punkte)	8 (16 %)	4 (16 %)	4 (16 %)
durchschnittlicher Wert (26-40 Punkte)	24 (48 %)	10 (40 %)	14 (56 %)
(stark) erhöhter Wert (>40 Punkte)	18 (36 %)	11 (44 %)	7 (28 %)

Hinsichtlich der Mittelwerte unterschieden sich die beiden befragten Gruppen mit $M_E = 38{,}84$ ($SD_E = 13{,}05$) bzw. $M_K = 35{,}60$ ($SD_K = 8{,}88$) nicht signifikant ($p = .311$, 2-seitig)[425], d. h. beide Gruppen wiesen ähnliche Stabilisierungen der Leistungsängstlichkeit auf. Dabei lagen die Punktsummen der Mitglieder der Experimentalgruppe zwischen 17 und 63 Punkten, die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler aus der Kontrollgruppe pendelten sich zwischen 19 und 52 Bewertungseinheiten ein (vgl. Abbildung 123).

Abbildung 123: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Stabilisierung

[424] erreichbare Höchstpunktzahl: 80 Punkte

[425] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Externale Stabilisierung (ES)

Verhaltensweisen von Bezugspersonen, die „die Entwicklung leistungsbezogenen Meidungsverhaltens begünstigen“ (Rost & Schermer, 1997, S. 30, vgl. auch Kapitel 3.2.3.2) werden bei der externalen Stabilisierung erfragt. Die normalverteilten[426] Ergebnisse rangieren von 8 bis 35 Punkten und führen bei einer Standardabweichung von $SD = 6{,}59$ zu einem erhöhten mittleren Wert von $M = 18{,}34$ (vgl. Tabelle 222).

Tabelle 222: Deskriptive Kennwerte der Variable ES (in Punkten[427])

Externale Stabilisierung	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	18,34 (6,59)	18,20 (7,38)	18,48 (5,85)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 35 (27)	8 – 35 (27)	9 – 30 (21)
(stark) erniedrigter Wert (<10 Punkte)	4 (8 %)	3 (12 %)	1 (4 %)
durchschnittlicher Wert (10-17 Punkte)	19 (38 %)	8 (32 %)	11 (44 %)
(stark) erhöhter Wert (>17 Punkte)	27 (54 %)	14 (56 %)	13 (52 %)

Die Testpersonen werden somit mehr als üblich mit Verhaltensweisen ihres Umfeldes konfrontiert, die ein Aufrechterhalten der Leistungsangst bewirken. Dieser Berechnung liegen die Ergebnisse von 27 Schülerinnen und Schülern (54 %) mit (stark) erhöhten Werten zugrunde, 19 Probanden (38 %) erzielten Scores im Bereich durchschnittlicher externaler Stabilisierung und nur vier Befragte (8 %) erlangten hier (stark) erniedrigte Werte.

Die Punktzahlen in der Experimentalgruppe gruppierten sich von 8 bis 35 um den mittleren Wert $M_E = 18{,}20$ ($SD_E = 7{,}38$), die Summenscores in der Kontrollgruppe reichten von 9 bis 30 Punkten bei $M_K = 18{,}48$ und $SD_K = 5{,}85$ (vgl. Abbildung 124). Ein Mittelwertvergleich[428] erbrachte keine signifikanten Unterschiede ($p = .882$, 2-seitig) zwischen diesen beiden Gruppen, sie unterschieden sich also nicht hinsichtlich ihrer externalen Stabilisierung.

[426] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .902$, 2-seitig)
[427] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte
[428] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 124: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der externalen Stabilisierung

Internale Stabilisierung (IS)

Die Items der internalen Stabilisierung erfassen das Vorhandensein geistig-seelischer Prozesse, die sich auf das Verhalten der Befragten in Prüfungssituationen auswirken können (vgl. Kapitel 3.2.3.2). Die Punktwerte bei dieser normalverteilten[429] Variablen reichten von 8 bis 37 bei einem Durchschnittswert $M = 18{,}88$ ($SD = 7{,}98$). 15 Versuchspersonen (30 %) bekundeten eine (weit) unterdurchschnittliche internale Stabilisierung, 24 Schülerinnen und Schüler (48 %) erreichten Werte im Durchschnittsbereich und 11 Teilnehmer (22 %) erzielten (stark) erhöhte Werte (vgl. Tabelle 223).

Tabelle 223: Deskriptive Kennwerte der Variable IS (in Punkten[430])

Internale Stabilisierung	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	18,88 (7,98)	20,64 (8,88)	17,12 (6,67)
Minimum – Maximum (Spannweite)	8 – 37 (29)	8 – 37 (29)	8 – 37 (29)
(stark) erniedrigter Wert (<14 Punkte)	15 (30 %)	7 (28 %)	8 (32 %)
durchschnittlicher Wert (14-24 Punkte)	24 (48 %)	9 (36 %)	15 (60 %)
(stark) erhöhter Wert (>24 Punkte)	11 (22 %)	9 (36 %)	2 (8 %)

[429] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .534$, 2-seitig)

[430] erreichbare Höchstpunktzahl: 40 Punkte

Bei übereinstimmendem Minimum (8 Punkte) und Maximum (37 Punkte) ergab sich für die Experimentalgruppe ein Schnitt von $M_E = 20{,}64$ Punkten ($SD_E = 8{,}88$), die Punktzahlen der Kontrollgruppe führten zum geringeren Durchschnittswert $M_K = 17{,}12$ ($SD_K = 6{,}67$). Obwohl der mittlere Summenwert in dieser zweiten untersuchten Gruppe geringer ausfällt als in der anderen Teilstichprobe, lässt sich diesbezüglich keine Signifikanz nachweisen ($p = .120$, 2-seitig)[431]. Beide Schülerteams erzielten hinsichtlich der internalen Stabilisierung vergleichbare Werte (vgl. Abbildung 125).

Abbildung 125: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der internalen Stabilisierung

6.3.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)

Unterteilt in die beiden Bereiche Ausbildung und Freizeit werden nachfolgend die Ergebnisse zu den einzelnen Skalen des *Gitters zur Erfassung von Motiven bei Schülern* (vgl. Kapitel 3.2.3.3) dargestellt.

6.3.3.1 Bereich Ausbildung (A)

Der Bereich Ausbildung umfasst insgesamt sechs Leistungssituationen im schulischen Umfeld, bei denen die Schüler jeweils acht Handlungsalternativen mittels Ankreuzen bewerten sollen.

[431] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Hoffnung auf Erfolg (HE_A)

Die erste Skala des Ausbildungssektors erfasst die Wertungen der Schülerinnen und Schüler zur Hoffnung auf Erfolg (vgl. Kapitel 3.2.3.3). Bei einem Schnitt von $M = 36{,}18$ Punkten ($SD = 7{,}26$) lagen die normalverteilten[432] Summenscores zwischen 15 und 55 Punkten (Spannweite: 40 Punkte).

Die Durchschnittsbereiche für diese und die nachfolgenden Variablen wurden anhand der empirischen Daten aus der Voruntersuchung der Schüler (vgl. Kapitel 5.3.4) mittels des jeweiligen Gesamtmittelwertes aller Schüler und der entsprechenden Standardabweichungen zum besseren Vergleich der Einzelergebnisse berechnet, da bislang noch keine gültigen Normen für diesen Test vorliegen. Eine detaillierte Beschreibung der Zuordnung zu den einzelnen Bereichen erfolgt daher an dieser Stelle aufgrund der mangelnden Normen nicht, eine Übersicht ist in der nachfolgenden Tabelle 224 wiedergegeben.

Tabelle 224: Deskriptive Kennwerte der Variable HE_A (in Punkten[433])

Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	36,18 (7,26)	37,72 (6,88)	34,64 (7,44)
Minimum – Maximum (Spannweite)	15 – 55 (40)	22 – 48 (26)	15 – 55 (40)
unterdurchschnittlicher Wert (<27 Punkte)	4 (8 %)	2 (8 %)	2 (8 %)
durchschnittlicher Wert (27-44 Punkte)	40 (80 %)	19 (76 %)	21 (84 %)
überdurchschnittlicher Wert (>44 Punkte)	6 (12 %)	4 (16 %)	2 (8 %)

Die Teilnehmer der Experimentalgruppe erzielten bei einem Minimum von 22 und einem Maximum von 48 Punkten (Spannweite: 26 Punkte) den Durchschnitt $M_E = 37{,}72$ ($SD_E = 6{,}88$). Bei einer wesentlich größeren Spannweite von 40 Punkten gruppierten sich die Punktzahlen in der Kontrollgruppe von 15 bis 55 um den mittleren Wert $M_K = 34{,}64$ ($SD_K = 7{,}44$, vgl. Abbildung 126).

Ein statistischer Mittelwertvergleich[434] eröffnete keine signifikanten Differenzen ($p = .135$, 2-seitig) zwischen den beiden untersuchten Schülerteams bezüglich der schulischen Hoffnung auf Erfolg.

[432] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .725$, 2-seitig)
[433] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte
[434] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 126: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)

Furcht vor Misserfolg (FM_A)

Bei der Furcht vor Misserfolg in Ausbildungssituationen (vgl. Kapitel 3.2.3.3) reichten die normalverteilten[435] Werte von 12 bis 44 Punkten (Spannweite: 32 Punkte, vgl. Tabelle 225), der Mittelwert pendelte sich bei M = 28,32 ein (SD = 8,29).

Tabelle 225: Deskriptive Kennwerte der Variable FM_A (in Punkten[436])

Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	28,32 (8,29)	28,64 (7,70)	28,00 (8,98)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 44 (32)	16 – 44 (28)	12 – 44 (32)
unterdurchschnittlicher Wert (<18 Punkte)	5 (10 %)	2 (8 %)	3 (12 %)
durchschnittlicher Wert (18-34 Punkte)	33 (66 %)	18 (72 %)	15 (60 %)
überdurchschnittlicher Wert (>34 Punkte)	12 (24 %)	5 (20 %)	7 (28 %)

Während die Scores in der Experimentalgruppe von 16 bis 44 Punkten bei durchschnittlich M_E = 28,64 Punkten (SD_E = 7,70) reichten, lagen die Ergebnisse zwischen 12 und 44 Zählern in der Kontrollgruppe im Mittel bei M_K = 28,00 Punkten (SD_K = 8,98). Ein statistischer Mittelwertvergleich[437] bestätigte die Vergleichbarkeit der Resultate in

[435] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .977, 2-seitig)
[436] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte
[437] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

beiden Schülergruppen ($p = .788$, 2-seitig), die jeweiligen Gruppenmitglieder unterschieden sich also nicht statistisch bedeutsam in ihrer Furcht vor Misserfolg in schulischen Leistungssituationen (vgl. Abbildung 127).

Abbildung 127: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)

Furcht vor Erfolg (FE_A)

Die Einzelergebnisse bei dieser normalverteilten[438] Variablen (vgl. Kapitel 3.2.3.3) lagen zwischen 12 und 40 Bewertungseinheiten mit einer Spannweite von 28 Punkten. Bei einer Standardabweichung von $SD = 7{,}65$ erzielten die Probanden dabei durchschnittlich $M = 23{,}52$ Punkte (vgl. Tabelle 226).

Tabelle 226: Deskriptive Kennwerte der Variable FE_A (in Punkten[439])

Furcht vor Erfolg (Ausbildung)	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	23,52 (7,65)	23,44 (8,22)	23,60 (7,21)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 40 (28)	12 – 40 (28)	12 – 40 (28)
unterdurchschnittlicher Wert (<14 Punkte)	5 (10 %)	4 (16 %)	1 (4 %)
durchschnittlicher Wert (14-27 Punkte)	30 (60 %)	14 (56 %)	16 (64 %)
überdurchschnittlicher Wert (>27 Punkte)	15 (30 %)	7 (28 %)	8 (32 %)

[438] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .866$, 2-seitig)

[439] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Bei gleichem Ergebnisbereich von minimal 12 bis maximal 40 Punkten (vgl. Abbildung 128) erzielten die beiden Teams trotz abweichender Standardabweichungen $SD_E = 8{,}22$ bzw. $SD_K = 7{,}21$ nahezu gleiche Mittelwerte $M_m = 23{,}44$ und $M_K = 23{,}60$.

Abbildung 128: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Furcht vor Erfolg (Ausbildung)

Ein statistisch signifikanter Unterschied konnte dementsprechend nicht bestätigt werden ($p = .942$, 2-seitig)[440], beide Untersuchungsgruppen äußerten eine vergleichbare Erfolgsfurcht bei Leistungssituationen, die im schulischen Kontext auftreten.

Hoffnung auf Misserfolg (HM_A)

Bei dieser normalverteilten[441] Variablen, die sich mit dem Auftreten von Misserfolgshoffnung in schulischen Leistungssituationen befasst (vgl. Kapitel 3.2.3.3), streuten die Punktzahlen von 12 bis 39, bei mittleren $M = 22{,}16$ Punkten und $SD = 8{,}20$ (vgl. Tabelle 227).

Bei fast übereinstimmen Ergebnisbereichen von 12 bis 39 bzw. 38 Punkten ergaben sich bei dieser Skala die identischen Durchschnittswerte $M_E = M_K = 22{,}16$ ($SD_E = 8{,}01$, $SD_K = 8{,}55$) für die beiden Schülergruppen.

[440] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[441] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .333$, 2-seitig)

Tabelle 227: Deskriptive Kennwerte der Variable HM_A (in Punkten[442])

Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	22,16 (8,20)	22,16 (8,01)	22,16 (8,55)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 39 (27)	12 – 39 (27)	12 – 38 (26)
unterdurchschnittlicher Wert (<14 Punkte)	9 (18,0 %)	3 (12,0 %)	6 (24,0 %)
durchschnittlicher Wert (14-26 Punkte)	25 (50,0 %)	14 (56,0 %)	11 (44,0 %)
überdurchschnittlicher Wert (>26 Punkte)	16 (32,0 %)	8 (32,0 %)	8 (32,0 %)

Ein statistischer Mittelwertvergleich[443] bestätigte erwartungsgemäß diese Übereinstimmung (p = 1.000, 2-seitig), d. h. die Ausprägung der Hoffnung auf Misserfolg in schulischen Leistungssituationen ist bei den befragten Schülerinnen und Schülern der Experimental- und Kontrollgruppe vergleichbar (vgl. Abbildung 129).

Abbildung 129: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)

6.3.3.2 Bereich Freizeit (F)

Analog zum Ausbildungssektor werden nachfolgend die Ergebnisse zu den einzelnen Skalen im Bereich Freizeit präsentiert (vgl. Kapitel 3.2.3.3).

[442] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[443] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Hoffnung auf Erfolg (HE_F)

Bei dieser normalverteilten[444] Variablen, die das Hoffen auf Erfolg in verschiedenen Situationen des Freizeitlebens thematisiert, verteilten sich die Ergebnisse von 18 bis 54 Punkten um den mittleren Wert M = 38,74 (SD = 8,06, vgl. Tabelle 228).

Tabelle 228: Deskriptive Kennwerte der Variable HE_F (in Punkten[445])

Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	38,74 (8,06)	40,84 (6,98)	36,64 (8,65)
Minimum – Maximum (Spannweite)	18 – 54 (36)	26 – 52 (26)	18 – 54 (36)
unterdurchschnittlicher Wert (<31 Punkte)	7 (14 %)	2 (8 %)	5 (20 %)
durchschnittlicher Wert (31-49 Punkte)	38 (76 %)	20 (80 %)	18 (72 %)
überdurchschnittlicher Wert (>49 Punkte)	5 (10 %)	3 (12 %)	2 (8 %)

Mit Summen zwischen 26 und 53 Punkten war die Spannweite bei der Experimentalgruppe mit 26 Punkten deutlich geringer als die bei der Kontrollgruppe mit 36 Einheiten (vgl. Abbildung 130).

Abbildung 130: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)

Hier reichten die entsprechenden Ergebnisse von 18 bis 54 Punkten. Aufgrund dieser unterschiedlichen Einzelresultate differieren auch die Mittelwerte M_E = 40,84 bzw.

[444] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .978, 2-seitig)

[445] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

$M_K = 36{,}64$ und die zugehörigen Standardabweichungen $SD_E = 6{,}98$ bzw. $SD_K = 8{,}65$. Der Mittelwert der Experimentalgruppe lag somit etwas über dem der Kontrollgruppe, was auch statistisch der Tendenz nach bestätigt wurde ($p = .065$, 2-seitig)[446].

Furcht vor Misserfolg (FM_F)

Die normalverteilten[447] Ergebnisse zur Misserfolgsfurcht in der Freizeit lagen bei einem Mittelwert von $M = 28{,}84$ Punkten ($SD = 7{,}98$) zwischen dem Minimum bei 16 Punkten und dem Maximum bei 45 Punkten (Spannweite: 29 Punkte, vgl. Tabelle 229).

Tabelle 229: Deskriptive Kennwerte der Variable FM_F (in Punkten[448])

Furcht vor Misserfolg (Freizeit)	Gesamt ($n = 50$)	Experimentalgruppe ($n = 25$)	Kontrollgruppe ($n = 25$)
Mittelwert (Standardabweichung)	28,84 (7,98)	30,68 (8,12)	27,00 (7,55)
Minimum – Maximum (Spannweite)	16 – 45 (29)	16 – 44 (28)	17 – 45 (28)
unterdurchschnittlicher Wert (<19 Punkte)	6 (12 %)	2 (8 %)	4 (16 %)
durchschnittlicher Wert (19-36 Punkte)	35 (70 %)	16 (64 %)	19 (76 %)
Überdurchschnittlicher Wert (>36 Punkte)	9 (18 %)	7 (28 %)	2 (8 %)

Bei gleicher Spannweite von 28 Punkten erreichten die Probanden der Experimentalgruppe Einzelergebnisse zwischen 16 und 44 Einheiten und somit einen Schnitt von $M_E = 30{,}68$ Punkten ($SD_E = 8{,}12$). Demgegenüber lag der Mittelwert der Kontrollgruppe bei $M_K = 27{,}00$ Punkten ($SD_K = 7{,}55$), die einzelnen Summenscores pendelten zwischen 17 und 45 Punkten (vgl. Abbildung 131). Trotz des augenscheinlich etwas höheren Mittelwertes der Experimentalgruppe konnte statistisch kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen nachgewiesen werden ($p = .103$, 2-seitig)[449], sie äußerten also eine vergleichbare Furcht vor Misserfolg im Freizeitbereich.

[446] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben
[447] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .417$, 2-seitig)
[448] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte
[449] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 131: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Furcht vor Misserfolg (Freizeit)

Furcht vor Erfolg (FE_F)

Mit Einzelergebnissen von 14 bis 42 Punkten (Spannweite: 28 Punkte) ergab sich für die normalverteilte[450] Variable FE_F, die das Auftreten von Erfolgsfurcht in Freizeitsituationen untersucht (vgl. Kapitel 3.2.3.3), der durchschnittliche Wert $M = 26{,}06$ bei einer Standardabweichung von $SD = 7{,}71$ (vgl. Tabelle 230).

Tabelle 230: Deskriptive Kennwerte der Variable FE_F (in Punkten[451])

Furcht vor Erfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	26,06 (7,71)	25,68 (6,84)	26,44 (8,62)
Minimum – Maximum (Spannweite)	14 – 42 (28)	14 – 35 (21)	17 – 42 (25)
unterdurchschnittlicher Wert (<15 Punkte)	1 (2 %)	1 (4 %)	- (0 %)
durchschnittlicher Wert (15-29 Punkte)	31 (62 %)	16 (64 %)	15 (60 %)
überdurchschnittlicher Wert (>29 Punkte)	18 (36 %)	8 (32 %)	10 (40 %)

Während die Mitglieder der Experimentalgruppe bei Summenscores zwischen 14 und 35 durchschnittlich $M_E = 25{,}68$ Punkte erzielten ($SD_E = 6{,}84$), gruppierten sich die Punktsummen von 17 bis 42 in der Kontrollgruppe um den Mittelwert $M_K = 26{,}44$ ($SD_K = 8{,}62$).

[450] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform (p = .347, 2-seitig)

[451] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

Ein statistischer Mittelwertvergleich[452] der Ergebnisse beider Gruppen zeigte keinen signifikanten Unterschied ($p = .731$, 2-seitig), die jeweils zugehörigen Schülerinnen und Schüler wiesen also keine spezifische Erfolgsfurcht in den Leistungssituationen des Freizeitsektors auf (vgl. Abbildung 132).

Abbildung 132: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Furcht vor Erfolg (Freizeit)

Hoffnung auf Misserfolg (HM_F)

Die letzte Skala des *GEMS* befasst sich mit der Hoffnung auf Misserfolg in Leistungssituationen des außerschulischen Lebens (vgl. Kapitel 3.2.3.3). Bei durchschnittlich $M = 23{,}32$ Punkten ($SD = 8{,}89$) reichten die normalverteilten[453] Ergebnisse mit einer Spannweite von 33 Punkten vom Minimum bei 12 bis zum Maximum bei 45 Zählern (vgl. Tabelle 231).

Während die Angehörigen der Experimentalgruppe zwischen 12 und 41 Einheiten erlangten und somit ein mittlerer Wert von $M_E = 22{,}64$ ($SD_E = 8{,}01$) zustande kam, gruppierten sich die Summenscores der Befragten in der Kontrollgruppe zwischen minimal 12 und maximal 45 Punkten um den Durchschnitt bei $M_K = 24{,}00$ Punkten ($SD_K = 9{,}82$).

[452] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[453] getestet mit dem KS-Test zur Überprüfung der Verteilungsform ($p = .130$, 2-seitig)

Tabelle 231: Deskriptive Kennwerte der Variable HM_F (in Punkten[454])

Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)	Gesamt (n = 50)	Experimentalgruppe (n = 25)	Kontrollgruppe (n = 25)
Mittelwert (Standardabweichung)	23,32 (8,89)	22,64 (8,01)	24,00 (9,82)
Minimum – Maximum (Spannweite)	12 – 45 (33)	12 – 41 (29)	12 – 45 (33)
unterdurchschnittlicher Wert (<13 Punkte)	3 (6 %)	1 (4 %)	2 (8 %)
durchschnittlicher Wert (13-27 Punkte)	30 (60 %)	16 (64 %)	14 (56 %)
überdurchschnittlicher Wert (>27 Punkte)	17 (34 %)	8 (32 %)	9 (36 %)

Ein statistischer Mittelwertvergleich[455] der beiden Teilstichproben konnte keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Schülerteams aufdecken (p = .594, 2-seitig), die Probanden beider Gruppen gaben somit eine vergleichbare Hoffnung auf Misserfolg im Freizeitbereich an (vgl. Abbildung 133).

Abbildung 133: Übersicht über die erzielten Werte der Sechstklässler bezüglich der Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)

6.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Sechstklässler

In diesem Teil werden die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel nach Bereichen zusammengefasst dargestellt.

[454] erreichbare Höchstpunktzahl: 60 Punkte

[455] getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

6.3.4.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Bis auf die Selbstkonzepte der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) und der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA), bei denen beide Gruppen jeweils einen durchschnittlichen Mittelwert erreichten, lagen die mittleren Werte der Sechstklässler bei den Frankfurter Selbstkonzeptskalen stets im Bereich des positiven Selbstkonzeptes (vgl. Kapitel 6.3.1). Hinsichtlich der Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung (FSAP), der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA) schätzten sich die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe dabei jeweils signifikant positiver ein als die Teilnehmer der Experimentalgruppe. Für die anderen Skalen ließen sich keine gruppenspezifischen Unterschiede belegen (vgl. Abbildung 134).

Abbildung 134: Mittelwerte der Sechstklässler in den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes[456]

6.3.4.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)

Auslösebedingungen

Hinsichtlich der einzelnen Bereiche der Auslösebedingungen von Leistungsangst erzielte sowohl die Gesamtgruppe aller Sechstklässler als auch die Schülerinnen und Schüler der Experimental- und Kontrollgruppe für sich jeweils einen durchschnittlichen Mittelwert (vgl. Kapitel 6.3.2.1). Während beide Gruppen eine vergleichbare wissensbezogene Angstauslösung (WA) äußerten, ergaben sich bei der Repertoireunsicherheit (RU) und der sozialbezogenen Angstauslösung (SA) jeweils tendenziell höhere Werte für die

[456] erreichbare Höchstpunktzahlen: 30 Punkte (FSGA, vgl. Kapitel 3.2.3.1), 36 Punkte (FSVE, FSEG, FSKU, FSWA, FSIA), 60 Punkte (FSAL, FSAP, FSSW) bzw. 72 Punkte (FSST)

Experimentalgruppe. Insgesamt bestand für die Summe aller Auslösebedingungen (AUS) ein signifikanter Unterschied zwischen den Werten der beiden Gruppen, die Teilnehmer aus der Experimentalgruppe erzielten auch hier deutlich höhere Punktsummen (vgl. Abbildung 135).

Abbildung 135: Mittelwerte der Sechstklässler bei den Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit[457]

Manifestationen

Bezüglich der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit lagen die Werte aller drei Gruppen (Gesamt-, Experimental- und Kontrollgruppe) jeweils im durchschnittlichen Bereich (vgl. Kapitel 6.3.2.2). Für die physiologische Angstmanifestation (PHY) und die emotionale Angstmanifestation (EMO) ergaben sich keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede, die kognitive Angstmanifestation (KOG) der Probanden der Experimentalgruppe pendelte sich hingegen sehr signifikant über der der Teilnehmer aus der Kontrollgruppe ein. Für die übergeordnete gesamte Manifestation der Leistungsängstlichkeit (MAN) konnte daher ein tendenziell höherer Wert bei der Experimentalgruppe belegt werden (vgl. Abbildung 136).

[457] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (RU, WA, SA), 120 Punkte (AUS)

Abbildung 136: Mittelwerte der Sechstklässler bei den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit[458]

Copingstrategien

Bei allen Skalen der Copingstrategien erzielten die drei Teilstichproben (Gesamtgruppe, Experimental- und Kontrollgruppe) jeweils durchschnittliche Mittelwerte (vgl. Kapitel 6.3.2.3). Während sich die beiden untersuchten Gruppen nicht bezüglich der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (GK), der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (SK) sowie der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (AK) unterschieden, versuchten die Probanden der Experimentalgruppe signifikant mehr als ihre Mitschüler der Kontrollgruppe, die Leistungsangst durch Ablenkung und Bagatellisierung (AU) zu unterdrücken (vgl. Abbildung 137).

Abbildung 137: Mittelwerte der Sechstklässler bei den Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit[459]

[458] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (PHY, EMO, KOG), 120 Punkte (MAN)

[459] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (GK, SK, AK, AU)

Stabilisierungsformen

Die mittleren Werte aller drei Gruppen lagen bei der internalen Stabilisierung (IS) und bei der Gesamtskala der Stabilisierung (STAB) jeweils im durchschnittlichen Bereich, bei der externalen Stabilisierung (ES) erzielten alle Teilnehmergruppen (stark) erhöhte Durchschnittswerte (vgl. Kapitel 6.3.2.4). Gruppenspezifische Mittelwertunterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe konnten nicht festgestellt werden (vgl. Abbildung 138).

Abbildung 138: Mittelwerte der Sechstklässler bei den Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit[460]

6.3.4.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)

Ausbildung

Bei allen vier Motiven im Bereich der Ausbildung erzielten die Schülerinnen und Schüler der Experimental- und der Kontrollgruppe vergleichbare Ergebnisse, statistisch bedeutsame Mittelwertunterschiede konnten nicht nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 6.3.3.1; vgl. auch Abbildung 139).

[460] erreichbare Höchstpunktzahlen: 40 Punkte (ES, IS), 80 Punkte (STAB)

Abbildung 139: Mittelwerte der Sechstklässler bei den Leistungsmotiven im Bereich Ausbildung[461]

Freizeit

Hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (FM_F), der Furcht vor Erfolg (FE_F) bzw. der Hoffnung auf Misserfolg (HM_F) in der Freizeit zeigten sich keine gruppenspezifischen Unterschiede (vgl. Kapitel 6.3.3.2), bei der Hoffnung auf Erfolg (HE_F) erzielten die Teilnehmer der Experimentalgruppe dagegen tendenziell höhere Werte als ihre Mitschüler aus der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 140).

Abbildung 140: Mittelwerte der Sechstklässler bei den Leistungsmotiven im Bereich Freizeit[462]

[461] erreichbare Höchstpunktzahlen: jeweils 60 Punkte

[462] erreichbare Höchstpunktzahlen: jeweils 60 Punkte

6.4 Charakterisierung der Trainingsgruppe

Eine abschließende Betrachtung beider Gruppen über alle Dimensionen hinweg zeigt auf, dass die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe bei allen Selbstkonzeptskalen niedrigere Werte erzielten als ihre Mitschüler in der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 141). In drei Bereichen waren diese Unterschiede signifikant (FSAP, FSEG und FSGA[463]).

Abbildung 141: Gesamtübersicht der Mittelwerte beider Gruppen

Deusinger nimmt an, dass „psychische Stärke und Stabilität ... mit den Selbstkonzepten des Individuums assoziiert [sind] …. Je ‚positiver' die Selbstkonzepte ..., um so ausgeprägter erscheint die ‚psychische Stärke' des Individuums" (Deusinger, 1986, S. 14). Sie geht dabei von einem negativen Zusammenhang zwischen Selbstkonzepten einerseits und Ängstlichkeit, Gehemmtheit bzw. Irritierbarkeit andererseits aus. Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Voruntersuchung bei den Schülern (vgl. Kapitel 5.3.6.1 bzw. 5.3.6.2) hinsichtlich des Zusammenhangs von Selbstkonzepten und Ängstlichkeit gestützt. So konnte – bis auf vereinzelte Ausnahmen – eine negative Korrelation der Selbstkonzepte mit den Auslösebedingungen bzw. Manifestationen von Leistungsängstlichkeit signifikant belegt werden.

[463] Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung, der Empfindlichkeit und Gestimmtheit sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen.

Dementsprechend zeigte sich bei den verschiedenen Dimensionen des Differentiellen Leistungsangst Inventars ein genau entgegengesetztes Bild. Hier erzielten die Teilnehmer der Experimentalgruppe bis auf eine Ausnahme (ES[464]) höhere Ergebnisse als die Probanden der Kontrollgruppe. Tendenziell signifikante Ergebnisse ließen sich für die Variablen RU, SA und MAN[465] nachweisen, signifikante Unterschiede ergaben sich für die Skalen AUS und AU[466] und eine sehr signifikante Abweichung der beiden Mittelwerte wurde für die Variable KOG[467] nachgewiesen.

Ein gemischtes Bild ergab sich für die einzelnen Skalen des Gitters zur Erfassung von Motiven bei Schülern. Während die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe in den beiden Bereichen Ausbildung bzw. Freizeit jeweils höhere Werte (nicht signifikant) bezüglich der Hoffnung auf Erfolg (HE) sowie der Furcht vor Misserfolg (FM) erzielten, lagen sie bei den Werten zur Furcht vor Erfolg (FE) sowie zur Hoffnung auf Misserfolg (HM) jeweils gleichauf mit bzw. unter denen der Kontrollgruppe.

Neben diesen Ergebnissen der Prä-Messung zeigten sich deutliche Unterschiede in den Beschreibungen der Lehrer dieser beiden Gruppen. Während die Kontrollgruppe einer „normalen“ Klasse entstammte, wurde die Klasse der Experimentalgruppe als sehr schwierig und unruhig dargestellt. Aufgrund vieler Neuzugänge am Schuljahresbeginn (Internatsklasse) gab es hier keine gewachsene Klassengemeinschaft, viele Schüler zeigten ein (sehr) auffälliges Sozialverhalten. Auch hinsichtlich des Leistungsstandes und des Arbeitsverhaltens schien die Klasse der Experimentalgruppe weit hinter denen der Kontrollgruppe zurückzuliegen.

---

[464] Externale Stabilisierung

[465] Repertoireunsicherheit, Sozialbezogene Angstauslösung, Manifestationen der Leistungsängstlichkeit

[466] Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit, Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung

[467] Kognitive Angstmanifestation

6.5 Hypothesen zur Trainingsstudie bei Sechstklässlern

Mit Hilfe der nachfolgend formulierten Hypothesen sollen die Effekte des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Sechstklässlern untersucht und eine kritische Würdigung der Wirksamkeit dieser Interventionsmaßnahme ermöglicht werden. In diesem Zusammenhang sollen unter anderem nachstehende Fragen geklärt werden:

- Wie wirkt sich ein Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsängstlichkeit auf diese Merkmale aus?
- Wirkt sich ein derartiges Training auch auf die verschiedenen Dimensionen des Selbstkonzeptes und die schulischen Leistungen aus?
- Wie verändern sich die diesbezüglichen Testergebnisse bei der Kontrollgruppe der Wartenden?
- Verändern sich die Kennwerte der Teilnehmer ohne Training bezüglich der getesteten Variablen im Laufe eines halben Jahres oder bleiben diese Werte stabil?

Nach Mummendey (1995, S. 57) ist das Selbstkonzept eines Menschen relativ stabil (vgl. Kapitel 2.1.1.2) und auch für die Leistungsängstlichkeit (vgl. Kapitel 2.1.2.2) sowie die Leistungsmotivation (vgl. Kapitel 2.1.3.2) wird von einer relativen Stabilität über die Zeit ausgegangen. Da die gesamte Studiendauer nur etwa ein halbes Jahr beträgt, wird die zeitliche Stabilität dieser drei Eigenschaften bei der nachfolgenden Hypothesenbildung vorausgesetzt. Es ist somit anzunehmen, dass in den beiden Kontrollgruppen – die eine ist eine Teilgruppe der anderen (vgl. Kapitel 6.7) – keine signifikanten Veränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten allein aufgrund zeitlicher Veränderungen zu beobachten sind. Lediglich in der Experimentalgruppe werden Veränderungen bei einzelnen Variablen erwartet, da nur in dieser Gruppe zwischen der Prä- und der Post-Messung eine Intervention in Form eines Trainings stattfindet. Nachfolgend werden daher ausschließlich Hypothesen für die Ergebnisse der Experimentalgruppe formuliert bzw. Veränderungen in den Unterschieden der Mittelwerte zwischen Experimental- und Kontrollgruppen thematisiert.

6.5.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN) – Prä-Post-Vergleich

Das Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst (vgl. Kapitel 6.6.3) basiert – neben einem Lerntraining – weitgehend auf Übungen zur Steigerung des Selbstkonzeptes (vgl. Kapitel 6.6.1). Daher wird von einer Steigerung und der damit einhergehenden Annäherung des Selbstkonzeptes der Experimentalgruppe an das der Kontrollgruppen

bei den Dimensionen, bei denen in der Prä-Messung signifikante Unterschiede bestanden, ausgegangen. Nachfolgend werden die einzelnen Hypothesen in den verschiedenen Selbstkonzeptbereichen aufgelistet.

Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL)

Da die Selbstkonzeptwerte der allgemeinen Leistungsfähigkeit bei der Prä-Messung in Experimental- und Kontrollgruppe schon vergleichbar hoch (positiv) waren, wird angenommen, dass sich das Selbstkonzept in der Experimentalgruppe durch das Training nicht signifikant verändert (H 6.1). Bei der Post-Messung werden daher für beide Gruppen erneut ähnliche Werte erwartet (H 6.2).

H 6.1: Das Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.2: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der allgemeinen Leistungsfähigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP)

Ein anderes Bild zeigte sich beim Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung. So wiesen zwar beide Teilstichproben hinsichtlich dieser Variablen ein insgesamt positives Selbstkonzept auf, die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe äußerten jedoch ein signifikant positiveres Selbstkonzept als die Teilnehmer der Experimentalgruppe. Es wird daher erwartet, dass das Training zu einer Steigerung des Selbstkonzeptes der allgemeinen Problembewältigung bei den Probanden der Experimentalgruppe führt (H 6.3) und sich die beiden Gruppen bei der Post-Messung hinsichtlich dieser Variablen nicht mehr signifikant unterscheiden (H 6.4).

H 6.3: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung in der Experimentalgruppe signifikant zu.

H 6.4: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der allgemeinen Problembewältigung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)

Hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit unterschieden sich die beiden Gruppen bei der Prä-Messung nicht signifikant, sie erzielten im Durchschnitt jeweils positive Werte. Daher wird auch für die Post-Messung von vergleichbaren Selbstkonzepten der Experimental- und Kontrollgruppe ausgegangen (H 6.6), eine signifikante Steigerung des Selbstkonzeptes in der Experimentalgruppe wird nicht erwartet (H 6.5).

H 6.5: Das Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.6: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW)

Auch beim Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung lagen die beiden Gruppen vergleichbar in einem positiven Bereich. Für die Post-Messung werden daher erneut ähnliche Werte erwartet (H 6.8), von einer signifikanten Steigerung des Selbstkonzeptes in der Experimentalgruppe wird nicht ausgegangen (H 6.7).

H 6.7: Das Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.8: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der allgemeinen Selbstwertschätzung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG)

Trotz jeweils im Mittel positiver Selbstkonzeptwerte hinsichtlich der Empfindlichkeit und Gestimmtheit erzielten die Probanden der Kontrollgruppe bei der Prä-Messung signifikant positivere Ergebnisse. Vom Training wird daher ein Selbstkonzept erhöhender Effekt für die Teilnehmer der Experimentalgruppe erwartet (H 6.9), so dass sich als

Folge davon die beiden Gruppen bei der Post-Messung nicht mehr signifikant voneinander unterscheiden (H 6.10).

H 6.9: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit in der Experimentalgruppe signifikant zu.

H 6.10: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Empfindlichkeit und Gestimmtheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST)

Hinsichtlich der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen zeigten die beiden Teilstichproben bei der Prä-Messung ein vergleichbares, positives Selbstkonzept. Daher werden für die Post-Messung ebenfalls ähnliche Werte erwartet (H 6.12), ein signifikanter Anstieg des Selbstkonzeptes in der Experimentalgruppe während des Trainings wird nicht vermutet (H 6.11).

H 6.11: Das Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.12: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU)

Auch bei der Kontakt- und Umgangsfähigkeit äußerten die beiden Gruppen in der ersten Messung vergleichbare, positive Selbstkonzeptwerte. Von einem trainingsbedingten Anstieg des Selbstkonzeptes in der Experimentalgruppe wird daher nicht ausgegangen (H 6.13), bei der Post-Messung sollten beide Gruppen wiederholt ähnliche Ergebnisse zeigen (H 6.14).

H 6.13: Das Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.14: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Kontakt- und Umgangsfähigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA)

Da das Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere schon bei der Prä-Messung in beiden Gruppen bei vergleichbaren Werten im positiven Bereich lag, wird nicht von einer Steigerung des Selbstkonzeptes durch das Training in der Experimentalgruppe ausgegangen (H 6.15). Auch für die folgende Post-Messung werden ähnliche Ergebnisse bei beiden Teilstichproben erwartet (H 6.16).

H 6.15: Das Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.16: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Wertschätzung durch andere kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA)

Bei dieser Variablen, bei der beide Teilstichproben zum ersten Messzeitpunkt jeweils vergleichbare Mittelwerte im durchschnittlichen Bereich erzielten, wird keine signifikante trainingsbedingte Steigerung des Selbstkonzeptes der Irritierbarkeit durch andere bei der Experimentalgruppe erwartet (H 6.17). Bei der Post-Messung sollten beide Gruppen erneut ähnliche Ergebnisse erzielen (H 6.18).

H 6.17: Das Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.18: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Irritierbarkeit durch andere kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)

Auch bei dieser letzten Variablen der Frankfurter Selbstkonzeptskalen äußerten beide Teilstichproben bei der Prä-Messung ein durchschnittliches Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen, wobei die Werte der Schülerinnen und Schüler aus der Experimentalgruppe deutlich unter denen der Probanden aus der Kontrollgruppe lagen. Es wird daher eine Erhöhung der Werte in diesem Selbstkonzeptbereich aufgrund des Trainings vermutet (H 6.19), für die Post-Messung werden daraus resultierend vergleichbare Ergebnisse bezüglich dieser Variablen erwartet (H 6.20).

H 6.19: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen in der Experimentalgruppe signifikant zu.

H 6.20: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Zusammenfassung der Hypothesen

H 6.1: Das SK[468] der allgemeinen Leistungsfähigkeit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.2: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der allgemeinen Leistungsfähigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.3: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das SK der allgemeinen Problembewältigung in der Experimentalgruppe signifikant zu.

H 6.4: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der allgemeinen Problembewältigung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.5: Das SK der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.6: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.7: Das SK der allgemeinen Selbstwertschätzung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.8: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der allgemeinen Selbstwertschätzung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

[468] SK: Selbstkonzept

H 6.9: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das SK der Empfindlichkeit und Gestimmtheit in der Experimentalgruppe signifikant zu.

H 6.10: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Empfindlichkeit und Gestimmtheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.11: Das SK der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.12: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.13: Das SK der Kontakt- und Umgangsfähigkeit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.14: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Kontakt- und Umgangsfähigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.15: Das SK der Wertschätzung durch andere in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.16: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Wertschätzung durch andere kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.17: Das SK der Irritierbarkeit durch andere in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.18: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Irritierbarkeit durch andere kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.19: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das SK der Gefühle und Beziehungen zu anderen in der Experimentalgruppe signifikant zu.

H 6.20: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Gefühle und Beziehungen zu anderen kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

6.5.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI) – Prä-Post-Vergleich

Das Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst (vgl. Kapitel 6.6.3) umfasst neben Übungen zur Steigerung des Selbstkonzeptes ein Lerntraining zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie zur direkten Reduzierung der Leistungsangst (vgl. Kapitel 6.6.1). Es wird daher für diejenigen Werte des Differentiellen Leistungsangst Inventars, bei denen die Probanden der Experimentalgruppe bei der Prä-Messung signifikant von denen der Kontrollgruppe abwichen, von einer statistisch bedeutsamen positiven Veränderung durch das Training ausgegangen.

6.5.2.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS)

Bei den Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit erzielten beide Teilstichproben beim ersten Messtermin Punktsummen im durchschnittlichen Bereich, die Teilnehmer der Experimentalgruppe äußerten dabei ein deutlich höheres Empfinden angstauslösender Situationen als die Probanden der Kontrollgruppe. Es wird daher ein Trainingseffekt dahingehend erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe bei der Post-Messung signifikant weniger auslösende Bedingungsfaktoren schulischer Leistungsangst nennen als bei der Prä-Messung (H 6.21). Der ursprünglich vorhandene Unterschied zwischen den beiden Gruppen sollte dann nicht mehr vorhanden sein (H 6.22).

H 6.21: Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.22: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Repertoireunsicherheit (RU), Wissensbezogene Angstauslösung (WA) und Sozialbezogene Angstauslösung (SA)

Die Repertoireunsicherheit, die wissensbezogene Angstauslösung und auch die sozialbezogene Angstauslösung der Experimentalgruppe waren bei der ersten Erhebung gegenüber der der Kontrollgruppe jeweils nicht bzw. nur tendenziell erhöht, so dass kein statistisch bedeutsamer Trainingseffekt hinsichtlich dieser drei Variablen bei der zweiten Messung vermutet wird (H 6.23, H 6.25 und H 6.27). Für beide Teilstichproben werden bei der Post-Messung jeweils erneut vergleichbare Werte bezüglich dieser drei Variablen erwartet (H 6.24, H 6.26 und H 6.28).

H 6.23: Die Repertoireunsicherheit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.24: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Repertoireunsicherheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.25: Die wissensbezogene Angstauslösung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.26: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der wissensbezogenen Angstauslösung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.27: Die sozialbezogene Angstauslösung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.28: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der sozialbezogenen Angstauslösung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Zusammenfassung der Hypothesen

H 6.21: Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.22: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.23: Die Repertoireunsicherheit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.24: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Repertoireunsicherheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.25: Die wissensbezogene Angstauslösung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.26: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der wissensbezogenen Angstauslösung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.27: Die sozialbezogene Angstauslösung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.28: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der sozialbezogenen Angstauslösung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

6.5.2.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN)

Sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppe erzielten im Rahmen der ersten Erhebung bei dieser übergeordneten Variablen Punktwerte im durchschnittlichen Bereich, die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe äußerten dabei eine lediglich tendenziell höhere Manifestation der Ängstlichkeit in Leistungssituationen als

die Probanden der Kontrollgruppe. Daher wird für die zweite Messung keine signifikante Veränderung des mittleren Punktwertes der Experimentalgruppe erwartet (H 6.29), beide Gruppen sollten auch nach dem Training vergleichbare Werte hinsichtlich dieser Variablen erzielen (H 6.30).

H 6.29: Die Manifestationen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe verändern sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.30: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Physiologische Angstmanifestation (PHY) und Emotionale Angstmanifestation (EMO)

Sowohl bei der physiologischen als auch bei der emotionalen Angstmanifestation zeigten die beiden Teilstichproben bei der Prä-Messung vergleichbare, durchschnittliche Punktsummen. Für die Post-Messung werden daher jeweils keine statistisch bedeutsamen trainingsbedingten Effekte bei der Experimentalgruppe erwartet (H 6.31 bzw. H 6.33), beide Gruppen werden vermutlich erneut ähnliche Ausprägungen hinsichtlich der beiden Variablen zeigen (H 6.32 bzw. H 6.34).

H 6.31: Die physiologische Angstmanifestation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.32: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der physiologischen Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.33: Die emotionale Angstmanifestation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.34: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der emotionalen Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Kognitive Angstmanifestation (KOG)

Bei dieser Variablen erzielten im Rahmen der Prä-Messung beide Teilstichproben insgesamt durchschnittliche Ergebnisse, wobei die Probanden der Experimentalgruppe eine signifikant höhere kognitive Angstmanifestation gegenüber den Teilnehmern der Kontrollgruppe äußerten. Für die Post-Messung wird daher von einem trainingsbedingten Rückgang dieser Werte bei der Experimentalgruppe ausgegangen (H 6.35), beide Teilstichproben erzielen bei der zweiten Messung vermutlich vergleichbare Punktsummen (H 6.36).

H 6.35: Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der kognitiven Angstmanifestation in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.36: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der kognitiven Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Zusammenfassung der Hypothesen

H 6.29: Die Manifestationen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe verändern sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.30: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.31: Die physiologische Angstmanifestation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.32: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der physiologischen Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.33: Die emotionale Angstmanifestation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.34: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der emotionalen Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.35: Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der kognitiven Angstmanifestation in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.36: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der kognitiven Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

6.5.2.3 Copingstrategien (COP)

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (GK), Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (SK) und Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (AK)

Bezüglich aller drei genannten Variablen erzielten die beiden Teilstichproben bei der ersten Erhebung jeweils durchschnittliche Punktsummen, statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen bestanden nicht. Da Experimental- und Kontrollgruppe also schon bei der Prä-Messung über vergleichbare Werte hinsichtlich dieser drei Copingstrategien verfügten, wird eine erneute Ähnlichkeit der jeweils entsprechenden Werte bei der Post-Messung erwartet (H 6.38, H 6.40 und H 6.42). Ebenso werden keine statistisch bedeutsamen Veränderungen der jeweiligen Werte in der Experimentalgruppe zwischen erster und zweiter Messung vermutet (H 6.37, H 6.39 und H 6.41).

H 6.37: Die Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.38: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.39: Die Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.40: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.41: Die Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.42: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung (AU)

Hinsichtlich dieser Copingstrategie erzielten beide Gruppen bei der Prä-Messung Werte im durchschnittlichen Bereich, wobei die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe tendenziell häufiger nach einer Entlastung durch Ablenkung und Bagatellisierung bei Prüfungsängstlichkeit suchten als ihre Mitschüler in der anderen Untersuchungsgruppe. Obwohl dieser Unterschied nur der Tendenz nach bestand, wird von einem reduzierenden Effekt des Trainings hinsichtlich der Ausprägung dieser Variablen ausgegangen (H 6.43). Dementsprechend wird als Folge eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Experimental- und Kontrollgruppe bei der Post-Messung vermutet (H 6.44).

H 6.43: Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.44: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Zusammenfassung der Hypothesen

H 6.37: Die Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.38: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.39: Die Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.40: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.41: Die Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.42: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.43: Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.44: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

6.5.2.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB)

Bei der Prä-Messung unterschieden sich die zwei Teilstichproben bezüglich dieser Variablen nicht signifikant voneinander, beide Gruppen erzielten Werte im durchschnittlichen Bereich. Daher wird nicht von einer signifikanten Veränderung der Punktsummen bei den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe ausgegangen (H 6.45), für beide Gruppen werden bei der Post-Messung erneut vergleichbare Ergebnisse erwartet (H 6.46).

H 6.45: Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe verändern sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.46: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Externale Stabilisierung (ES) und Internale Stabilisierung (IS)

Experimental- und Kontrollgruppe erzielten bei diesen beiden Variablen jeweils vergleichbare Punktsummen, bei der externalen Stabilisierung lagen diese im Bereich erhöhter Werte, bei der internalen Stabilisierung pendelten sie sich im durchschnittlichen Bereich ein. Aufgrund dieser Ähnlichkeit der Ergebnisse bereits bei der ersten Messung werden auch für die zweite Erhebung bei beiden Variablen ähnliche Punktsummen in den Teilstichproben erwartet (H 6.48 und H 6.50). Damit einhergehend werden keine trainingsbedingten Veränderungen bei den Stabilisierungswerten der Experimentalgruppe vermutet (H 6.47 und H 6.49).

H 6.47: Die externale Stabilisierung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.48: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der externalen Stabilisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.49: Die internale Stabilisierung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.50: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der internalen Stabilisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Zusammenfassung der Hypothesen

H 6.45: Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe verändern sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.46: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.47: Die externale Stabilisierung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.48: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der externalen Stabilisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.49: Die internale Stabilisierung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.50: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der internalen Stabilisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

6.5.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS) – Prä-Post-Vergleich

6.5.3.1 Ausbildung

Hoffnung auf Erfolg (HE_A) und Furcht vor Misserfolg (FM_A)

Bei diesen Variablen zeigte sich bei der Prä-Messung kein signifikanter Unterschied zwischen den Werten der Experimental- und der Kontrollgruppe. Daher werden auch für die Post-Messung jeweils vergleichbare Ergebnisse bei den beiden Teilstichproben erwartet (H 6.52 und H 6.54). Aufgrund der schon zu Beginn vorhandenen Ähnlichkeit der erzielten Punktsummen der zwei Teilstichproben wird keine trainingsbedingte Veränderung der entsprechenden Werte in der Experimentalgruppe vermutet (H 6.51 und H 6.53).

H 6.51: Die Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.52: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.53: Die Furcht vor Misserfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.54: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (Ausbildung) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Furcht vor Erfolg (FE_A)

Obwohl sich die beiden Untersuchungsgruppen bei der Prä-Messung nicht in ihrer Furcht vor Erfolg (Ausbildung) unterschieden und nahezu gleiche Mittelwerte aufwiesen, wird von einem Rückgang der Erfolgsfurcht aufgrund des Trainings gegen ***Erfolgsfurcht*** und Leistungsangst ausgegangen (H 6.55). Daraus resultierend sollten die Ergebnisse der Experimentalgruppe bei der Post-Messung auch signifikant unter denen der Kontrollgruppe(n) liegen (H 6.56).

H 6.55: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt die Furcht vor Erfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.56: Bei der Post-Messung ist die Furcht vor Erfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe signifikant niedriger als in der/den Kontrollgruppe(n).

Hoffnung auf Misserfolg (HM_A)

Hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung zeigte sich bei der ersten Untersuchung kein signifikanter Unterschied zwischen den Werten der Experimental- und der Kontrollgruppe. Daher werden auch für die zweite Messung vergleichbare Ergebnisse bei den beiden Teilstichproben erwartet (H 6.58). Aufgrund der schon zu Beginn vorhandenen Ähnlichkeit der erzielten Punktsummen wird damit einhergehend keine trainingsbedingte Veränderung der Misserfolgshoffnung in der Experimentalgruppe vermutet (H 6.57).

H 6.57: Die Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.58: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Zusammenfassung der Hypothesen

H 6.51: Die Hoffnung auf Erfolg (A[469]) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.52: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (A) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.53: Die Furcht vor Misserfolg (A) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.54: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (A) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.55: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt die Furcht vor Erfolg (A) in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.56: Bei der Post-Messung ist die Furcht vor Erfolg (A) in der Experimentalgruppe signifikant niedriger als in der/den Kontrollgruppe(n).

H 6.57: Die Hoffnung auf Misserfolg (A) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.58: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg (A) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

6.5.3.2 Freizeit

Hoffnung auf Erfolg (HE_F) und Furcht vor Misserfolg (FM_F)

Bei diesen Variablen zeigte sich bei der Prä-Messung kein signifikanter Unterschied zwischen den Werten der Experimental- und der Kontrollgruppe. Daher werden auch für die Post-Messung jeweils vergleichbare Ergebnisse bei den beiden Teilstichproben erwartet (H 6.60 und H 6.62). Aufgrund der schon zu Beginn vorhandenen Ähnlichkeit der erzielten Punktsummen der zwei Teilstichproben wird keine trainingsbedingte Veränderung der entsprechenden Werte in der Experimentalgruppe vermutet (H 6.59 und H 6.61).

[469] A: Ausbildung

H 6.59: Die Hoffnung auf Erfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.60: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (Freizeit) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.61: Die Furcht vor Misserfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.62: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (Freizeit) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Furcht vor Erfolg (FE_F)

Obwohl sich die beiden Untersuchungsgruppen bei der Prä-Messung nicht in ihrer Furcht vor Erfolg (Freizeit) unterschieden, wird von einem Rückgang der Erfolgsfurcht aufgrund des Trainings gegen ***Erfolgsfurcht*** und Leistungsangst ausgegangen (H 6.63). Daraus resultierend sollten die Ergebnisse der Experimentalgruppe bei der Post-Messung auch signifikant unter denen der Kontrollgruppe(n) liegen (H 6.64).

H 6.63: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt die Furcht vor Erfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.64: Bei der Post-Messung ist die Furcht vor Erfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe signifikant niedriger als in der/den Kontrollgruppe(n).

Hoffnung auf Misserfolg (HM_F)

Hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg in der Freizeit zeigte sich bei der ersten Untersuchung kein signifikanter Unterschied zwischen den Werten der Experimental- und der Kontrollgruppe. Daher werden auch für die zweite Messung vergleichbare Ergebnisse bei den beiden Teilstichproben erwartet (H 6.66). Aufgrund der schon zu Beginn vorhandenen Ähnlichkeit der erzielten Punktsummen wird damit einhergehend keine trainingsbedingte Veränderung der Misserfolgshoffnung in der Experimentalgruppe vermutet (H 6.65).

H 6.65: Die Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.66: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

Zusammenfassung der Hypothesen

H 6.59: Die Hoffnung auf Erfolg (F[470]) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.60: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (F) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.61: Die Furcht vor Misserfolg (F) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.62: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (F) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

H 6.63: Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt die Furcht vor Erfolg (F) in der Experimentalgruppe signifikant ab.

H 6.64: Bei der Post-Messung ist die Furcht vor Erfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe signifikant niedriger als in der/den Kontrollgruppe(n).

H 6.65: Die Hoffnung auf Misserfolg (F) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.

H 6.66: Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg (F) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).

[470] F: Freizeit

6.6 Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst

In diesem Kapitel werden die durchgeführten Trainingseinheiten gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst geschildert.

Anschließend an die Darstellung der Ziele und der zugrunde liegenden Leitgedanken bzw. Annahmen erfolgt die Beschreibung des Teilnehmerkreises sowie des zeitlichen und örtlichen Rahmens. Schließlich werden die einzelnen Trainingssitzungen ausführlich behandelt.

6.6.1 Ziele und Leitgedanken des Trainings

Die Auswahl der Teilnehmergruppe für das Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst erfolgte nach sorgfältiger Analyse der Zusammensetzung der beiden sechsten Klassen, wobei spezifische Besonderheiten wie Leistungsstand, Sozialverhalten, familiäre Merkmale und das Verhältnis Internatsschüler/externe Schüler in Rücksprache mit den jeweils unterrichtenden Lehrern sorgfältig beleuchtet wurden.

Die Lehrer beschrieben die für das Training ausgewählte Klasse als extrem unruhig und auffällig sowohl im Leistungs- als auch im Sozialverhalten. Die andere Klasse wurde demgegenüber als eher brav, harmonisch, sozial kompetent, fleißig und leistungswillig bezeichnet. In der Experimentalklasse, in der 14 der 34 Schüler Internatsschüler waren (in der Vergleichsklasse gab es nur externe Schüler), war die Anzahl der Trennungs- und Scheidungskinder gegenüber der anderen Klasse deutlich erhöht.

Vor diesem Hintergrund baten die unterrichtenden Lehrer darum, im Rahmen des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst auch Sequenzen einzuplanen, die auf eine Verbesserung des Lern- und Arbeits- sowie des Sozialverhaltens abzielen.

Da dieser Wunsch weitgehend mit den Ausführungen der Fachliteratur übereinstimmt, wurden entsprechende Elemente in das Training aufgenommen. So weisen nach Keller Schüler zwischen dem Ende der Kulturtechnik-Vermittlung und dem Beginn der Pubertät – also in den Klassenstufen 3 bis 6 – eine sensible Phase auf, die sich für das Erlernen von Lerneinstellungen und Lernstrategien besonders eignet. „Findet in diesem Zeitraum keine Prägung und Förderung statt, sind Lernschwierigkeiten vorprogrammiert“ (Keller, 1999, S. 5 f.). Die Notwendigkeit eines gut entwickelten Lern- und Arbeitsverhaltens begründet er damit, dass im Laufe der Schulzeit der Anteil der Intelligenz am Schulerfolg kontinuierlich bis auf etwa 25 % absinkt und das Lern- und Arbeitsverhalten für deren Umsetzung in schulische Leistungen zunehmend an Bedeutung

gewinnt (a. a. O., S. 7). „Das Lehren des Lernens, schon eine zentrale Forderung der Reformpädagogik der Zwanzigerjahre (*Potthoff* 1981, S. 100), hat seine Bedeutung als zentrales Unterrichtsziel und Unterrichtsprinzip wiedererlangt“ (Keller, 1999, S. 8).

Fast alle von Keller genannten Definitionen des „Lernen lernens“ befassen sich mit der Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die sich steuernd und erleichternd auf den Lernprozess auswirken sollen und mittels derer ein Schüler Gedächtnis und Konzentration aber auch die Lernmotivation und die Lernbedingungen positiv beeinflussen kann. Aufgrund der sehr unterschiedlichen diesbezüglichen Förderung durch die Eltern – in Abhängigkeit u. a. von deren Bildungsstatus – schreibt Keller der Schule einen besonderen Bildungsauftrag im Sinne einer „Lernförderung“ zu (a. a. O., S. 10). Diese sollte vor allem im Unterricht stattfinden aber auch durch Lerngruppen, Lernkurse und Lernberatungen ergänzt werden. Dabei sei jedoch unbedingt darauf zu achten, dass dem möglichst handlungsorientierten Einüben der Lern- und Arbeitstechniken genug Raum gegeben wird, denn „Lern- und Arbeitstechniken entwickeln sich genauso wie die geistigen Operationen letztlich nur durch die systematische Verinnerlichung äußerer Handlungen“ (Galperin 1967, zitiert nach Keller, 1999, S. 12).

Da das Lern- und Arbeitsverhalten nur eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für den schulischen Erfolg darstelle, sollte bei Lern- und Schulschwierigkeiten nicht ausschließlich die Person des Schülers im Mittelpunkt stehen. Denn auch andere „Faktoren wie Begabung, Emotionalität, Konstitution, Schüler-Schüler-Beziehung, Lehrer-Schüler-Beziehung, Schulklima ..., häusliche Lernumwelt, Erziehungsstil und Familienklima“ (a. a. O., S. 12) wirken sich auf das schulische Misserfolgsgeschehen aus. „In diesem vielfältigen Ursachenmuster hat das Lern- und Arbeitsverhalten jedoch zum einen ein starkes Einflussgewicht und zum anderen eine relativ große Änderungs- und Förderungschance“ (a. a. O., S. 12).

Eine weitere Ursache für den schulischen Misserfolg vermutet Keller (1999, S. 18) in einer resignativen, fatalistischen Grundhaltung, die nach Rheinberg (1981) als Misserfolgsmotivation bezeichnet wird. Das negative Selbstkonzept misserfolgsmotivierter Schüler, die ihre schlechten Leistungen auf eine unzureichende Begabung zurückführen, beeinflusst auch deren Anstrengungsbereitschaft insoweit, dass sie größere Bemühungen nicht mehr als lohnenswert ansehen. Unerwartet gute Leistungen erklären misserfolgsmotivierte Schüler mit einer leichten Aufgabenstellung oder Zufall. „Sie fühlen sich dem Misserfolg und dessen Ursachen so stark ausgeliefert, dass sie die Hoffnung auf Erfolg weitgehend aufgegeben haben“ (Keller, 1999, S. 18).

Eigenen Beobachtungen zufolge scheint ein Großteil mangelhafter schulischer Leistungen jedoch auch in einer ausgeprägten Erfolgsfurcht der Schüler begründet zu sein. So ist es häufig einfach viel „cooler“, seine Hausaufgaben nicht zu erledigen, Arbeitsmittel nicht verfügbar zu haben oder eine Frage des Lehrers nicht beantworten zu können. Viele Schüler genießen die Anerkennung ihrer Mitschüler, wenn sie sich eben nicht erwartungsgemäß verhalten und sich nicht in das erwünschte schulische Verhalten einordnen. Andererseits werden solche Schüler, die sich in diesem Sinne vorbildlich verhalten – also alle Schulsachen dabei haben, stets ihre Hausaufgaben und Aufträge erledigen sowie sich aktiv und engagiert am Unterricht beteiligen – als „Streber“, „Schleimer“ oder „Lehrerliebling“ beschimpft. Gute Noten und anerkennende Worte des Lehrers werden nicht selten mit verächtlichen Blicken, Gesten oder Bemerkungen kommentiert, mangelhafte oder ungenügende Leistungen der „coolen“ Schüler hingegen mit Klatschen und Jubelrufen – auch von diesen selbst – gefeiert.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass anfangs in jeder Hinsicht gute Schüler mit der Zeit zu stummen Statisten des Unterrichts verkümmern, die sich in Arbeits- und Sozialverhalten immer mehr dem – von Lehrern – ungewünschten Verhalten ihrer Mitschüler angleichen. Gute Noten werden in Abrede gestellt, dem Glück oder Zufall zugeschrieben, eigenes Lernen vehement geleugnet: „Was kann ich denn dafür, dass ich eine ‚1’ bekommen habe?“

Entsprechend der Erfolgsfurcht-Definition von Kearney (vgl. Kapitel 1.1.3.3) hat sich vermutlich bei diesen Schülern eine Besorgnis darüber entwickelt, dass Erfolg negative Konsequenzen nach sich ziehen könnte in Form von negativen Gefühlen oder Reaktionen der Mitschüler, stressbedingten Belastungen und Schwierigkeiten in zwischenmenschlichen Beziehungen. Viele von den hier beschriebenen Schülern weisen dementsprechend die für Erfolgsfürchtige typischen Charakterzüge nach Canavan-Gumpert et al. (vgl. Kapitel 1.1.3.3) auf:

- geringe Selbstachtung;
- Voreingenommenheit gegenüber Bewertungen durch andere und wettbewerbsbedingte Folgen von Leistungen;
- Neigung, eigene Kompetenzen zu leugnen;
- Tendenz, den bevorstehenden Erfolg aus Angst zu sabotieren.

Als weitere auffällige Gruppe sind jene Schüler zu nennen, die stets gut vorbereitet sind, in den Pausen detaillierte Fragen zu noch unbehandelten Problemen stellten und sicher

im Umgang mit dem Stoff erscheinen. Bei Prüfungen bleiben sie jedoch – vielleicht aufgrund einer ausgeprägten Prüfungsangst – jedes Mal deutlich hinter ihren erwarteten Leistungen zurück.

Vereinzelt kommt es aber auch vor, dass Schüler eine besondere Stellung in der Klassengemeinschaft innehaben, die ihnen trotz teils herausragender Leistungen die Anerkennung durch ihre Mitschüler zuteil werden lässt. Teilweise prallen negative Reaktionen der Klassenkameraden auf ihre guten Leistungen an ihnen ab, teilweise gibt es diese negativen Reaktionen auch gar nicht (mehr). Diese Schüler geben sich meist sehr selbstbewusst, haben ungewöhnliche Freizeitbeschäftigungen und scheinen „über den Dingen“ zu stehen. Ein ausgesprochen positives Selbstkonzept könnte bei ihnen die Ausbildung von Erfolgsfurcht verhindert oder auch den Mitschülern signalisiert haben, dass negative Reaktionen auf Erfolg bei dieser Person keine Wirkung zeigen.

Es wird also von einem wechselseitigen Zusammenhang der Faktoren Erfolgsfurcht, Leistungsangst und Selbstkonzept ausgegangen, die ihrerseits wieder Einfluss auf das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten haben.

Um über diese vermuteten Beziehungen mehr Aufschluss zu erhalten, werden in der nachfolgenden Abbildung 142 die Korrelationen der einzelnen Variablen mit dem Alter, den Noten und der Leistung im Mathematiktest – berechnet aus den Daten der Voruntersuchung bei den Schülern – grafisch verdeutlicht.

Während die Misserfolgshoffnung in der Ausbildung (HM_A) und die Erfolgsfurcht in der Freizeit (FE_F) mit steigendem Alter tendenziell abnehmen, steigt das Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW) der Tendenz nach immer mehr an. Die externale Stabilisierung (ES) nimmt mit dem Alter signifikant ab, wohingegen die Copingstrategie der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (SK) deutlich häufiger verwendet wird. Insgesamt werden also nur wenige Variablen vom Alter beeinflusst.

Abbildung 142: Korrelationen der einzelnen Variablen mit Noten, Alter und Ergebnis im Mathematiktest (vgl. Kapitel 3.2)

Für die Variablen der Leistungsmotivation bestehen keine Zusammenhänge mit den Ergebnissen im Mathematiktest und von den zehn Selbstkonzeptskalen korrelieren nur vier[471] tendenziell bzw. signifikant positiv mit diesen Werten. Jeweils zwei der drei bzw. vier Skalen aus den Bereichen „Stabilisierung"[472] bzw. „Copingstrategien"[473] und jeweils drei der vier Kennwerte aus den Bereichen „Auslösebedingungen"[474] und „Manifestationen"[475] stehen demgegenüber in einer (tendenziell) negativen Wechselbeziehung mit den Resultaten im Mathematiktest.

Für die Noten besteht eine signifikant positive Korrelation mit der Hoffnung auf Misserfolg in der Ausbildung (HM_A) bzw. eine signifikant negative Beziehung mit der Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung (HE_A). Vier der zehn Selbstkonzeptbereiche[476] stehen in einer (tendenziell) negativen Wechselwirkung mit den Noten. Die Auslösebedingungen[477], Manifestationen[478] und Stabilisierungen[479] von Leistungsangst korrelieren – mit Ausnahme der physiologischen Angstmanifestation – (tendenziell) positiv mit den schulischen Leistungen. Bei den Copingstrategien ist dies nur bei der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln der Fall. Neben einigen Faktoren der Leistungsmotivation im Bereich Ausbildung und einzelnen Dimensionen des Selbstkonzeptes wirken sich somit hauptsächlich die verschiedenen Bereiche der Leistungsangst auf die Noten aus.

Eine Verringerung der Auslösebedingungen, Manifestationen und Stabilisierungsformen der Leistungsangst sowie der Misserfolgshoffnung (Ausbildung) bei gleichzeitiger Stärkung der Erfolgshoffnung (Ausbildung) sowie des Selbstkonzeptes – vor allem im Leistungsbereich und im Bereich der allgemeinen Selbstwertschätzung – sollte somit zu einer signifikanten Verbesserung der Noten führen.

---

[471] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW), der Wertschätzung durch andere (FSWA) sowie der Irritierbarkeit durch andere (FSIA)

[472] Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit gesamt (STAB), Internale Stabilisierung (IS)

[473] Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (GK), Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (SK)

[474] Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit gesamt (AUS), Repertoire-Unsicherheit (RU), Wissensbezogene Angstauslösung (WA)

[475] Manifestationen von Leistungsängstlichkeit gesamt (MAN), Emotionale Angstmanifestation (EMO),, Kognitive Angstmanifestation (KOG)

[476] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL), der allgemeinen Problembewältigung (FSAP), der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW) sowie der Wertschätzung durch andere (FSWA)

[477] Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit gesamt (AUS), Repertoire-Unsicherheit (RU), Wissensbezogene Angstauslösung (WA), Sozialbezogene Angstauslösung (SA)

[478] Manifestationen von Leistungsängstlichkeit gesamt (MAN), Emotionale Angstmanifestation (EMO), Kognitive Angstmanifestation (KOG)

[479] Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit gesamt (STAB), Internale Stabilisierung (IS), Externale Stabilisierung (ES)

Bei der Vorbereitung des Trainings stellte sich daher die Frage, wie man alle die genannten Bedingungsfaktoren beeinflussen kann, ohne dabei jede Variable gesondert behandeln zu müssen.

Zur Klärung dieser Frage wurde daher die nachfolgende Abbildung 143 herangezogen. Darin wird ersichtlich, dass mit Ausnahme der Erfolgshoffnung alle Skalen des Leistungsmotivs – sowohl im Bereich Ausbildung als auch im Bereich Freizeit – signifikant mit den verschiedenen Selbstkonzeptbereichen korrelieren. Bei der Hoffnung auf Erfolg besteht in beiden Bereichen ein signifikant positiver Zusammenhang mit dem Leistungsbereich des Selbstkonzeptes, die Wechselwirkungen mit den anderen Selbstkonzeptbereichen sind nur zum Teil signifikant (positiv). Die drei anderen Skalen des Leistungsmotivs korrelieren im Gegensatz hierzu mit allen Selbstkonzeptbereichen signifikant negativ.

Die Annahme Deusingers, dass „psychische Stärke und Stabilität ... mit den Selbstkonzepten des Individuums assoziiert [sind]“ (Deusinger, 1986, S. 14), bei der sie von einem negativen Zusammenhang zwischen Selbstkonzepten einerseits und Ängstlichkeit, Gehemmtheit bzw. Irritierbarkeit andererseits ausgeht, wird durch die Ergebnisse der Voruntersuchung bei den Schülern (vgl. Kapitel 5.3.6.1) hinsichtlich des Zusammenhangs von Selbstkonzepten und Ängstlichkeit gestützt. Dabei stehen die drei übergeordneten Bereiche (Auslösebedingungen, Manifestationen und Stabilisierungsformen) der Leistungsangst im (tendenziell) negativen Zusammenhang mit allen Selbstkonzeptbereichen. In Ermangelung einer übergeordneten Skala der Copingstrategien wurden diese hier für eine größtmögliche Übersichtlichkeit nicht einzeln aufgelistet.

Ein Training zur Steigerung des Selbstkonzeptes – vor allem im Leistungsbereich – in Verbindung mit einem Lerntraining zur Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie zur direkten Reduzierung der Leistungsangst sollte also zu einer Verbesserung des eingangs beschriebenen Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens sowie des geringen Leistungsstandes in der ausgewählten Klasse führen. Aufgrund dieser Überlegungen wurde daher das in Kapitel 6.6.3 dargestellte Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst entwickelt. Es beinhaltet zu einem großen Teil Informationen über das Lernen und Übungen zum Lernen lernen, darüber hinaus aber auch Aufgaben zur Verbesserung des Selbstkonzeptes und des Sozialverhaltens. Dem Phänomen Erfolgsfurcht wird versucht über eine Änderung des Verhaltens in der Klasse und das Installieren einer harmonischen Klassengemeinschaft beizukommen. Spiele zum besseren

Abbildung 143: Korrelationen ausgewählter (übergeordneter) Variablen mit den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes

Kennenlernen von sich selbst und anderen ebenso wie zur Stärkung der Teamfähigkeit runden die einzelnen Trainingseinheiten ab.

Neben der Reduzierung von Erfolgsfurcht und Leistungsangst (Arbeitstitel des Trainings) werden daher entsprechend den oben dargestellten Überlegungen und den Ergebnissen der Prä-Messung in den beiden gegenüber gestellten Gruppen weitere Veränderungen angestrebt. Die einzelnen Ziele des Trainings sind in der nachfolgenden Abbildung 144 aufgelistet.

Ziele des Trainings

- **Steigerung des Selbstkonzeptes** (vgl. Kapitel 6.3.1), vor allem hinsichtlich der allgemeinen Problembewältigung (FSAP), der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG) sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)[480],
- **Reduzierung der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit** (vgl. Kapitel 6.3.2.1), insbesondere der Repertoireunsicherheit (RU) und der sozialbezogenen Angstauslösung (SA)[481],
- **Reduzierung der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit** (vgl. Kapitel 6.3.2.2), vor allem der kognitiven Angstmanifestation (KOG)[482],
- **Vermittlung geeigneter Copingstrategien** (vgl. Kapitel 6.3.2.3),
- **Reduzierung der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit** (vgl. Kapitel 6.3.2.4), vor allem der externalen Stabilisierung (ES)[483],
- **Steigerung der Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung** (vgl. Kapitel 6.3.3.1),
- **Reduzierung der Furcht vor Misserfolg, der Furcht vor Erfolg und der Hoffnung auf Misserfolg (jeweils in der Ausbildung,** vgl. Kapitel 6.3.3.1),
- **Reduzierung der Furcht vor Erfolg in der Freizeit** (vgl. Kapitel 6.3.3.2).

Abbildung 144: Übersicht der Ziele des Trainings bei Sechstklässlern

[480] Die Experimentalgruppe erzielte jeweils signifikant niedrigere Werte als die Kontrollgruppe.

[481] Die Experimentalgruppe äußerte jeweils eine tendenziell höhere Ausprägung gegenüber der Kontrollgruppe.

[482] Die Ergebnisse der Experimentalgruppe lagen sehr signifikant über denen der Kontrollgruppe.

[483] Da die Teilnehmer hier (stark) erhöhte Durchschnittswerte erzielten.

6.6.2 Teilnehmerkreis und Rahmenbedingungen des Trainings

Nach Abschluss der ersten Befragung (Prä-Messung) in den sechsten Klassen Ende Oktober 2004 wurden die hieraus gewonnenen Ergebnisse zur Überprüfung der vorab getroffenen Einteilung der Teilnehmer in Experimental- und Kontrollgruppe herangezogen. Ein ausführlicher Vergleich der jeweiligen Schülerinnen und Schüler und ihrer Resultate führte zur Beibehaltung dieser beiden Gruppen.

Im nächsten Schritt wurden Schüler und Eltern mittels Rundbrief über die ersten Termine und Orte der nachmittäglichen Trainingssitzungen informiert.

Das Training bestand aus insgesamt acht Sitzungen (bis Mitte Dezember 2004), von denen jedoch manche aufgrund der vielfältigen Nachmittagsverpflichtungen (Musikunterricht, Sport, Nachhilfe, schlechte Busverbindung, ...) der Teilnehmer zweimal an unterschiedlichen Wochentagen stattfanden. In diesen Trainingseinheiten wurden Übungen bzw. Lerneinheiten durchgenommen, für die nicht zwingend die Beteiligung der ganzen Gruppe erforderlich war. So wirkte es sich bei manchen Inhalten sogar positiv aus, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam anwesend waren.

Obwohl nur 25 Probanden dieser Klasse von ihren Eltern das Einverständnis zur Teilnahme an den drei Testungen erhalten hatten, nahmen an den Trainingssitzungen – in wechselnden Besetzungen – 32 von insgesamt 34 Mädchen und Jungen der Klassengemeinschaft teil. Nur zwei Buben war aufgrund einer fehlenden Busverbindung zur Schule generell keine Teilnahme möglich.

Die einzelnen Sitzungen fanden dabei an unterschiedlichen Wochentagen – je nach Thema im Klassenzimmer, Schulgarten oder Schulhof – statt, um jedem Probanden trotz nachmittäglicher Verpflichtungen die Möglichkeit zu geben, an mehreren Einheiten teilhaben zu können. Selbstverständlich wurde hierbei auch auf sonstige schulische Termine (z. B. Schulaufgaben, Theaterproben, Sportkurse) Rücksicht genommen. Je nach geplanten Inhalten wurden für eine Trainingseinheit ca. 90 bis 150 Minuten veranschlagt.

6.6.3 Beschreibung der Trainingseinheiten

DIE 8 TRAININGSEINHEITEN IM ÜBERBLICK

1 Einführung – Klassenklima – individuelle Stärken

2 Lerntraining zu Arbeitsplatz, Arbeitsverhalten, Hausaufgaben – Selbsteinschätzung und Wirkung auf andere

3 Lerntraining zur Funktionsweise des Gedächtnisses, Lesetechnik und Notizen – Selbst- und Fremdwahrnehmung

4 Lerntraining zum Vokabellernen – Erkennen von Stärken und Schwächen – Stärkung von Selbstverantwortung und Teamfähigkeit

5 Lerntraining zu Prüfungsvorbereitung und Umgang mit Prüfungsangst sowie Entspannungstechniken

6 Erkennen eigener Stärken – Klassenvertrag

7 Spiele zur Förderung von Kommunikation, Vertrauen, Problemlösen und Zusammenarbeit in der Gruppe

8 Klassenklima – Teamarbeit – Abschluss und Resümee

Abbildung 145: Die 8 Trainingseinheiten im Überblick

6.6.3.1 Trainingseinheit 1: Einführung – Klassenklima – individuelle Stärken

TRAININGSEINHEIT 1

Ort: Klassenzimmer – Dauer: 90 Minuten (1 Termin) - Anzahl der Teilnehmer: 19

1.1 Begrüßung – Einführung

1.2 Beschreibung der Ziele des Trainings und des Ablaufs der Trainingseinheiten

1.3 Klärung offener Fragen

1.4 Einführung der Gruppenregeln

1.5 „Wohlfühlthermometer“ – Übung zur Erfassung des Klassenklimas

1.6 Verbesserungsmöglichkeiten des Klassenklimas – Brainstorming

1.7 Übung zu eigenen positiven Eigenschaften

1.8 Feedbackrunde zur Trainingseinheit 1

1.9 Verabschiedung und Ausblick auf die kommende Trainingseinheit

Abbildung 146: Übersicht über die Inhalte der ersten Trainingseinheit

(1) Begrüßung – Einführung

Zu Beginn dieser ersten Trainingseinheit wurden die Schüler zunächst – beim Betreten des Klassenzimmers – einzeln, später im Klassenverband noch einmal als Gruppe begrüßt. Ihre Bereiterklärung zur Teilnahme und auch die Anwesenheit bei diesem ersten Termin wurden ausdrücklich gewürdigt und als Zeichen des Willens zur Mitarbeit interpretiert. Der Gruppe wurde darüber hinaus noch einmal die Person der Trainerin und deren Funktion an der Schule vorgestellt sowie der Rahmen, in dem dieses Training stattfinden sollte – nämlich als Teil einer Dissertation – , erläutert.

(2) Beschreibung der Ziele des Trainings und des Ablaufs der Trainingseinheiten

Nach diesen einführenden Worten wurde mit den Schülern diskutiert, warum gerade ihre Klasse für das Training ausgewählt wurde. Die oben angeführten Unterschiede zwischen den beiden Klassen (vgl. Kapitel 6.6.1) waren den Schülern durchaus bekannt und wurden daher auch vollständig von **ihnen** genannt, ebenso ihr Ruf als „unangenehme Chaotenklasse". Bereits seit Schuljahresbeginn waren die beiden Klassen immer wieder verglichen worden, sowohl von Lehrern und Schülern als auch in besonderem Maße von den Eltern.

Den Schülern wurde erklärt, dass man nun gemeinsam gegen die genannten Schwierigkeiten in der Klasse angehen wolle, unterstützt von Eltern, Lehrern und Internat. In Absprache mit den unterrichtenden Lehrern sei ein Training erstellt worden, das vor allem auf eine Verbesserung des Lern- und Arbeits- sowie des Sozialverhaltens abziele.

Die Themenbereiche und Abläufe der insgesamt acht Trainingseinheiten wurden kurz skizziert, ohne dabei einzelne Inhalte oder Übungen detailliert vorzustellen. Darüber hinaus wurden Wünsche der Schüler hinsichtlich bestimmter Themen diskutiert sowie Termine für die kommenden Treffen vereinbart.

Im Anschluss daran wurden die geplanten Inhalte für das gegenwärtige erste Training vorgestellt und erläutert. Nach den vorangestellten allgemeinen Informationen und organisatorischen Dingen sollten zunächst offene Fragen beantwortet und grundlegende Gruppenregeln eingeführt werden, bevor im Anschluss daran mit der Analyse des Klassenklimas begonnen werden sollte. Hierauf folgend war die Erarbeitung möglicher Verbesserungsvorschläge eingeplant, bevor dann eine Übung zur Entdeckung eigener positiver Eigenschaften vorgesehen war. Zum Abschluss der Veranstaltung sollten die Schülerinnen und Schüler in einer Rückmelderunde ihre Erfahrungen und Kritikpunkte äußern können.

(3) Klärung offener Fragen

Nach der Beschreibung der Ziele des Trainings und des Ablaufs der Trainingseinheiten konnten die Teilnehmer Fragen stellen. So wollten die Schüler noch einmal zugesichert bekommen, dass während des Trainings keine Benotung stattfindet. Darüber hinaus waren sie verunsichert, ob „dumme Äußerungen" während der Übungen Auswirkungen auf die Schulnoten hätten. Weitere Fragen konnten durch die nachfolgenden Gruppenregeln beantwortet werden.

(4) Einführung der Gruppenregeln

Vor dem Beginn der ersten Übung wurden einige wichtige Gruppenregeln eingeführt. Neben der freiwilligen Teilnahme an den einzelnen Trainingseinheiten bildeten dabei Pünktlichkeit sowie „Schweigepflicht" – insofern dass außerhalb der Gruppe nicht über private Äußerungen der Mitschüler gesprochen werden durfte – einen ersten Rahmen für die einzelnen Sitzungen. Darüber hinaus verpflichteten sich die Schülerinnen und Schüler zu konstruktiver Mitarbeit sowie zur Einhaltung des Grundsatzes „Es spricht immer nur einer, die anderen hören zu". Die Probanden nahmen zur Kenntnis, dass jeder selbst entscheiden darf, was er von sich mitteilen möchte, sofern keine Beleidigungen bzw. verbalen Angriffe geäußert werden.

(5) „Wohlfühlthermometer" – Übung zur Erfassung des Klassenklimas

Nach dem Freiräumen einer großen Aktionsfläche in der Mitte des Klassenzimmers wurde mit der ersten Übung begonnen. Anhand einer großen Skala (Länge ca. 5 m, Breite ca. 0,7 m) auf dem Klassenzimmerboden (vgl. Abbildung 147) sollten sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer persönlichen Einschätzung „In dieser Klasse fühle ich mich ..." bei einer der 10 Stufen von 1 („schlecht") bis 10 („super") aufstellen.

Hier zeigte sich ein völlig überraschendes Ergebnis: Kein einziger Schüler stand bei den Nummern 6 bis 10. Nur vier Schülerinnen und Schüler positionierten sich bei der Nummer **5**, weitere zwei Schülerinnen und Schüler standen bei der Nummer **4**. Für die Nummern **3** und **2** entschieden sich drei bzw. zwei Teilnehmer und acht wählten die Nummer **1**. Im Mittel entschieden sich die anwesenden 19 Teilnehmer somit für einen Punktwert von ca. 2,6. Besonders bemerkenswert war, dass sich – bis auf einen Schüler bei der Nummer 5 – diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das Klassenklima durch ihr Verhalten wesentlich mitbestimmten, bei den

Abbildung 147: Skala zur Erfassung des Klassenklimas

Stufen 2 und 3 wiederfanden. Andererseits hatten sich manche Schüler, die man eher am unteren Rand der Skala vermutet hätte, überraschend gut eingruppiert.

Nachdem sich alle Schüler entlang der Skala eingeordnet hatten, sollten sie sich unter ihren Mitschülern umsehen und herausfinden, wer sich wohin gestellt hatte. Dieser Übungsteil löste umgehend Diskussionen aus, da viele Schüler ihre Klassenkameraden an ganz anderer Stelle postiert hätten. In einer anschließenden Feedback-Runde äußerten nahezu alle Schüler Erstaunen über das derart schlechte Klassenklima. Besonders die „Anführer" der Klasse mussten sich der Frage stellen, warum sie sich denn so verhalten, wenn es ihnen dadurch in der Klasse auch nicht besser gehe.

(6) Verbesserungsmöglichkeiten des Klassenklimas – Brainstorming

Noch in der oben beschriebenen Aufstellung am „Wohlfühlthermometer" sollten die Schüler überlegen, was sie selbst tun könnten, um das Klassenklima wesentlich zu verbessern. Jeder von ihnen wurde dann in einer schnellen „Blitzlicht"-Runde aufgefordert – ohne lange Erklärungen – seine Verbesserungsvorschläge zu nennen. Die einzelnen Nennungen sind der Tabelle 232 zu entnehmen.

Tabelle 232: Vorschläge zur Verbesserung des Klassenklimas

Verbesserungsvorschläge – Einzelnennungen der Schüler	
Leise sein. Keiner ärgert den anderen.	Leise sein. Mund halten.
Nicht immer alles nachplappern, was andere sagen. Nicht ausgeschlossen werden.	Nicht mit dem Schwamm oder anderen Gegenständen werfen. Nicht kindisch benehmen.
Andere nicht ärgern oder schlagen. Leise sein.	Andere nicht beleidigen. Nicht so laut sein. Andere nicht beschimpfen.
Jeder soll leise sein.	Mehr Selbstvertrauen haben.
Andere nicht beleidigen. Nicht stören. Leise sein.	Gute Noten schreiben. [Schüler X aus der anderen Klasse] nicht mobben.
Jeder muss den Mund halten, auch ich. Alle müssen leise sein und mich mögen. Alle sollen sich um gute Noten bemühen.	[Schüler X aus der anderen Klasse] nicht als „unterentwickelt" bezeichnen.
Jeder kümmert sich um die anderen.	Jeder hält zum anderen.
Keinen „Scheiß" erzählen, leise sein.	Leise sein.
Andere nicht ärgern. Leise sein.	Leise sein, andere nicht schlagen.
Leise sein. Andere nicht blöd anreden.	

(7) Übung zu eigenen positiven Eigenschaften

Für diese Übung sitzen alle Schüler im Kreis und suchen für sich selbst nach einer positiven Eigenschaft, die mit dem gleichen Buchstaben beginnt wie der eigene Vorname. Nach einer kurzen Überlegungspause nennen alle nacheinander ihre persönliche positive Eigenschaft, begleitet von einer dazu passenden individuellen typischen Handbewegung oder charakteristischen Mimik. Nach einem ersten Durchgang, bei dem die anderen Schüler nur zuschauen und versuchen, sich alle Eigenschaften und Bewegungen zu merken, folgt ein zweiter Durchgang, bei dem jeweils ein Schüler nach dem anderen zunächst seine eigenen Beiträge sowie anschließend der Reihe nach alle Beiträge seiner Mitschüler (mit Gestik bzw. Mimik) wiederholt.

Diese Übung war für die Schülerinnen und Schüler zunächst etwas schwierig, da es für manche Anfangsbuchstaben nur sehr wenige positive Eigenschaften gibt, die auch tatsächlich zur jeweiligen Person passen. Teilweise halfen die Mitschüler dann bei der Suche nach einer passenden Eigenschaft, zum Teil wurden aber auch unpassende Beiträge und Beleidigungen – natürlich mit dem passenden Anfangsbuchstaben – in die Runde geworfen. Nach mehreren kurzen Ermahnungen – teilweise auch der Schüler untereinander – konnten derartige Beiträge jedoch unterbunden werden. Für jeden der Teilnehmer wurde schließlich eine positive Eigenschaft gefunden, die ihm/ihr auch gefiel und mit der er/sie sich identifizieren konnte.

(8) Feedbackrunde zur Trainingseinheit 1

In der großen Runde sollten die Schüler in Stichworten zu den Fragen in Abbildung 148 – die per Overheadprojektor an die Wand projiziert wurden – Stellung nehmen.

Bei dieser ersten Feedbackrunde zeigten sich die Teilnehmer noch etwas zurückhaltend, insgesamt waren die Äußerungen eher neutral. So gab es wenige negative Rückmeldungen, die Zahl der positiven war jedoch auch nicht viel höher. Anklang fand das „Wohlfühlthermometer“ – zum großen Teil auch deshalb, weil vielen Schülern bewusst wurde, dass es anderen und sogar den „Klassenmittelpunkten“ in der Klasse auch nicht besser gefiel als ihnen selbst.

Weniger gut kam das Brainstorming zur Verbesserung des Klassenklimas an. Die Schüler gaben an, sehr genau zu wissen, wo die Problemstellen der Klasse lagen und hielten diese Übung für überflüssig.

Trainingseinheit 1

- **Was hat mir an dieser Trainingseinheit gefallen?**
- **Was hat mir nicht gefallen?**
- **Was könnte man besser machen?**
- **Habe ich bei diesem Training neue (positive) Seiten an mir oder den anderen entdeckt?**
- **Hat dieses Training bei mir etwas verändert oder wird es etwas verändern?**
- **Wird sich diese Trainingseinheit auf das Klassenverhalten auswirken?**

Abbildung 148: Folie zur Feedbackrunde der Trainingseinheit 1

Wirklich konstruktive Änderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge kamen von den Schülern nur sehr vereinzelt. Ein häufiger Wunsch zielte darauf ab, beim Wohlfühlthermometer manche Klassenkameraden „umstellen“ bzw. anderen Punktwerten zuordnen zu dürfen, da manche der gewählten Stufen überhaupt nicht mit den beobachteten Verhaltensweisen und Äußerungen der Mitschüler übereinstimmten. Ein weiterer Änderungsvorschlag wurde dahingehend formuliert, dass vor der „Positive Eigenschaften“-Runde zunächst eine „Negative Eigenschaften“-Runde durchgeführt werden sollte. Negative Eigenschaften zu finden sei viel leichter und so wäre dies ein leichterer Einstieg für die eigentliche Übung.

Nahezu alle Schüler gaben an, zumindest an den anderen Schülern neue Seiten entdeckt zu haben, von denen sie bislang noch nichts wussten. Eine Schülerin gestand der Gruppe, bislang aus Desinteresse noch nicht einmal alle Namen ihrer Mitschüler gelernt zu haben. Sie wollte dies aber umgehend nachholen. Während einige Teilnehmer den Wunsch formulierten, noch viele weitere derartige Übungen durchzuführen, um die

Mitschüler besser kennenlernen zu können, gaben andere an, diese Trainingseinheit zwar als ganz angenehm erlebt zu haben, wirkliche Veränderungen habe es in ihnen jedoch nicht hervorgerufen.

Viele der externen Schüler äußerten in diesem Zusammenhang das Bedauern, aufgrund der teilweise sehr langen Schulwege und der weit entfernten Wohnorte nicht genug Zeit mit den Klassenkameraden – auch außerhalb der Unterrichtszeit – verbringen zu können. Die Internen gaben hingegen an, schon mehr als genug Zeit mit den anderen Internen verbringen zu müssen – und das rund um die Uhr.

(9) Verabschiedung und Ausblick auf die kommende Trainingseinheit

Verbunden mit einem Dank an die aktive und gute Mitarbeit der Gruppenmitglieder sowie einem kurzen Ausblick auf die kommende Trainingseinheit (vgl. Kapitel 6.6.3.2) einschließlich der erneuten Bekanntgabe von Zeit und Ort dieses Treffens wurden die Schülerinnen und Schüler verabschiedet.

6.6.3.2 Trainingseinheit 2: Lerntraining zu Arbeitsplatz, Arbeitsverhalten, Hausaufgaben - Selbsteinschätzung und Wirkung auf andere

TRAININGSEINHEIT 2

Ort: Klassenzimmer – Dauer: 90 Minuten (2 Termine)
Anzahl der Teilnehmer: 11/16

2.1 Begrüßung

2.2 Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der zweiten Trainingseinheit

2.3 Klärung offener Fragen

2.4 Wiederholung der Gruppenregeln

2.5 Lerntraining: Arbeitsplatz, Arbeitsverhalten, Hausaufgaben

2.6 „Selbstbild – Fremdbild“ – Übung zur Selbsteinschätzung und zur Wirkung auf andere

2.7 Feedbackrunde zur Trainingseinheit 2

2.8 Ausblick auf die kommende Trainingseinheit, Verabschiedung

Abbildung 149: Übersicht über die Inhalte der zweiten Trainingseinheit

(1) Begrüßung

Zu Beginn der zweiten Trainingseinheit wurden wieder alle Teilnehmer zunächst einzeln bei Betreten des Klassenzimmers und anschließend als Gruppe im Klassenverband begrüßt.

(2) Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der zweiten Trainingseinheit

Anschließend wurden die Inhalte und Ziele dieses zweiten Trainings kurz vorgestellt: So sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst die Möglichkeit haben, offene Fragen zu klären, bevor dann im nächsten Schritt die Wiederholung der Gruppenregeln folgen sollte. Als Schwerpunkte des Trainings wurden das Lerntraining zu den Themen

Arbeitsplatz, Arbeitsverhalten und Hausaufgaben sowie eine Übung zur Selbsteinschätzung der eigenen Wirkung auf andere genannt. Daran anschließend war erneut eine Feedbackrunde zur Rückmeldung der Teilnehmer vorgesehen.

(3) Klärung offener Fragen

Nach diesem Überblick konnten die Schülerinnen und Schüler offene Fragen klären bzw. ihre Anmerkungen und Nachfragen im Rückblick auf die erste Sitzung anbringen. Die meisten Fragen kamen von denjenigen Teilnehmern, die an der letzten Einheit nicht teilnehmen konnten. Viele baten darum, einzelne Teile des ersten Trainings zu wiederholen bzw. wollten den genauen Sinn der Übungen erklärt haben. Vereinzelt gaben Schüler zu, im Rückblick auf das letzte Treffen im Nachhinein doch noch etwas nachgedacht und eventuell etwas verstanden bzw. gelernt zu haben.

(4) Wiederholung der Gruppenregeln

Vor dem Einstieg in das eigentliche Training brachten sich die Teilnehmer noch einmal die Gruppenregeln in Erinnerung:

- freiwillige Teilnahme am Training,
- Pünktlichkeit,
- „Schweigepflicht“ gegenüber Außenstehenden,
- konstruktive Mitarbeit,
- keine Beleidigungen bzw. verbalen Angriffe,
- jeder entscheidet selbst, was er von sich mitteilen möchte,
- Grundsatz: „Es spricht immer nur einer, die anderen hören zu“.

(5) Lerntraining: Arbeitsplatz, Arbeitsverhalten, Hausaufgaben

Arbeitsplatz

Die Schülerinnen und Schülern beratschlagten, wie ein optimaler Arbeitsplatz aussehen sollte. Nach einem allgemeinen Sammeln im Gruppengespräch und dem Notieren der erarbeiteten Details gab der Leiter einige Stichpunkte vor, zu denen die Teilnehmer dann die gefundenen Ergebnisse präsentieren sollten. In Anlehnung an Keller (1999, S. 33 ff.) listeten sie verschiedene Punkte auf, die nach Möglichkeit beachtet werden sollten (vgl. Tabelle 233).

Tabelle 233: Ergebnisse zum Arbeitsauftrag „Wie sollte der Arbeitsplatz zuhause aussehen?“

	Gestaltung	**Begründung**
Arbeitstisch	geräumige, freigehaltene Arbeitsfläche, ca. 120 cm breit, etwa 70 cm bis 80 cm hoch	Focus der arbeitenden Person
Stuhl	bequem, gerade Rückenhaltung, höhenverstellbar	steigert Aufmerksamkeit
Beleuchtung	genügend hell, aber nicht zu hell, Lichteinfall von der richtigen Seite (Rechtshänder von links, Linkshänder von rechts)	erleichtert die Wahrnehmung, beugt Ermüdung (Unterbeleuchtung) bzw. Konzentrationsstörungen (Überbeleuchtung) vor
Arbeitsmittel	Ablagebehälter, Schreibwerkzeuge und Lineal griffbereit aber trotzdem geordnet, Bücher (Schulbücher, Lexika, Atlas etc.) und Hefte im Regal	spart Zeit und Nerven
Ordnungssysteme	Regal, Ordner, Schublade in greifbarer Nähe	spart Zeit
Papierkorb	in unmittelbarer Nähe, regelmäßig leeren	dient der Ordnung, Unnützes wird sofort beseitigt
Pinn-/Magnetwand	zur Tages- und Wochenplanung, Einteilung der Hausaufgaben, Erinnerungshilfe	dient dem Überblick, beugt dem Vergessen vor
Sonstiges	Störungsmöglichkeiten ausschalten (z. B. Radio, Fernseher, Computerspiele, Telefon, Geschwister, Besuch, Tiere, Lärm) Frischluftzufuhr, richtige Temperatur	Störungen ziehen Energie vom Langzeitgedächtnis ab, Gedächtnis wird beeinträchtigt Körper/Gehirn braucht Sauerstoff

Arbeitsverhalten

Gemeinsam wurde erarbeitet, dass zu einem guten Arbeitsverhalten nicht nur ein optimal gestalteter Arbeitsplatz gehört, sondern ebenso ein gut gepackter Schulranzen (für einen möglichst organisierten Arbeitsplatz in der Schule) und das richtige Lernverhalten. Das Packen des Schulranzens anhand des Stundenplanes am Abend vor dem nächsten Schultag wurde genauso besprochen wie die Notwendigkeit des regelmäßigen Überprüfens von Füller, Stiften, Zirkel usw. auf deren Einsetzbarkeit.

Nachdem die Bedeutung von gesunder Ernährung, ausreichendem Schlaf und körperlicher Betätigung sowie die Berücksichtigung des Tagesrhythmus für ein erfolgreiches Lernen aufgezeigt wurden, wurde die Planung der Lernzeit als ein wesentlicher Bestandteil des Lernverhaltens besprochen. So resultiert ein kurzfristiges und geballtes

Lernen (z. B. vor einer Schulaufgabe) meist in einer seelisch-körperlichen Überbeanspruchung, die sich – aufgrund von biochemischen Prozessen im Körper – häufig auf den Informationsfluss zwischen einzelnen Hirnteilen bis hin zu Gedächtnisblockaden auswirkt (vgl. Keller, 1999, S. 27 ff.). Eine fehlende oder falsche Zeitplanung führt daher unweigerlich zu Zeitstress, der durch ein strukturiertes und verteiltes Lernen umgangen werden kann.

Dieses strukturierte Lernen beginnt schon bei der sorgfältigen Benutzung des Hausaufgabenheftes. Hier sollten alle Aufgaben, Termine und Besonderheiten, aber auch Freizeittermine (z. B. Sport, Musikunterricht, Arzttermine, Nachhilfe etc.) ordentlich vermerkt werden – wichtige Termine zusätzlich z. B. mit Leuchtstift markiert. Bei der Hausaufgabenerledigung kann das Erledigte dann einfach durchgestrichen oder abgehakt werden. Neben der Übersicht über die anstehenden Aufgaben wird so das schrittweise, selbstverstärkende Zielerreichen gefördert.

Bei anstehenden Schulaufgaben, Referaten oder anderen umfangreicheren Hausaufgaben sollte die zu erledigende Arbeit in einzelne Portionen eingeteilt und so ein Vorbereitungsplan erarbeitet werden.

Um bei der häuslichen Vorbereitung über alle erforderlichen Informationen verfügen zu können, sind eine aufmerksame Teilnahme am Unterricht sowie eine gewissenhafte und ordentliche Heftführung unbedingt notwendig. Wer in der Schule gut aufpasst und mitarbeitet, kennt sich im jeweiligen Themenbereich aus und weiß notfalls schon um eventuelle Lücken. Die Zeit zuhause kann dann effektiver genutzt werden, als wenn sich ein Schüler erst mühsam in die gestellten Aufgaben einarbeiten muss.

Hausaufgaben

Zu einem guten Arbeitsverhalten gehört – neben dem angesprochenen Verhalten in der Schule – eine regelmäßige und sorgfältige Erledigung der Hausaufgaben. Hierbei soll in der Schule vermittelter Stoff zuhause noch einmal eingeübt bzw. vertieft werden. Der Lehrer geht also davon aus, dass nach der Bearbeitung der von ihm gestellten Aufgaben und deren Besprechung in der nächsten Stunde alle Schüler auf dem gleichen Wissens- und Übungsstand sind. Wird eine Hausaufgabe weder zum vorgegebenen Termin bearbeitet noch später nachgeholt, so fehlen diesem Schüler zwangsläufig Informationen oder Übungen, die ihm seine Mitschüler voraus sind.

Anhand eines Merkblattes (vgl. Abbildung 150) wurden hilfreiche Tipps für die Erledigung der Hausaufgaben am Nachmittag vorgestellt und – teils kontrovers – diskutiert.

Tipps für die Hausaufgaben am Nachmittag

- Lege den Beginn der Arbeitszeit für jeden Tag fest und beginne pünktlich (Wecker stellen!).
- Verschaffe dir einen Überblick, was zu tun ist, und erstelle einen Zeitplan. Teile die Hausaufgaben in überschaubare Portionen (ca. 20-30 Minuten) ein.
- Denke aber auch an regelmäßige kurze Pausen.
- Auch beim Lernen brauchst du eine Aufwärmphase. Beginne mit leichten Aufgaben oder Aufgaben, die Spaß machen (z.B. fertige einen Hausaufgabenplan, organisiere deinen Arbeitsplatz, ...).
- Achte dabei auf Abwechslung von leichten und schwierigen Aufgaben und zwischen schriftlichen und mündlichen Arbeiten (S-M-Formel).
- Schiebe die schwierigen bzw. ungeliebten Aufgaben nicht bis ans Ende auf – sie lassen sich am besten nach der Aufwärmphase erledigen.
- Erledige deine Hausaufgaben an dem Tag, an dem sie gestellt werden. Die Zusammenhänge sind noch frisch in Erinnerung. Wiederhole das Gelernte bzw. das Geübte dann noch einmal einen Tag vor der nächsten Stunde (besonders die Hefteinträge!).
- Nimm dir für die Zeit nach den Hausaufgaben etwas vor, auf das du dich freuen kannst. Du wirst sehen, dass du dann auch „ungeliebte Fächer" schneller hinter dich bringst, ohne schlampig zu arbeiten.
- Erledige die Hausaufgaben kurz und gründlich, anstatt stundenlang lustlos zu tüfteln und zu bummeln.

Abbildung 150: Merkblatt „Tipps für die Hausaufgaben am Nachmittag"

(6) „Selbstbild – Fremdbild" – Übung zur Selbsteinschätzung und zur Wirkung auf andere

Dieses Spiel aus Gudjons (2003, S. 144) sollte jedem Teilnehmer einen Vergleich zwischen dem Bild, das er oder sie von sich selbst hat, Vermutungen darüber, wie andere ihn oder sie sehen und dem tatsächlichen Bild der Gruppe ermöglichen. Den Schülerin-

nen und Schülern sollte auf diesem Weg Rückmeldung über das eigene Verhalten gegeben werden.

Bei der Durchführung sitzen die Teilnehmer im Kreis und notieren auf der einen Seite eines Zettels ca. zehn Persönlichkeitsbeschreibungen zur Frage: „Wie sehe ich mich selbst?“, auf der anderen Seite zum Thema: „Wie sehen mich vermutlich die anderen?“. Der Name wird nicht notiert.

In der nachfolgenden Tabelle 234 werden die Texte von drei Original-Zetteln aus dieser Gruppe dargestellt:

Tabelle 234: Original-Beispiele zur Übung „Selbstbild – Fremdbild“

„Wie ich mich sehe“		***„Wie mich andere sehen“***	
tierlieb	zerstreut	lustig	zerstreut
vergesslich	intelligent	behindert	dumm
komisch	kreativ	unhygienisch	kreativ
zickig	egoistisch	zickig	egoistisch
hasse sämtliche Käsearten außer Mozzarella		manchmal intelligent	
verrückt (ein bisschen)			

„Wie ich mich sehe“		***„Wie mich die anderen sehen“***	
hilfsbereit	intelligent	unintelligent	zickig
lieb	ängstlich	dumm	nervig
nett	tierlieb	bescheuert	Heulsuse
Ich flippe sehr schnell aus		störend	böse
Ich grenze manchmal jemanden aus		„Troja“-süchtig	
verrückt nach Troja			

„Wie sehe ich mich“		***„Wie mich die anderen sehen“***	
stark	klug	schwach	dumm
sportlich	hilfsbereit	dick	hilfsbereit
mutig	witzig	feige	witzig
gut	cool	sehr nett	crazy

Die gefalteten Papiere werden dann in die Mitte des Kreises gelegt und gemischt. Ein Schüler nach dem anderen wählt nun eine Beschreibung und liest den Teil: „Wie sehe ich mich selbst?“ vor. Die Gruppenmitglieder sollen den Verfasser erraten. Nach Möglichkeit

sollen sich alle Teilnehmer äußern und ihre Vermutungen begründen. Nach Abschluss der Runde nimmt der Autor kurz Stellung bevor die andere Seite mit den Angaben zur Frage „Wie sehen mich die anderen?“ vorgelesen wird. Punkt für Punkt bestätigen, ergänzen oder korrigieren die anderen Schülerinnen und Schüler diese Statements. Anschließend beginnt eine neue Runde mit einem neuen Zettel bzw. Teilnehmer.

Noch während dieser Übung aber auch in der abschließenden Feedback-Runde kam es zu hitzigen Diskussionen, da die Selbstbilder zum Teil überhaupt nicht zugeordnet werden konnten und teilweise enorme Diskrepanzen bestanden zwischen dem vermuteten Fremdbild und dem Bild, das die Gruppenmitglieder tatsächlich von einem Schüler bzw. einer Schülerin hatten. In der Mehrzahl der Fälle wurde das vermutete negative Fremdbild dabei von einem oder mehreren Gruppenanführern zunächst bestätigt oder gar noch stärker formuliert, bis dann andere Schüler eingriffen und ihre Einschätzung, die häufig sehr viel positiver war, abgaben. Nicht selten entbrannte zwischen den „Guten“ und den „Bösen“ eine kurze aber sehr hitzige Diskussion mit dem Hinweis der „Guten“, gefälligst mit dem nötigen Ernst an diese Übung heranzugehen und einmal zu überdenken, was man überhaupt von sich gibt. Fast immer lenkten die „Bösen“ daraufhin ein und schwächten ihre Äußerungen ab, häufig wurden auch genau gegenteilige Aussagen formuliert mit der Einleitung: „Also eigentlich ...“. Nachfolgendes Beispiel soll eine solche Situation verdeutlichen:

- Text zur Überschrift „Wie sehen mich vermutlich die anderen?“: „dick“
- Rückmeldung aus der Gruppe: „Stimmt, voll fett.“
- Zwischenruf: „Du spinnst ja wohl komplett, das ist ja wohl nicht dein Ernst. Wo bitte sehr ist die [Name der Schülerin] denn fett? Die ist doch wohl schlank genug, sieht voll gut aus! Oder etwa nicht? Los, sag was [Name des Schülers]!“
- Erneute Antwort des selben Schülers: „Na ja ... okay ..., so fett ist sie ja gar nicht. Eigentlich geht es sogar. Na gut, kann man so lassen.“

Obwohl zwischenzeitlich die Situation manchmal aufgrund der teilweise doch sehr negativen Rückmeldungen zu Kippen drohte und auch hin und wieder ein paar Tränen flossen, schafften es die Schülerinnen und Schüler am Ende jeder einzelnen Runde doch, dass alle wieder weitgehend besänftigt waren. Diese Übung erforderte noch vermehrte Nachbearbeitung, da manche der Konflikte bzw. negativen Äußerungen Spuren hinterlassen hatten. Zum Ende der Trainingsphase konnten diese jedoch fast gänzlich behoben werden.

Der Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander hatte sich ab dieser Übung deutlich verbessert – man könnte die Auseinandersetzungen fast als „Reinigendes Gewitter“ bezeichnen. So gab es immer wieder Schüler, die bei Streitereien unter ihren Mitschülern eingriffen und darauf hinwiesen, doch nur das zu sagen, was man auch wirklich so meine.

(7) Feedbackrunde zur Trainingseinheit 2

In der großen Runde sollten die Schüler in Stichworten zu den Fragen in Abbildung 151 – die per Overheadprojektor an die Wand projiziert wurden – Stellung nehmen:

Trainingseinheit 2

- **Was hat mir an dieser Trainingseinheit gefallen?**
- **Was hat mir nicht gefallen?**
- **Was könnte man besser machen?**
- **Habe ich bei diesem Training etwas Neues in Hinblick auf die Gestaltung des Arbeitsplatzes, das Arbeitsverhalten oder Hausaufgaben gelernt?**
- **Habe ich durch die Übung „Selbstbild – Fremdbild“ etwas Neues über mich selbst oder andere erfahren?**
- **Wird sich diese Trainingseinheit auf die Klassengemeinschaft auswirken?**

Abbildung 151: Folie zur Feedbackrunde der Trainingseinheit 2

Anders als noch in der Rückmelderunde der ersten Trainingseinheit gaben nun die Schülerinnen und Schüler sehr konstruktive, ehrliche und durchdachte Kommentare ab.

Wie erwartet war das Interesse bezüglich der „Selbstbild – Fremdbild"-Übung sehr viel größer als hinsichtlich des Lerntrainings. Daher bezogen sich auch die meisten Kommentare auf diesen sehr emotionsgeladenen Trainingsteil.

Viele zeigten sich erleichtert darüber, dass die Auseinandersetzungen in der „Selbstbild – Fremdbild"-Übung doch noch beigelegt werden konnten und schließlich zu einem versöhnlichen Ende gebracht wurden. Einige waren auch überrascht „wie krass drauf" einzelne Teilnehmer sich verhalten hatten. Kritik wurde bei dieser Übung hauptsächlich daran geäußert, dass vermutlich nicht alle Anwesenden ihre wirklichen Selbsteinschätzungen notiert hatten und so der Eindruck entstand, sie hätten geschwindelt. Dieser Punkt konnte dahingehend entkräftet werden, dass nach den Gruppenregeln jeder selbst entscheiden sollte, was er von sich preisgibt. Auch meldeten sich ein paar diesbezüglich „Beschuldigte" und stellten klar, dass sie sehr wohl ihr Selbstbild geschildert, jedoch die ganz unangenehmen Eigenschaften weggelassen hätten.

Fast alle gaben an, von den Äußerungen der anderen zur eigenen Person überrascht gewesen zu sein und sowohl mit Blick auf sich selbst als auch auf die anderen viel Neues erfahren zu haben. Von Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft gingen ausnahmslos alle aus, manche gaben aber zu bedenken, dass mehr Informationen über andere auch deren Verletzbarkeit erhöhen würde.

Mit Blick auf das Lerntraining äußerten einzelne Schüler, die Notwendigkeit – z. B. der Erledigung von Hausaufgaben bzw. des abendlichen Richtens der Schultasche – unterschätzt zu haben. Würde man es so betrachten, schiene es sogar logisch, dass die Lehrer so dahinter her seien. Darauf angesprochen, ob diese Einsicht denn nun auch eine Verhaltensänderung bewirke, war der Eifer schon nicht mehr so groß. Kleinere Veränderungen am Arbeitsplatz wollten die meisten der Schülerinnen und Schüler gerne vornehmen, auch wenn sich dies im Internat nicht so einfach verwirklichen lasse.

Zur Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten wurde vorgeschlagen, die „Selbstbild – Fremdbild"-Übung eventuell auf bestimmte Bereiche (z. B. Essen, Aussehen, Sport) einzugrenzen und dadurch zu entschärfen.

(8) Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Mit einem Dank an die engagierte Mitarbeit der Anwesenden und einem Ausblick auf die nächste – die dritte – Trainingseinheit (vgl. Kapitel 6.6.3.3) einschließlich der erneuten Bekanntgabe von Zeit und Ort dieses Treffens wurden die Teilnehmer verabschiedet.

6.6.3.3 Trainingseinheit 3: Lerntraining zur Funktionsweise des Gedächtnisses, Lesetechnik und Notizen – Selbst- und Fremdwahrnehmung

TRAININGSEINHEIT 3

Ort: Klassenzimmer, Pausenhalle – Dauer: 120 Minuten (1 Termin)
Anzahl der Teilnehmer: 25

3.1 Begrüßung

3.2 Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der dritten Trainingseinheit

3.3 Klärung offener Fragen

3.4 Wiederholung der Gruppenregeln

3.5 Lerntraining: Funktionsweise des Gedächtnisses, Lesetechnik, Notizen

3.6 „Vier Dimensionen“ – Übung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung

3.7 Feedbackrunde zur Trainingseinheit 3

3.8 Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Abbildung 152: Übersicht über die Inhalte der dritten Trainingseinheit

(1) Begrüßung

Zu Beginn der dritten Trainingseinheit wurden alle Teilnehmer zunächst einzeln bei Betreten des Klassenzimmers und anschließend als Gruppe im Klassenverband begrüßt.

(2) Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der dritten Trainingseinheit

Anschließend wurden die Inhalte und Ziele dieses dritten Trainings kurz erläutert: So sollten die Schülerinnen und Schüler – wie schon in der vorangegangenen Sitzung – zunächst die Möglichkeit haben, offene Fragen zu klären, bevor dann im nächsten Schritt die Gruppenregeln wiederholt werden. Als Hauptteile wurden das Lerntraining zur Funktionsweise des Gedächtnisses, Lesetechnik und Notizen sowie eine Übung zur

Selbst- und Fremdwahrnehmung angeführt. Für den Abschluss sei eine Feedbackrunde der Teilnehmer vorgesehen.

(3) Klärung offener Fragen

An diese Übersicht anschließend konnten die Schülerinnen und Schüler Fragen stellen bzw. Anmerkungen und Nachfragen im Rückblick auf die zweite Sitzung anbringen.

Auch diesmal kamen die meisten Fragen von denjenigen Teilnehmern, die an der letzten Einheit nicht teilnehmen konnten. Aber nicht nur diese Schüler, sondern auch einige von denen, die damals anwesend waren, baten um eine erneute Durchführung der „Selbstbild – Fremdbild"-Übung. So seien dem einen oder anderen im Nachgang noch einige Dinge zu sich selbst oder anderen eingefallen, die nun unbedingt noch einmal thematisiert werden müssten.

Zudem nutzten zwei Schüler die Gelegenheit, sich bei der Gruppe für ihr unangemessenes und destruktives Verhalten beim letzten Treffen zu entschuldigen.

(4) Wiederholung der Gruppenregeln

Auch dieses Mal wurden die Gruppenregeln (vgl. Kapitel 6.6.3.2, Abschnitt 4 „Wiederholung der Gruppenregeln") als Grundlage des gemeinsamen Arbeitens noch einmal ins Gedächtnis gerufen – insbesondere nachdem es in der zweiten Sitzung diesbezüglich zu Meinungsverschiedenheiten kam (vgl. Kapitel 6.6.3.2, Abschnitt 7 „Feedbackrunde").

(5) Lerntraining: Funktionsweise des Gedächtnisses, Lesetechnik, Notizen, Vokabellernen

Funktionsweise des Gedächtnisses

Anhand von Arbeitsblättern und Folien (vgl. Abbildung 153) wurde den Schülerinnen und Schülern der Gedächtnisprozess beim Erlernen verschiedener Inhalte erklärt.

So gelangt eine ankommende Information auf verschiedenen Sinneskanälen bzw. Lernwegen (z. B. sehen, hören) in das so genannte Sinnesgedächtnis, wo sie sich in Form von elektrischen Schwingungen ein paar Sekunden aufhält (vgl. Keller, 1999, S. 47 f.). Durch Konzentration dringt sie dann weiter vor bis in das Kurzzeitgedächtnis (hier entsteht eine erste Gedächtnisspur), ehe sie durch Verknüpfen, Strukturieren sowie Wiederholen das Langzeitgedächtnis erreichen kann.

Abbildung 153: Der Gedächtnisprozess (angelehnt an Keller, 1999, S. 48)

Werden bestimmte Verarbeitungsmechanismen gestört oder unterbrochen – wie z. B. bei Reizüberflutung durch Musik hören oder Fernsehen beim Lernen – kann eine normale Verarbeitung der Information nicht stattfinden. Die Lerninhalte gelangen aufgrund mangelnder Konzentration entweder nicht in das Kurzzeitgedächtnis oder

werden nicht ausreichend für eine dauerhafte Speicherung im Langzeitgedächtnis behandelt.

In diesem Zusammenhang wurde erneut auf die Bedeutung des Wiederholens von gelerntem Stoff eingegangen. Anhand der Vergessenskurve nach Ebbinghaus (Keller, 1999, S. 61), die in Abbildung 154 wiedergegeben ist, konnten die Schüler feststellen, wie viel des ursprünglich beherrschten Stoffes nach unterschiedlich vielen Tagen noch abrufbar ist – wenn er nicht wiederholt wird.

Abbildung 154: Die Vergessenskurve nach Ebbinghaus (aus Keller, 1999, S. 61)

Lesetechnik

Als eine von vielen gängigen Lesetechniken wurde im Anschluss daran die 5-Stufen-Lesetechnik anhand nachfolgender Darstellung in Abbildung 155 vorgestellt und erläutert. Zum besseren Verständnis und zur Verdeutlichung dieser Vorgehensweise erhielten die Teilnehmer danach einen Text (vgl. Abbildung 156), auf den sie die einzelnen Stufen der 5-Stufen-Lesetechnik anwenden sollten.

Die 5-Stufen-Lesetechnik

1. Überfliegen

Überschrift lesen und auf dick gedruckte oder *kursiv* geschriebene Wörter achten.

2. Gründlich lesen

Text in Abschnitte [ ] einteilen und durchnummerieren (1., 2., 3., ...).

3. Überschriften finden

Noch einmal durchlesen und für jeden Abschnitt eine Überschrift suchen.

4. Fragen stellen

Zu jedem Abschnitt Fragen stellen. Was weiß ich bereits?
Was möchte ich noch wissen?
Was bedeuten die unbekannten Wörter?

5. Fragen beantworten

Überschrift:

- **Die Antworten als Stichpunkte festhalten.**
-
-

So fasst du das Wichtigste zusammen und wiederholst alles noch einmal.

Abbildung 155: Die 5-Stufen-Lesetechnik (angelehnt an die 5-Gang-Lesetechnik aus „Die Kladde – Folien und Kopiervorlagen zur Endres-Lernmethodik“, 1999, S. 155)

Auch ein Fall von Kinderarbeit

In den Hütten des Slumquartiers Chumapati[1] leben fast 5000 Familien in größter Armut. Das Familieneinkommen liegt bei etwa 30 Euro im Monat.

Obwohl die Regierung hier eine kleine Schule unterhält, besucht fast kein Kind diese Schule. Was machen diese Kinder?

Die Mädchen, manche noch nicht 5 Jahre alt, findet man in verschiedenen Hütten versammelt. Im Schneidersitz sitzen oft mehr als 20 kleine Mädchen über einen riesigen Rahmen gebeugt, in den ein Sari-Stoff, etwa 6 m lang und 1,50 m breit, eingespannt ist. Mit gekrümmtem Rücken sitzen sie um diesen Rahmen und besticken die Saris mit prächtigen Mustern. Ähnlich wie beim Teppichknüpfen in Persien, Afghanistan oder Marokko ist das Besticken der Saris eine reine Kinderarbeit. Nur Kinder können diese zierlichen und feinen Muster der großen Saris sticken.

Die Mädchen bekommen für die Arbeit etwa 3 Euro im Monat. Dafür sticken sie fast 10 Stunden am Tag. Die Folgen sind verkrümmte Wirbelsäulen, frühzeitige Erkrankungen der Handgelenke und Augenmissbildungen.

Bei uns in Deutschland werden die Saris „preisgünstig“ als echte indische Handarbeit verkauft: Sie sind aber auch zu schön.

Aus: „Die Frauen von der Plaza de Mayo“, Lesebuch Menschenrechte,
Hrsg. D. Klemt-Kozinowski/H. Koch u. a., Baden-Baden, 1984, S. 63
(Währungen und Rechtschreibung aktualisiert)

[1] In Bombay, der zweitgrößten Stadt von Indien

Abbildung 156: Text zur Verdeutlichung der Lesetechnik

Notizen

In Verbindung mit der 5-Stufen-Lesetechnik wurde den Schülerinnen und Schülern auch die Notwendigkeit guter Notizen verdeutlicht. Anhand der Zusammenfassung in Abbildung 157 diskutierten sie die einzelnen Tipps hinsichtlich deren Sinn und Anwendbarkeit.

Notizen

1. Notizen müssen lesbar, kurz und klar verständlich sein (Stichworte genügen).
2. Notizzettel nur auf einer Seite beschriften; Rand für spätere Ergänzungen frei lassen.
3. Alle Blätter mit Überschrift und Datum versehen – so findest du sie schneller und weißt sofort, worum es geht.
4. Gebräuchliche Abkürzungen benutzen.
5. Notiere – wenn möglich – in eigenen Worten.
6. Notizzettel an die Pinnwand hängen oder im Zettelkasten bzw. Block lassen (d.h. ordnen!).
7. Notizzettel nur so lange aufheben, wie du sie wirklich brauchst.

Abbildung 157: Merkblatt „Notizen“

Vor allem die Punkte 3 und 7 waren den Teilnehmern weitgehend unbekannt, sie stellten sich jedoch im Laufe der Diskussion als durchaus sinnvoll heraus. Bei der Frage nach gebräuchlichen Abkürzungen mussten die meisten Schüler passen, außer „z. B.“ waren nur vereinzelten Schülern weitere gängige Abkürzungen bekannt.

Als Hilfsmittel für die Anfertigung gelungener Notizen wurden des weiteren ein paar Markierungstechniken vorgestellt. Anhand eines Arbeitsblattes zu diesem Thema (vgl. Abbildung 158) versuchten sich die Schülerinnen und Schüler am richtigen Unter- bzw. Überstreichen, überwiegend selbst überlegten Zeichen zur Randmarkierung, sinnvollen und kurzen Randnotizen sowie der zeichnerischen Veranschaulichung wichtiger Zusammenhänge.

Markierungstechniken

1. **Unterstreichen:**
   dick, dünn

2. **Rand markieren:**
   selbst Zeichen ausdenken, die man setzt
   (bei Büchern an den Rand kleben, z.B. mit POST IT)

3. **Überstreichungen:**
   auch farbig, Beziehungspfeile ziehen

4. **Randnotizen:**

5. **Überlagerungen:**
   farbig, Zeichen selbst wählen (z.B. Pfeile, Kreise, Buchstaben, Schraffuren, usw.)

Achtung: Verwende diese Markierungstechniken bitte nie in Büchern, die dir nicht gehören, also auch nicht in den Büchern, die du von der Schule bekommst!

Abbildung 158: Arbeitsblatt „Markierungstechniken“

(6) „Vier Dimensionen“ – Übung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung

Bei dieser Übung in der Pausenhalle[484] zur Selbst- und Fremdwahrnehmung wurden die Teilnehmer aufgefordert, sich entsprechend ihrer eigenen Einschätzung in eine der vier Ecken zu begeben, die den Eigenschaften „gesellig“, „ordentlich“, „zurückhaltend“ und

[484] Es waren nur die Trainingsteilnehmer und keine beobachtenden Dritten anwesend.

„spaßig“ zugeordnet waren. Dabei sollten sich die Schülerinnen und Schüler für die jeweils vorherrschende Eigenschaft entscheiden, Mischtypen waren nicht erlaubt.

Bei diesem Spiel ging es sehr heiter zu, da es vielen Schüler schwer fiel, sich auf einen Typ festzulegen. Es wurde viel diskutiert und umhergewandert, ehe schließlich das Schlusszeichen ertönte. Die einzelnen Zuordnungen wurden anschließend für jede Person gesondert von den anderen kommentiert, so dass die Schüler auch hier wieder eine Rückmeldung hinsichtlich der Fremdwahrnehmung in der Gruppe bekamen.

Bei einigen Schülern war die Einordnung sehr schnell und ohne Diskussionen verlaufen, entsprechend eindeutig waren dann meist auch die Rückmeldungen. Andere Schüler hatten sich hingegen – mehr oder weniger schnell – Dimensionen zugehörig erklärt, die von den Mitschülern nicht akzeptiert wurden. Hier entbrannten heiße Diskussionen, die jedoch im Vergleich zu früheren Übungen sehr lustig, humorvoll und selbstkritisch verliefen.

Nachdem jeder Schüler seine Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung durch die Gruppe vergleichen und kurz besprechen konnte, sollten die Teilnehmer abschließend in den vier gewählten Dimensionsgruppen ein gemeinsames Standbild aus sich selbst errichten, das ihre Charaktereigenschaft besonders gut darstellt. Auf diese Weise entstanden vier verschiedene Objekte, bei deren Bau noch viel gelacht und diskutiert wurde. Selbst weniger integrierte Schülerinnen und Schüler wurden von den anderen Mitgliedern der jeweiligen Gruppe miteinbezogen, was vielleicht auch auf die relativ geringen Teilgruppengrößen zurückzuführen war.

(7) Feedbackrunde zur Trainingseinheit 3

Zurück im Klassenzimmer sollten die Teilnehmer ihre Bewertungen, Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge zur vergangenen Trainingseinheit abgeben, geleitet durch die Fragen in Abbildung 159, die per Overheadprojektor an die Wand projiziert wurden.

Allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gut gefallen hat die „4 Dimensionen“-Übung zur Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung. Hier lobten die Schüler die Vorgabe der vier positiven Eigenschaften, so dass die Teilnehmer nicht gezwungen waren, persönlichere Eigenschaften von sich preiszugeben. Manche Schüler regten hier an, abgewandelte Dimensionen vorzugeben, die die Gruppe mehr polarisieren könnten. Während fast alle angaben, Neues über andere erfahren zu haben bzw. von manchen Rückmeldungen über die eigene Positionierung erstaunt gewesen zu sein, ergaben sich keine wesentlichen neuen Erkenntnisse hinsichtlich des eigenen Selbstbildes.

Trainingseinheit 3

- **Was hat mir an dieser Trainingseinheit gefallen?**
- **Was hat mir nicht gefallen?**
- **Was könnte man besser machen?**
- **Habe ich bei diesem Training etwas Neues in Hinblick auf die Funktionsweise des Gedächtnisses, Lesetechnik oder Notizen erfahren?**
- **Habe ich bei der Übung „4 Dimensionen" etwas Neues über mich oder andere erfahren?**
- **Wird sich diese Trainingseinheit auf die Klassengemeinschaft auswirken?**

Abbildung 159: Folie zur Feedbackrunde der Trainingseinheit 3

Bezüglich des Lerntrainings äußerte die Mehrzahl der Schüler, etwas Neues erfahren zu haben, sei es bezogen auf die Funktionsweise des Gedächtnisses, die 5-Stufen-Lesetechnik oder aber das Anfertigen von Notizen. So war vielen Teilnehmern nicht bekannt, dass eine höhere Verarbeitungsstufe einer Information – mit Ausnahme des Wiederholens – eine höhere Erinnerungsleistung bewirkt.

Die 5-Stufen-Lesetechnik fanden zwar die meisten interessant, die Anwendung bei alltäglichen Aufgaben schien hingegen vielen zu kompliziert und aufwändig zu sein. Im Gegensatz dazu kamen die Tipps zur Anfertigung von Notizen bei der gesamten Gruppe gut an und wurden auch als alltagstauglich eingestuft.

Zur Frage, ob sich diese Trainingseinheit auf die Klassengemeinschaft auswirken würde, gab es kaum Wortmeldungen. Dies betreffend trauten sich die meisten Schüle-

rinnen und Schüler keine Prognose zu stellen. Die Gruppenmitglieder waren sich dahingehend einig, sich untereinander schon jetzt besser zu verstehen.

(8) Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Das Ende dieser Trainingseinheit wurde mit einem ausdrücklichen Lob an die Teilnehmer für die konzentrierte Mitarbeit beim Lerntraining, das humorvolle Zusammenspiel während der „4 Dimensionen"-Übung aber auch die ausnahmslose Einhaltung der Gruppenregeln über die gesamte Einheit eingeleitet. Es folgten die Bekanntgabe von Zeit und Ort sowie den Hauptinhalten des nächsten Treffens (vgl. Kapitel 6.6.3.4) bevor die Teilnehmer verabschiedet wurden.

6.6.3.4 Trainingseinheit 4: Lerntraining zum Vokabellernen – Erkennen von Stärken und Schwächen – Stärkung von Selbstverantwortung und Teamfähigkeit

TRAININGSEINHEIT 4

Ort: Klassenzimmer – Dauer: 90 Minuten (2 Termine)
Anzahl der Teilnehmer: 14/9

4.1 Begrüßung

4.2 Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der vierten Trainingseinheit

4.3 Klärung offener Fragen

4.4 Wiederholung der Gruppenregeln

4.5 Lerntraining: Vokabellernen

4.6 „Darin bin ich gut“ – Übung zum Erkennen von Stärken und Schwächen

4.7 „Flugzeugentführung – ein Rätselspiel“ – Übung zur Stärkung von Selbstverantwortung und Teamfähigkeit

4.8 Feedbackrunde zur Trainingseinheit 4

4.9 Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Abbildung 160: Übersicht über die Inhalte der vierten Trainingseinheit

(1) Begrüßung

Wie bei den vorangegangenen Treffen wurden alle Schüler einzeln beim Betreten des Klassenzimmers und dann gemeinsam in der Gruppe begrüßt.

(2) Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der vierten Trainingseinheit

Danach folgte ein kurzer Überblick über die geplanten Inhalte des Trainings: Nach der Klärung eventueller Fragen und der Wiederholung der Gruppenregeln sollten eine Lerntrainingssequenz zum Vokabellernen sowie zwei Übungen zum Erkennen von Stärken

und Schwächen sowie zur Stärkung von Selbstverantwortung und Teamfähigkeit den Schwerpunkt dieser Einheit bilden. Abschließend sei erneut eine Feedbackrunde für Lob, Kritik und Anregungen geplant.

(3) Klärung offener Fragen

Es wurden weder Fragen gestellt noch Anmerkungen vorgebracht.

(4) Wiederholung der Gruppenregeln

Als Grundlage des gemeinsamen Arbeitens in der Gruppe folgte eine kurze Wiederholung der Gruppenregeln (vgl. Kapitel 6.6.3.2, Abschnitt 4 „Wiederholung der Gruppenregeln“).

(5) Lerntraining: Vokabellernen

Grundsätzlich sollten Vokabeln immer auf mehreren Lernwegen gelernt werden, d. h. man sollte sie lesen, laut aussprechen und schriftlich kontrollieren. Dabei ist darauf zu achten, dass die Vokabelportionen nicht zu groß werden (vgl. Abbildung 161).

Abbildung 161: Vokabelportionen (nach „Die Kladde – Folien und Kopiervorlagen zur Endres-Lernmethodik“, 1999, Kapitel 5.4.1, S. 127)

Die gesamte Vokabelmenge sollte sinnvollerweise in Portionen von ca. 8 bis 10 Wörtern aufgeteilt werden, da sonst insbesondere diejenigen in der Mitte nicht ausreichend gut gelernt werden. Besonders die ersten und die letzten Vokabeln (Randstücke) werden nämlich beim Lernen behalten, die Gesamtmenge, die nach einmaligem Lernen erinnert werden kann, liegt bei ca. 6 bis 10 Wörtern. Bei kleineren Vokabelportionen bleiben so meist alle schon nach dem ersten Lernen im Gedächtnis, während bei größeren Wörtermengen gerade die in der Mitte häufig schlecht erinnert werden.

Zur Übung des Sprachverständnisses hat es sich bewährt, fremdsprachige Bücher oder Zeitschriften zu lesen, fremdsprachige Radio- oder Fernsehsendungen zu hören bzw. zu sehen oder sich mit anderen in dieser Sprache zu unterhalten.

Für schwierige Vokabeln, die nur sehr langsam oder gar nicht erlernt werden (also auf keinen Fall für alle!), ist die Benutzung eines Vokabelkastens mit fünf zunehmend großen Fächern empfehlenswert. Eine geeignete Bauanleitung (vgl. Fenske, 2002) wurde den Schülern ebenso an die Hand gegeben, wie mögliche Alternativen zu dem hier vorgestellten 5-Fächer-Kasten. Die schwierigen Vokabeln, Redewendungen oder grammatikalischen Regeln werden auf den Kärtchen notiert: auf der einen Seite das deutsche Wort, auf der andere Seite das fremdsprachige (Redewendungen und Grammatik analog). Diese Karte wird nun in das erste, das kleinste Fach gestellt. Hat sich in diesem ersten Fach eine bestimmte Kartenmenge angesammelt, so wird eine Karte nach der anderen herausgenommen. Die eine Seite wird dann gelesen und es soll versucht werden, sich an die andere Seite zu erinnern. Bei richtiger Antwort wird die Karte ein Fach weiter nach hinten gesteckt, ansonsten wieder zurück in Fach 1. Das Fach 1 wird jeden Tag bearbeitet. Die anderen Fächer werden erst dann bearbeitet, wenn sie voll sind. Auch hier wird immer eine Karte entnommen und nach der richtigen Übersetzung gesucht. Bei der richtigen Antwort wandert die Karte ein Fach weiter, ist die Antwort falsch oder kann kein Wort genannt werden, dann wird die Karte zurück ins Fach 1 gesteckt. Wird eine Vokabel aus dem fünften und letzten Fach richtig übersetzt, also insgesamt mindestens fünf aufeinander folgende Durchgänge richtig genannt, dann kann sie weggeworfen werden. Die nicht richtig gewussten Wörter werden so lange wiederholt, bis sie fünfmal nacheinander richtig erinnert wurden.

Beim Erlernen selbst hilft dabei in Ahnlehnung an Kapitel 6.6.3.3 ein möglichst umfangreiches Verknüpfen, Strukturieren und Wiederholen der einzelnen Wörter. Aber auch das Zeichnen, In-Geschichten-Einbinden und jegliche weitere Art der Beschäfti-

gung mit den Vokabeln bewirken eine tiefere Verarbeitung und dadurch eine bessere Gedächtnisleistung.

(6) „Darin bin ich gut" – Übung zum Erkennen von Stärken und Schwächen

Anhand eines Arbeitsblattes (vgl. Abbildung 162) sollten die Schülerinnen und Schüler überlegen und notieren, in welchen Bereichen sie gut sind oder gerne gut wären bzw. mit etwas Übung gut sein könnten.

Darin bin ich gut

Bei jedem Menschen gibt es Bereiche, in denen er gut ist, und andere, für die er hart arbeiten und üben muss.

Schreibe fünf Dinge auf, in denen du gut bist.

_____
_____
_____
_____
_____

Schreibe fünf Dinge auf, in denen du gern gut wärst.

_____
_____
_____
_____
_____

Schreibe fünf Dinge auf, in denen du mit Übung gut sein könntest.

_____
_____
_____
_____
_____

Abbildung 162: „Darin bin ich gut" – Übung zum Erkennen von Stärken und Schwächen (aus Dalgleish, 2000, S. 35)

Um eine möglichst ehrliche Beantwortung dieser Fragen zu gewährleisten, wurden die Teilnehmer darauf hingewiesen, dass diese Blätter nach der Bearbeitung weder abgegeben noch inhaltlich besprochen werden sollten.

Beide Gruppen arbeiteten jeweils sehr konzentriert und gut, so dass innerhalb kürzester Zeit alle Blätter vollständig ausgefüllt werden konnten.

Bei einer kurzen Abschlussrunde sollten die Schüler von ihren Empfindungen und Gedanken bei der Bearbeitung dieses Auftrags berichten und angeben, ob ihnen die Übung leicht oder schwer gefallen war. Einzelheiten zum Inhalt wurden explizit nicht abgefragt.

Die Schüler berichteten übereinstimmend, dass ihnen am schnellsten diejenigen Dinge eingefallen waren, in denen sie gerne gut wären. Dinge, in denen sie schon gut sind, stellten nur deshalb ein Problem dar, da den meisten nur weniger als fünf Dinge eingefallen waren. Am Schwierigsten gestaltete sich der Gruppe zufolge die Suche nach den fünf Dingen, in denen sie mit Übung gut sein könnten. Darüber hatten nur die wenigsten von ihnen bislang jemals nachgedacht, wohl zum Teil auch aus einer gewissen Bequemlichkeit heraus. Einige Schüler fanden es beeindruckend, in welchen Bereichen sie der eigenen Einschätzung zufolge gut sein könnten, wenn sie nur genug übten.

(7) „Flugzeugentführung – ein Rätselspiel“ – Übung zur Stärkung von Selbstverantwortung und Teamfähigkeit

Die Ziele dieser Übung zur Stärkung von Selbstverantwortung und Teamfähigkeit bestehen nach Gudjons (2003, S. 192) im Koordinieren von Teil-Informationen und Organisieren von Interaktionsprozessen. Zudem werde eine Stärkung der Fähigkeit zum Zuhören, Mitdenken und der konstruktiven Lösungssuche angestrebt ebenso wie das Einüben von Funktionen in einer Arbeitsgruppe (z. B. Leiten, Ermutigen, Koordinieren, Kritisieren, Zusammenfassen etc.).

Nach der zufälligen Einteilung der anwesenden Schülerinnen und Schüler in Gruppen zu je vier bis fünf Spielern wurden die 17 Schlüsselinformationen (vgl. Tabelle 235) auseinander geschnitten und jeweils einzeln innerhalb einer Gruppe unter den Teilnehmern verteilt. Die Zettel durften weder aus der Hand gegeben noch den Mitspielern gezeigt werden.

Die Aufgabenstellung für die Gruppen lautete: „Ein Flugzeug wird auf dem Flug von Hawaii nach Singapur entführt. Eure Aufgabe liegt darin herauszufinden, welche von den verdächtigen Personen, die von der Polizei aufgegriffen wurden, der Entführer war“ (Gudjons, 2003, S. 193).

Tabelle 235: Einzelinformationen zum Rätselspiel „Flugzeugentführung“

Einzelinformationen
O Das Flugzeug wurde am Abend des 14. August entführt.
O Dem Flugkapitän wurde befohlen, über die Insel Fani zu fliegen, wo die Entführerin mitten in der Nacht mit dem Fallschirm absprang.
O Zwei Tage nach der Entführung machte die Polizei von Fani fünf Amerikanerinnen ausfindig, auf die die Beschreibung von der Entführerin in einigen Aspekten passte.
O Anni Murkel interessiert sich sehr für die religiösen Feste der Inselbewohner Fanis.
O Lisa Lange ist eine Archäologin, die glaubt, dass menschliches Leben erstmals auf der Fani-Insel entstanden ist und sucht nach Beweisen.
O Bettina Beng wird in den Vereinigten Staaten gesucht, weil sie 50 Pfund Marihuana verkauft hat.
O Anne Dirks hat sich in einen Fani-Insulaner verliebt, als dieser in den Vereinigten Staaten als Student war.
O Mechthild Maler ist Bettina Bengs Sekretärin.
O Die Archäologin hat schwarzes Haar und braune Augen.
O Mechthild Maler ist das erste Mal am 16. August auf der Insel angekommen.
O Die Polizei berichtet, dass vor einem Monat eine junge Frau mit einem großen, seltsam aussehenden Hund in einem Segelboot auf der Insel ankam. Dieses Boot hat sie von San Francisco dorthin gesteuert.
O Als die Polizei Lisa Lange fand, löste sie einen Fallschirm vom Baum.
O Das Mädchen, das sich in den Fani-Insulaner verliebt hat, besitzt einen Mischlingsrüden zwischen Schäferhund und Collie mit dem Namen Robert.
O Die Entführerin hat hellbraunes Haar und blaue Augen.
O Die Entführerin war aus einer Nervenheilanstalt in den Vereinigten Staaten geflohen.
O Die Schwester von Bettina Beng ist vom Auswärtigen Amt nach Fani geschickt worden und wohnt seit einem Jahr dort.
O Die Schwester der Entwicklungshelferin und ihre Sekretärin sind von den Philippinen per Boot auf die Insel gekommen.
(Antwort: Es kann nur Anni Murkel sein, denn alle anderen Verdächtigen haben gute Alibis.)

Für die Bearbeitung wurden jeder Gruppe Papierbögen und Filzstifte zur Verfügung gestellt.

Während des Lösungsversuches wurde in allen Gruppen sehr viel gelacht, diskutiert und – mehr oder weniger themenbezogen – erzählt. In einigen Gruppen mahnten Schüler mehr Konzentration und Motivation an. Während eine Gruppe (eine der späteren

Siegergruppen) sehr sachlich und durchdacht an die Lösung heranging, lief es in anderen Gruppen zum Teil sehr unstrukturiert ab.

Nach etwa 40 Minuten wollte die erste Gruppe (beim ersten Termin) einen Lösungsversuch anbringen und schrieb die – richtige – Lösung verdeckt auf ein Blatt Papier. Den anderen Gruppen wurde daraufhin eine weitere Bearbeitungszeit von 15 Minuten zugestanden, in der aber keine dieser Gruppen ebenfalls auf die richtige Lösung kam. Während dieser zweiten Arbeitsphase wurde der Arbeitsstil zunächst etwas hektischer, damit einhergehend der Umgangston etwas rauer. Insgesamt zeigte sich jedoch eine deutliche Verbesserung im Arbeitsverhalten, gegen Spielende herrschte in allen Gruppen eine geschäftige Begeisterung und Harmonie.

In einer abschließenden Feedback-Runde erklärte die Siegergruppe zuerst ihre Herangehensweise an den Fall und einzelne Gedanken, die zur richtigen Lösung führten. Danach erfolgte ein Gruppengespräch in Anlehnung an die Auswertungshilfen von Gudjons, in dem auf folgende Fragen eingegangen wurde: „Wie ist die Gruppe an die Aufgabe herangegangen? Hat jemand die Führung übernommen? Von wem kamen wichtige Impulse? Hat sich jemand weniger als andere beteiligt (warum)? Gab es einen Knackpunkt bei der Lösung? Gab es Sackgassen? Wie gingen die Spieler mit ihren Informationen um? Wie schwer war es, die Zettelchen mit den Informationen nicht aus der Hand zu geben? Wurde zugehört und mitgedacht? Wer hat ermutigt, wer verhielt sich destruktiv? Wie könnte man ein ähnliches Problem in der Zukunft angehen?“ (Gudjons, 2003, S. 193 f.)

(8) Feedbackrunde zur Trainingseinheit 4

Zum Ende dieser Trainingseinheit wurden die Teilnehmer gebeten, anhand von an die Wand projizierten Fragen (vgl. Abbildung 163) ihre Anmerkungen, Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge zu äußern.

Während den einen das Rätselspiel zur Flugzeugentführung am besten gefallen hatte, sprachen sich andere für die Übung „Darin bin ich gut“ zum Erkennen von Stärken und Schwächen aus. Erwartungsgemäß gefiel das Lerntraining am wenigsten, obwohl die Mehrzahl der Schüler angab, hier brauchbare Tipps erhalten zu haben.

Beim Rätselspiel zur Flugzeugentführung hatten manche das Gefühl wirklich guter, konstruktiver Zusammenarbeit erlebt. Eine unmittelbare Auswirkung dieser Trainingseinheit auf das Verhalten in der Klasse konnten und wollten die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle jedoch nicht vorhersagen.

Trainingseinheit 4

- **Was hat mir an dieser Trainingseinheit gefallen?**
- **Was hat mir nicht gefallen?**
- **Was könnte man besser machen?**
- **Habe ich beim Lerntraining zum Vokabellernen neue Erkenntnisse gewonnen?**
- **Habe ich durch das Rätselspiel „Flugzeugentführung" etwas Neues über die Zusammenarbeit in der Gruppe gelernt?**
- **Wird sich diese Trainingseinheit auf das Verhalten in der Klasse auswirken?**

Abbildung 163: Folie zur Feedbackrunde der Trainingseinheit 4

(9) Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Mit einem Dank für die engagierte Mitarbeit der Gruppe und einem Lob für die gute Teamarbeit beim Rätselspiel sowie einer kurzen Schilderung der nächsten geplanten Trainingseinheit (vgl. Kapitel 6.6.3.5) samt Bekanntgabe von Zeit und Ort dieses Treffens wurden die Teilnehmer verabschiedet.

6.6.3.5 Trainingseinheit 5: Lerntraining zu Prüfungsvorbereitung und Umgang mit Prüfungsangst sowie Entspannungstechniken

TRAININGSEINHEIT 5

Ort: Klassenzimmer – Dauer: 90 Minuten (1 Termin) - Anzahl der Teilnehmer: 18

5.1 Begrüßung

5.2 Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der fünften Trainingseinheit

5.3 Klärung offener Fragen

5.4 Wiederholung der Gruppenregeln

5.5 Lerntraining: Prüfungsvorbereitung, Umgang mit Prüfungsangst

5.6 „Abschlussprüfung“ – Übung zum Verhalten in Prüfungen

5.7 Entspannungstechniken

5.8 Feedbackrunde zur Trainingseinheit 5

5.9 Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Abbildung 164: Übersicht über die Inhalte der fünften Trainingseinheit

(1) Begrüßung

Beim Eintreffen im Klassenzimmer wurde jeder Teilnehmer zunächst einzeln begrüßt, bevor anschließend eine gemeinsame Begrüßung der Gruppe im Klassenverband stattfand.

(2) Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der fünften Trainingseinheit

Es schloss sich eine kurze Darstellung der geplanten Ziele dieses fünften Trainings an: Nach der Klärung offener Fragen und der Aufzählung der Gruppenregeln sollte im Rahmen eines Lerntrainings eine sinnvolle Prüfungsvorbereitung sowie der Umgang mit Prüfungsangst thematisiert werden. Darauf folgend sei eine besondere „Abschluss-

prüfung“ angesetzt, ehe den Schülerinnen und Schülern ein Einblick in Entspannungstechniken gegeben werden sollte.

(3) Klärung offener Fragen

Nach dieser Übersicht konnten die Schülerinnen und Schüler Fragen stellen bzw. ihre Anmerkungen und Nachfragen im Rückblick auf die vierte Sitzung anbringen.

(4) Wiederholung der Gruppenregeln

Die Gruppenregeln (vgl. Kapitel 6.6.3.2, Abschnitt 4 „Wiederholung der Gruppenregeln“) wurden als Grundlage des gemeinsamen Arbeitens noch einmal ins Gedächtnis gerufen.

(5) Lerntraining: Prüfungsvorbereitung, Umgang mit Prüfungsangst

Anhand der nachfolgenden Zusammenstellung wurden verschiedene Bausteine für eine sinnvolle Schulaufgabenvorbereitung (vgl. Abbildung 165) besprochen. Die einzelnen Punkte wurden dabei hinsichtlich ihres pädagogischen Hintergrundes und ihrer Anwendbarkeit beleuchtet und teilweise kontrovers diskutiert.

Die Prüfungsangst selbst könne auf zwei verschiedene Komponenten zurückgeführt werden. Zum einen könne sie auf einer realen Angst beruhen – häufig aufgrund mangelhafter oder falscher Vorbereitung – und zum anderen aus einer irrealen Angst bestehen, basierend auf dem Umgang mit der Angst im Zusammenhang mit Prüfungen. Dabei sei Angst nicht von vornherein als leistungsmindernd einzustufen. Ein gewisses – gesundes – Maß an Angst sei sogar durchaus leistungssteigernd. Zu wenig oder zu viel Angst können hingegen die Leistungsfähigkeit einschränken. Wichtig sei es daher, die Angst als positive Kraft herauszustellen, die akzeptiert werden sollte und mit der umzugehen man lernen müsste.

Gegen eine zu starke auftretende Prüfungsangst helfe zum einen eine gute und gründliche Vorbereitung (vgl. Abbildung 165), zum anderen gebe es einige Maßnahmen, die Prüfungsangst vor und während eines Tests in den Griff zu bekommen. So sei es besonders wichtig, nicht am Abend vor einer Prüfung oder sogar unmittelbar davor noch einmal alles zu wiederholen. Besser wäre eine ruhige Abendgestaltung – eventuell verbunden mit ein paar Entspannungsübungen – und das vollständige Vorbereiten der erforderlichen Materialien. Auch genug Schlaf und ein ordentliches Frühstück ohne Stress würden bei der Eindämmung der Prüfungsangst helfen.

Schulaufgabenvorbereitung
oder *22 Schritte zum Erfolg*

Vor der Schulaufgabe

- Alle gute Vorbereitung beginnt mit ein paar grundlegenden Angewohnheiten, die dir das Lernen sehr vereinfachen können:
  1) Erledige Deine Hausaufgaben regelmäßig und verbessere sie sorgfältig in der Schule.
  2) Achte unbedingt auf eine sorgfältige Heftführung.
  3) Arbeite im Unterricht mit. Frage nach, wenn du etwas nicht verstanden hast.

- Planung
  4) Beginne rechtzeitig mit der Planung (ca. 1 Woche vorher)!
  5) Überlege dir und frage auch Deinen Lehrer:
     - Was kommt in der Schulaufgabe dran?
     - Was wird verlangt?
     - Wie kannst du dich optimal vorbereiten?
  6) Erstelle einen Zeitplan in dem Du genau festhältst: „Wann lerne ich wie lange welchen Stoff?“
  7) Lerne nicht zuviel auf einmal

- Optimales Lernen
  8) Trainiere auf Zeit!
     Erkundige dich bei deinem Lehrer, wie lange du für bestimmte Aufgaben brauchen solltest. Versuche, dich an diese Zeitangaben (auch bei den Hausaufgaben) zu halten (Wecker!).
  9) Suche dir einen Lernpartner, mit dem du zusammen lernen kannst. Das macht mehr Spaß und hat den Vorteil, dass ihr euch alles gegenseitig erklären könnt.
  10) Denke positiv! Wenn du dich gut vorbereitest wirst du es schon schaffen!
  11) Der Tag vor der Schulaufgabe sollte ausschließlich der Wiederholung dienen. Du solltest keinen neuen Stoff mehr lernen. Mache dir lieber noch einen schönen Tag, versuche dich zu entspannen und gehe früh ins Bett.

– 1 –

Unmittelbar vor der Schulaufgabe

12) Lass dich von Deinen Mitschülern nicht aus der Ruhe bringen!

13) Nicht nochmals „schnell alles überfliegen". Dadurch wirst du nur nervös.

14) Konzentriere dich auf dich selbst und stelle dich auf die Prüfung ein:
    - Lege dir alles zurecht, was du für die Prüfung brauchst.
    - Versuche Dich zu entspannen (z.B. 10 mal tief ein- und ausatmen).

15) Sprich dir selbst Mut zu! Du hast dich gut vorbereitet, also wirst du es auch schaffen.

Während der Schulaufgabe

16) Lies die Angabe genau durch.

17) Behalte immer die Fragestellung im Auge! „Was ist eigentlich gefragt?"

18) Beginne mit den Aufgaben, die du kannst.

19) Lege gezielt kurze Entspannungspausen ein. Das gibt neuen Schwung.

20) Nicht aufgeben!

21) Wenn du bei einer Aufgabe gar nicht weiterkommst, probiere die nächste Aufgabe. Mut zur Lücke!

22) Schreibe alles hin, was dir irgendwie wichtig erscheint. Nur wenn du eine Aufgabe bearbeitest, kannst du Punkte bekommen!

Denke immer daran:

Kein Mensch kann alles können.
Fehler zu machen gehört zum Lernen dazu.

– 2 –

Abbildung 165: Merkblatt zur Schulaufgabenvorbereitung

(6) „Abschlussprüfung" – Übung zum Verhalten in Prüfungen

Im Anschluss an diese Ausführungen wurden die Teilnehmer gebeten, eine so genannte „Abschlussprüfung" abzulegen, die ihnen Rückmeldung darüber geben sollte, inwieweit die bis dato besprochenen Inhalte verstanden und auch verinnerlicht wurden.

Bei diesem Test kam es besonders darauf an, gut zuzuhören, konzentriert zu arbeiten und die erforderlichen Arbeitsmittel dabei zu haben. Den Prüflingen wurde erklärt: „Jetzt möchte ich einmal sehen, ob ihr das, was ihr bisher gelernt habt, auch wirklich verstanden habt und anwenden könnt. Wir machen daher einen Test, richtet bitte alles her, was ihr dafür brauchen könntet. Ihr habt nur ein paar Minuten zur Verfügung, arbeitet also bitte genau und zügig. Stellt bitte jeweils einen Sichtschutz zwischen euch und euren Nachbarn. Unterhaltungen sind – natürlich – verboten. Viel Erfolg."

Nachdem jeder ein weißes Blatt (DIN A5) erhalten hatte, wurde mit dem Vorlesen der Anweisungen (vgl. Abbildung 166) begonnen.

Testaufgaben

1) Zeichne ein Bleistiftkreuz genau in die Mitte des Blattes.
2) Nimm das Blatt quer.
3) Notiere im rechten unteren Viertel des Blattes das heutige Datum.
4) Wie weit ist es vom Bildmittelpunkt bis zu einer Ecke des Blattes? Schreibe das Ergebnis links neben den Mittelpunkt.
5) Zeichne einen Kreis mit dem Radius 4cm um den Blattmittelpunkt.
6) Verbinde jeweils zwei gegenüberliegende Ecken mit einem farbigen Buntstift.
7) Schreibe deinen Vor- und Nachnamen auf die Rückseite des Blattes.

Abbildung 166: Testaufgaben der „Abschlussprüfung"

Für die Befolgung dieser Anweisungen bzw. die Bearbeitung der Aufgaben waren jeweils 30 Sekunden vorgesehen. Alle geforderten Arbeitsmittel wurden zu dieser Zeit im Unterricht verwendet, sollten also vorhanden sein.

Bei der Bearbeitung der einzelnen Aufgaben zeigte sich sehr schnell, dass diejenigen, die zu Beginn oder auch später nicht zugehört hatten, im weiteren Verlauf des Tests keinen Einstieg mehr fanden. Ebenso erging es den Teilnehmern, die ihre Arbeitsmittel (z. B. Lineal, Zirkel) nicht dabei oder nicht vorbereitet hatten. Selbst diejenigen, die sich in jeder Hinsicht den Empfehlungen entsprechend verhalten hatten, mussten sehr schnell und konzentriert arbeiten, um allen Anweisungen folgen zu können.

Nach Beendigung der Prüfung wurden die einzelnen Punkte noch einmal besprochen und jeder korrigierte seine eigene Arbeit. Während manche alle Aufträge richtig bearbeitet hatten, konnten andere kein einziges richtiges Ergebnis vorweisen.

Im Rückblick wurde allen klar, dass dieser Test lediglich dazu dienen sollte, die einzelnen Tipps für eine erfolgreiche Schulaufgabenvorbereitung praktisch zu untermauern.

Zum Abschluss dieser Lerntrainingseinheit mit dem Schwerpunkt „Prüfungen“ wurde den Schülerinnen und Schülern gezeigt, wie die einzelnen Zeugnisnoten in jedem Fach nach einem bestimmten Muster berechnet werden. Diese Leitlinien zur Notenbildung schienen den Teilnehmern weitgehend unbekannt zu sein, so dass hier großes Interesse bestand. Der ein oder andere Schüler erkannte plötzlich die Notwendigkeit, seine Noten in „Wackelfächern“ genau zu kennen, um so die exakte Gesamtnote berechnen zu können. Teilweise entstand nach den vielfältigen Berechnungen bei den Schülern Erleichterung, anderen wurde vor Augen geführt, wie schlecht sie tatsächlich standen.

(7) Entspannungstechniken

Stellvertretend für eine Vielzahl von möglichen Entspannungsverfahren wurden an dieser Stelle die Atementspannung und einige Übungen zur Muskelentspannung vorgestellt.

Die Bedeutung der Atmung als eine der wichtigsten Körperfunktionen wurde herausgehoben und die Beeinflussbarkeit des Atmens durch Stress und Anspannung erläutert. Genauso könne die Atemweise aber auch durch Entspannungsübungen gefördert werden, durch Atementspannung sei sogar eine Verbesserung körperlichen und seelischen Wohlbefindens möglich (vgl. Keller & Katzer, 2000, S. 114 f.). Wichtig bei allen Atemübungen sei das Einatmen durch die Nase und das Ausatmen durch den

Mund. Die Schüler sollten zur Übung dieser Entspannungstechnik die Hände (für das Spüren der Bauchatmungsbewegungen) auf den Bauch legen und bewusst in den Bauch atmen. Dabei sollten sie während des Einatmens den Bauch herausdrücken und beim Ausatmen den Bauch einziehen.

Als weitere Entspannungsmöglichkeit wurden entsprechend dem Leitsatz „Wenn du Angst hast, bist du nicht entspannt. Wenn du entspannt bist, kannst du keine Angst haben." einige Übungen zur Muskelentspannung (vgl. Abbildung 167 und Abbildung 168) vorgestellt und mit den Schülern gemeinsam ausprobiert.

Die geballte Faust
- Balle die Fäuste, so fest es geht.
- Die größte Anspannung nennen wir „Stufe 10".
- Die Anspannung halten – dann langsam nachlassen.
- Gehe auf Stufe 8,...6,...4,...2,...1 und 0.
- Stufe 0 bedeutet: völlige Entspannung.

Übe 3 - 5mal hintereinander .

Der Stuhlzieher
- Greife mit den Händen unter die Sitzfläche.
- Ziehe die Sitzfläche mit aller Kraft nach oben.
- Halte die Spannung.
- Lasse langsam – stufenweise – nach.
- 10,...8,...6,...4,...2,...1 und 0.

Übe 3mal hintereinander .

Der Stuhldrücker
- Umfasse die Sitzfläche mit den Händen.
- Lege die Handballen oben auf die Sitzfläche.
- Drücke mit den Handballen gegen die Sitzfläche.
- Stemme den Körper nicht hoch.
- Halte die Spannung: 10,...8,...6,...4,...2,...1 und 0.

Übe 3mal hintereinander.

Die Kinnstütze
- Lege dein Kinn in eine Hand.
- Stütze diesen Arm mit dem Ellenbogen am Tisch ab.
- Drücke das Kinn fest in die Hand.
- Schiebe mit der Hand dagegen.
- Halte die Spannung: 10,...8,...6,...4,...2,...1 und 0.

Übe 3mal hintereinander.

Die Nackenklammer
- Verschränke deine Hände hinter deinem Kopf.
- Drücke mit beiden Händen nach vorne.
- Der Kopf leistet Widerstand. Drücke ihn nach hinten.
- Halte die Spannung: 10,...8,...6,...4,...2,...1 und 0.
  Vorsicht: Verkrampfe nicht!

Übe 3mal hintereinander (dazwischen Kopf rollen!).

Abbildung 167: Übungen zur Muskelentspannung I (Quelle unbekannt)

Abbildung 168: Übungen zur Muskelentspannung II (Quelle unbekannt)

(8) Feedbackrunde zur Trainingseinheit 5

Zum Ende dieser Trainingseinheit wurden die Teilnehmer gebeten, die an die Wand projizierten Fragen (vgl. Abbildung 169) kritisch zu beantworten und Anmerkungen, Kritikpunkte sowie Verbesserungsvorschläge vorzubringen.

Die Frage nach dem angenehmsten Trainingsteil beantworteten die meisten Schüler mit der Nennung der Entspannungsübungen. Manche Schüler – insbesondere diejenigen, die besonders gut abgeschnitten hatten – führten auch den „Abschlusstest“ an. Eben dieser wurde im Gegenzug als unangenehmster Teil von denen genannt, die hier wenige richtige Ergebnisse erzielten.

Trainingseinheit 5

- **Was hat mir an dieser Trainingseinheit gefallen?**
- **Was hat mir nicht gefallen?**
- **Was könnte man besser machen?**
- **Habe ich vom Lerntraining über Prüfungsvorbereitung, Umgang mit Prüfungsangst und Notenberechnung profitiert?**

Abbildung 169: Folie zur Feedbackrunde der Trainingseinheit 5

Von den Tipps zur sinnvollen Schulaufgabenvorbereitung hatten nach eigenen Angaben fast alle Schüler profitiert, wenn auch einige wenige eine derart umfangreiche Vorbereitung für unangemessen hielten. Die Art der Notenberechnung war den meisten Schülern nicht bekannt, so dass dieser Teil als sehr notwenig und informativ bewertet wurde.

(9) Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Die Trainingseinheit wurde mit einem Dank an die Teilnehmer, der Bekanntgabe von Zeit und Ort sowie den Hauptinhalten des nächsten Treffens (vgl. Kapitel 6.6.3.6) und der Verabschiedung beschlossen.

6.6.3.6 Trainingseinheit 6: Erkennen eigener Stärken – Klassenvertrag

TRAININGSEINHEIT 6

Ort: Klassenzimmer – Dauer: 150 Minuten (1 Termin) - Anzahl der Teilnehmer: 21

6.1 Begrüßung

6.2 Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der sechsten Trainingseinheit

6.3 Klärung offener Fragen

6.4 Wiederholung der Gruppenregeln

6.5 „Stärken-Bombardement“ – Übung zur Wirkung auf andere sowie zum Erkennen eigener Stärken

6.6 Erarbeiten und Unterschreiben eines „Klassenvertrages“

6.7 Feedbackrunde zur Trainingseinheit 6

6.8 Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Abbildung 170: Übersicht über die Inhalte der sechsten Trainingseinheit

(1) Begrüßung

Wie bei den vorangegangenen Treffen wurde auch dieses Mal jeder Schüler zunächst bei seiner Ankunft einzeln und anschließend die gesamte Gruppe im Klassenverband begrüßt.

(2) Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der sechsten Trainingseinheit

Die geplanten Ziele und Inhalte dieser Trainingseinheit wurden kurz skizziert: Nach der Klärung offener Fragen und der Erinnerung der Gruppenregeln sollte jeder Schüler in einer Übung positive Rückmeldungen zu sich selbst erhalten. Daran anschließend war die Erarbeitung eines Klassenvertrages geplant. Zum Abschluss sollten die Schüler Gelegenheit haben, Anregungen zu formulieren und Kritik zu äußern.

(3) Klärung offener Fragen

Im Anschluss an diese einleitenden Worte konnten die Schülerinnen und Schüler offene Fragen klären bzw. ihre Anmerkungen und Nachfragen im Rückblick auf die vergangene fünfte Sitzung anbringen und klären. Es wurden nur Fragen zur Notenberechnung gestellt – häufig in Verbindung mit der Bitte, die Vorgehensweise an einem Schülernotenbeispiel zu demonstrieren.

(4) Wiederholung der Gruppenregeln

Da die bekannten Gruppenregeln (vgl. Kapitel 6.6.3.2, Abschnitt 4 „Wiederholung der Gruppenregeln“) in dieser Trainingseinheit von besonderer Bedeutung waren, wurden sie noch einmal wiederholt und ausführlich besprochen.

(5) „Stärken-Bombardement“ –
Übung zur Wirkung auf andere sowie zum Erkennen eigener Stärken

Das Ziel dieses Spiels besteht laut Gudjons (2003, S. 151 f.) darin, den einzelnen Teilnehmern Feedback im Bereich ihrer Fähigkeiten, Begabungen und Stärken zu geben.

Zur Durchführung sitzen alle Teilnehmer im Halbkreis um einen ihrer Mitschüler und geben ihm ausschließlich positive Rückmeldungen zu Persönlichkeit, Verhalten, (evtl. verborgenen) Stärken und Potentialen usw.

Zu Beginn hatten einige Schüler Schwierigkeiten, sich an den Auftrag „nur positive Rückmeldungen geben, ansonsten ‚weiter’ sagen“ zu halten. Mit der Zeit klappte dies aber immer besser, die Anzahl der „weiter“-Sager nahm rapide ab und schon nach kurzer Zeit kam es zu erstaunlich einfühlsamen, sehr zutreffenden und angenehm positiven Rückmeldungen. Den Teilnehmern auf dem „heißen Stuhl“ konnte man anfangs noch die Unsicherheit bzw. das unangenehme Gefühl beim Entgegennehmen der positiven Rückmeldungen ansehen. Nach wenigen Minuten war ihnen jedoch die zunehmende Entspannung und Freude förmlich am Gesicht abzulesen.

Die Schülerinnen und Schüler bemühten sich immer mehr, die passenden Worte für ihre Gefühle zu finden und feilten mit großer Ausdauer an ihren Formulierungen. So wurde auch der Andrang auf den „heißen Stuhl“ immer stärker, der anfänglichen Zurückhaltung wich der Wunsch nach positivem Feedback. Das Ende dieser Sitzung wurde um fast eine Stunde überzogen, da jeder anwesende Schüler unbedingt noch an diesem Tag drankommen wollte und sich die Rückmelder bei ihren Äußerungen förmlich überschlugen.

Schon am nächsten Morgen äußerten diejenigen Schüler, die an der Sitzung nicht teilnehmen konnten, das Verlangen, ebenfalls diese Übung durchführen zu dürfen, da ihre Mitschüler von dieser so begeistert gewesen wären.

Interessant war bei dieser Aufgabe aber nicht nur die Durchführung selbst, sondern auch deren Auswirkung auf den schulischen Alltag. So nahmen Häufigkeit und Intensität der Streitereien zwar spürbar ab, wesentlich bemerkenswerter war aber, dass von anderen beschimpfte oder beleidigte Schüler häufig etwas sagten wie: „Stimmt doch gar nicht. Du findest mich nämlich wohl lustig. Hast du selbst gesagt!“ Auf derartige „Retourkutschen“ konnte der Schimpfende dann meist nichts mehr erwidern.

Insgesamt scheint den Schülerinnen und Schülern diese Übung sehr gefallen zu haben, denn noch ein Jahr später baten sie um eine Wiederholung.

(6) Erarbeiten und Unterschreiben eines „Klassenvertrages“

Direkt im Anschluss an das „Stärkenbombardement“ sollten die Teilnehmer nun überlegen, was jeder von ihnen selbst tun kann, um die Stimmung in der Klasse und die Klassengemeinschaft zu verbessern.

Nach einem kurzen Brainstorming im Stuhlkreis, bei dem jeder seine Vorschläge präsentieren sollte, folgte das gemeinsame Unterschreiben des Klassenvertrages: „Ich werde mein Bestes geben, um das Klassenverhalten und dadurch die Klassengemeinschaft zu verbessern!“ Dieser Klassenvertrag mit den 21 Unterschriften der anwesenden Schülerinnen und Schüler wurde gut sichtbar im Klassenzimmer aufgehängt.

Auch während des Unterschreibens kamen von den Probanden sehr viele unterschiedliche Beiträge zu den Möglichkeiten der Verbesserung der Klassensituation. So wollten fast alle an ihrem Verhalten gegenüber Mitschülern aber auch Lehrern arbeiten. Die Schüler planten weniger zu streiten, nachsichtiger zu sein und bessere Umgangsformen an den Tag zu legen. Außerdem versprachen sie, fleißiger zu sein und mehr für die Schule zu lernen. Sie baten aber auch um positive Verstärkung aus dem Lehrerkollegium, das die Versuche zur Verhaltensänderung nicht im Keim ersticken, sondern die Schüler bei der Weiterentwicklung guter Ansätze unterstützen sollte. Die Teilnehmer wünschten sich in diesem Zusammenhang ausdrücklich ein – möglichst positives – Feedback ihrer Lehrer.

(7) Feedbackrunde zur Trainingseinheit 6

Zum Ausklang dieser Trainingseinheit wurden die Teilnehmer gebeten, anhand der an die Wand projizierten Fragen in Abbildung 171 ihre Anmerkungen, Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge zur Sprache bringen.

Fast allen hatte die Übung zum „Stärkenbombardement" besonders gefallen, lediglich einzelne bemängelten, dass nur positive Dinge genannt werden durften. Ein paar Teilnehmer gaben zu bedenken, dass sie sich in der Mitte aller bei der Entgegennahme der positiven Zuschreibungen unwohl gefühlt hätten und dass eine andere Sitzordnung hier vielleicht Abhilfe schaffen könnte. Der Gruppendruck dahingehend, dass jeder der Anwesenden auf den „heißen Stuhl" gedrängt wurde, wurde ebenfalls von ein paar Schülern bemängelt.

Trainingseinheit 6

- **Was hat mir an dieser Trainingseinheit gefallen?**
- **Was hat mir nicht gefallen?**
- **Was könnte man besser machen?**
- **Habe ich beim „Stärken-Bombardement" neue (positive) Seiten an mir oder den anderen entdeckt?**
- **Wird sich diese Trainingseinheit oder der Klassenvertrag auf das Verhalten in der Klasse auswirken?**

Abbildung 171: Folie zur Feedbackrunde der Trainingseinheit 6

Alle gaben an, nicht mit so vielen positiven Rückmeldungen gerechnet zu haben. Während manche von den Teilnehmern gestanden, die meisten der Stärken auch selbst an sich erkannt zu haben, gab es auch Schüler, die sich übermäßig gut eingeschätzt fühlten. Vereinzelt hätten sie jedoch im weiteren Verlauf dieser Übung erkannt, dass an die-

sen genannten Stärken tatsächlich zumindest ein Teil zutraf und dass sie dies bisher nur noch nicht so betrachtet hatten.

Sowohl an sich als auch an den anderen hatte jeder – zum Teil sehr überraschende – neue Seiten entdeckt. Diese neuen Erkenntnisse, aber auch die wohltuenden Rückmeldungen, würden sich nach Meinung der Gruppe mit Sicherheit auf das Verhalten der Klasse auswirken. So offenbarte eine Schülerin, von der positiven Rückmeldung eines bislang ignorierten Mitschülers so gerührt gewesen zu sein, dass sie tatsächlich darüber nachdenke, mit diesem hin und wieder ein paar Worte zu wechseln.

(8) Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Mit einem Dank für die engagierte Mitarbeit der Anwesenden und einem Lob für die wohlüberlegten und präzise formulierten „Stärkenrückmeldungen“ sowie einem Ausblick auf die nächste – die vorletzte – Trainingseinheit (vgl. Kapitel 6.6.3.7) einschließlich der erneuten Bekanntgabe von Zeit und Ort dieses Treffens wurden die Teilnehmer schließlich verabschiedet.

6.6.3.7 Trainingseinheit 7: Spiele zur Förderung von Kommunikation, Vertrauen, Problemlösen und Zusammenarbeit in der Gruppe

TRAININGSEINHEIT 7

Ort: Klassenzimmer, Schulgarten – Dauer: 90 Minuten (1 Termin)
Anzahl der Teilnehmer: 17

7.1 Begrüßung

7.2 Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der siebten Trainingseinheit

7.3 Klärung offener Fragen

7.4 Wiederholung der Gruppenregeln

7.5 „Blindes Quadrat“ – Spiel zur Gruppenkommunikation

7.6 „Spinnennetz“ – Übung zu Vertrauen und Zusammenarbeit

7.7 „Schatzsuche“ – Übung zum Problemlösen in der Gruppe

7.8 Feedbackrunde zur Trainingseinheit 7

7.9 Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Abbildung 172: Übersicht über die Inhalte der siebten Trainingseinheit

Für diese Trainingseinheit wurden die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe einer an der Tafel angeschriebenen Nachricht samt „Schatzkarte“ in den Schulgarten gelockt, wo die Trainerin auf sie wartete.

(1) Begrüßung

Beim Eintreffen am beschriebenen Treffpunkt wurden die Teilnehmer einzeln begrüßt und für ihren Spürsinn gelobt, denn fast alle Schüler hatten sich allein oder mit einem Mitschüler auf die Suche gemacht und so dauerte es fast 15 Minuten, bis sich die gesamte Gruppe am gesuchten Ort eingefunden hatte.

(2) Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der siebten Trainingseinheit

Aufgrund der niedrigen Temperaturen fiel die Beschreibung der Inhalte (Spiele zur Förderung von Kommunikation, Vertrauen, Problemlösen und Zusammenarbeit in der Gruppe) sehr kurz aus.

(3) Klärung offener Fragen

Die übliche Runde zur Klärung offener Fragen wurde auf das nächste Treffen verschoben, aktuelle oder dringliche Fragen bzw. Anmerkungen lagen nicht vor.

(4) Wiederholung der Gruppenregeln

An die Wiederholung der bereits bekannten Gruppenregeln (vgl. Kapitel 6.6.3.2, Abschnitt 4 „Wiederholung der Gruppenregeln“) schloss sich die Vereinbarung einiger neuer Verhaltensrichtlinien an. So sollte den Anweisungen der Trainerin unbedingt und zu jeder Zeit Folge geleistet werden, gegenseitige Rücksichtnahme und Gefahren vermeidendes Verhalten sollten an oberster Stelle stehen. Bei Nichteinhalten dieser Vorgaben würden die Spiele umgehend abgebrochen werden.

(5) „Blindes Quadrat“ – Spiel zur Gruppenkommunikation

Bei diesem Spiel zur Gruppenkommunikation wurden allen Schülerinnen und Schülern die Augen verbunden, nachdem sie sich auf ca. 40m^2 locker im Gelände verteilt aufgestellt hatten. Die Trainerin ging dann mit einem dicken Seil von einem zum anderen und gab jedem Schüler das Seil in die Hand. Auf diese Weise entstand ein Muster mit mehreren Kreuzungen.

Der Auftrag an die Teilnehmer lautete nun: „Ohne das Seil loszulassen oder die Augenbinden abzunehmen sollt ihr – blind – ein Quadrat bilden. Teilweise ist das Seil etwas durcheinander geraten, passt also beim Entwirren auf, dass ihr euch nicht verletzt. Viel Erfolg!“

Nach ein paar Minuten des Getuschels und der Ratlosigkeit übernahm einer der Schüler das Kommando und versuchte Anweisungen zu geben. Die anderen fielen ihm dabei mehrfach ins Wort, bis ein weiterer Teilnehmer der Gruppe empfahl, doch auf diesen ersten Schüler zu hören. Langsam kam das Gebilde in Bewegung und vereinzelte Schüler gesellten sich – gedanklich – zum „Gruppenleiter“ und gaben ihm Tipps zur Problemlösung. Nach etwa 20 Minuten ertönte ein erleichtertes „fertig“ und die Schüler nahmen ihre Augenbinden ab. Das Seil war völlig entwirrt und die Gruppe hatte zwar

kein Quadrat bilden können, aber immerhin ein quadratähnliches Rechteck mit annähernd rechten Winkeln zustande gebracht. Als Belohnung für die Lösung der Aufgabe erhielten die Teilnehmer einen Zettel mit einem Hinweis zum Ort der nächsten Übung.

(6) „Spinnennetz" – Übung zu Vertrauen und Zusammenarbeit

Die Gruppe fand sich wenig später vor einem überdimensionalen Spinnennetz (ca. 2m hoch und 3m breit) aus Seilen und Schnüren wieder.

Der Auftrag lautete hier: „Auf eurem Weg durch das unwegsame Gelände hindert euch dieses Spinnennetz am Weiterkommen. Auf der anderen Seite vermutet ihr den lange gesuchten Expeditionskoffer eines berühmten Forschers, der mit geheimen Substanzen und Rezepten zur Herstellung von Wunder vollbringenden Heilmitteln gefüllt sein soll. Ihr könnt den Koffer aber nur bergen, wenn alle von euch dabei helfen, d. h. wenn alle das Spinnennetz heil passieren. Aber Vorsicht: Die Fäden des Netzes sind mit einem sofort wirkenden lähmenden Gift behaftet, sie dürfen also unter keinen Umständen berührt werden. Darüber hinaus dürft ihr jedes Loch im Netz nur einmal „benutzen", beratet euch gut, wer wo durch das Netz gehen soll. Viel Glück bei dieser schweren Aufgabe!"

Voller Eifer stürzten sich die Teilnehmer in dieses Abenteuer und die ersten Schüler hatten sofort „ihr" Loch ausgemacht, durch das sie sich umgehend auf die andere Seite des Netzes schlugen. Erst der mahnende Ruf eines Mädchens konnte weitere Buben davon abhaltenden, es ihnen gleich zu tun. Das Mädchen gab zu bedenken, dass ja alle Gruppenmitglieder auf die andere Seite müssten und dass nun die besten Löcher schon verbraucht seien. Selbst wenn von nun an die verbleibenden Schülerinnen und Schüler durch das Netz gehoben würden, müssten immer noch die beiden letzten irgendwie von selbst auf die andere Seite gelangen können. Auf diesen Einwand hin setzte bei der Gruppe ein Denkprozess ein. Es wurde genau diskutiert, wer warum und wie durch welches Loch passen sollte. Erst nach reiflicher Überlegung fuhren die Schüler mit dem Durchqueren des Netzes fort. Das Heben, Maß nehmen, Schieben und auf der anderen Seite auffangen der Mitschüler bereitete der Gruppe – ebenso wie den „Durchgehobenen" – riesigen Spaß. Lediglich diejenigen, die zu Beginn einfach so durch das Netz gestiegen waren, fühlten sich jetzt um ihr Vergnügen gebracht.

Nur kurze Zeit später standen alle Schülerinnen und Schüler wohlbehalten auf der anderen Netzseite, froh und glücklich über diese gemeinsame Leistung.

(7) „Schatzsuche" – Übung zum Problemlösen in der Gruppe

Als Lohn für diese Mühen wurden sie zu einem „Tümpel", bestehend aus einer ca. 4m breiten und 5m langen, durch Seile abgegrenzten Rechtecksfläche geführt. In der Mitte dieses „Gewässers" war der Koffer zu sehen, neben dem „Teich" lagen ein ca. 10m langes, dickes Seil und ein ca. 1m langer, etwa armdicker Ast.

Der Gruppe wurde erklärt: „In der Mitte dieses Tümpels auf einem Stein steht der lange gesuchte Koffer. Vermutlich enthält er die vermissten Rezepte und Substanzen zur Herstellungen der Wunder vollbringenden Heilmittel. Wenn ihr den Koffer bergen könnt, wird darin eine Überraschung auf euch warten. Aber Vorsicht: Der Tümpel enthält nur giftigen Schleim. Wenn ihr hineinfallt, werdet ihr umgehend aufgelöst. Passt auf euch auf!"

Die Schüler steckten sofort die Köpfe zusammen und beratschlagten verschiedene Lösungswege. Schließlich stellten sie sich mit dem Seil etwas abseits und probierten verschiedene Dinge aus: Wie lang ist das Seil? Wie viel hält es aus? Kann man damit Knoten machen? Phasen heftiger Diskussionen wechselten sich mit Phasen des zurückgezogenen Überlegens ab. Und immer wieder wurden verschiedene Dinge ausprobiert. Nach ca. 20 Minuten wollte die Gruppe dann ihr Glück versuchen. Ein als Sportkletterer bekannter, sehr großer und dünner Schüler wurde in das Seil geknotet, zwei weitere Schüler stellten sich direkt am „Tümpel"-Rand einander gegenüber. Direkt hinter diesen beiden positionierten sich weitere zwei Schülerpaare, bei denen jeweils einer auf den Schultern des anderen saß. Die beiden oberen Schülerinnen hatten den Ast geschultert. Der angeleinte Schüler stellte sich nun auf die Knie der beiden am Rand stehenden Schüler, das Seil lief von seiner Hüfte über den Ast zwischen den beiden Schülerinnen bis nach hinten, wo es von den verbleibenden Schülern gehalten wurde. Mehr oder weniger am Ast hängend wurde der Kletterer dann von den beiden vordersten Schülern über den Tümpel geschoben und konnte dort – gerade so mit den Fingerspitzen – den Koffer bergen. Schnell aber etwas unsanft wurde er zurückgezogen und der Jubel der Gruppe brach über ihn herein.

Stolz, zufrieden und glücklich genossen die Schüler den Inhalt des Koffers – Schokolade und Gummibärchen.

(8) Feedbackrunde zur Trainingseinheit 7

Zurück im Klassenzimmer sollten die Teilnehmer Anmerkungen, Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge zu den einzelnen Übungen vorbringen, geleitet durch die Fragen in Abbildung 173, die per Overheadprojektor an die Wand projiziert wurden.

Trainingseinheit 7

- **Was hat mir an dieser Trainingseinheit gefallen?**
- **Was hat mir nicht gefallen?**
- **Was könnte man besser machen?**
- **Habe ich bei den Übungen etwas Neues über mich oder andere erfahren?**
- **Wird sich diese Trainingseinheit auf das Verhalten in der Klasse auswirken?**

Abbildung 173: Folie zur Feedbackrunde der Trainingseinheit 7

Alle Schülerinnen und Schüler waren von dieser erlebnispädagogischen Einheit begeistert und baten um baldige Wiederholung. Sie berichteten von einem Gruppengefühl, das durch das gemeinsame Ziel (Bestehen verschiedener Herausforderungen, Bergen des Koffers) immer weiter verstärkt wurde. Einige fanden die umrahmende Geschichte zu unrealistisch und zu gefahrenbetont, anderen war es noch nicht aufregend und gefährlich genug. Auf Missfallen stieß bei den meisten Schülern das eigenmächtige und unüberlegte Durchqueren des Spinnennetzes von einigen Buben, da dadurch das Spiel vorschnell hätte beendet sein können. Bei der Schatzsuche regten die Teilnehmer an, mehrere Gegenstände zur Verfügung zu stellen, da die von ihnen realisierte Lösung schon sehr schwierig gewesen sei.

Alle gaben an, etwas Neues über sich und einige ihrer Mitschüler gelernt zu haben. So sei es eine völlig neue Erfahrung gewesen, sich – selbst blind – auf die Anweisungen eines Mitschülers zu verlassen. Auch das Vertrauen, das man seinen Mitschülern bei der Spinnennetzübung entgegenbringen musste, war für manche mit einer großen Portion Angst gemischt. Aber auch die andere Seite, nämlich diejenigen, die die anderen durch das Netz hoben, sprachen von einem völlig unbekannten Gefühl der Verantwortung gegenüber Mitschülern.

Auf die Klassengemeinschaft werde sich diese Trainingseinheit den Schülern zufolge mit Sicherheit auswirken, da man nun gemeinsam eine Menge „durchgemacht“ habe und eigentlich alle viel Spaß dabei hatten.

(9) Ausblick auf die kommende Trainingseinheit und Verabschiedung

Die Trainingseinheit wurde mit einem ausdrücklichen Lob an die Teilnehmer für den aufmerksamen und verantwortungsvollen Umgang untereinander sowie die kreativen Problemlösungen aber auch für das problemlose Befolgen der Gruppenregeln beschlossen. Nach der Bekanntgabe von Zeit und Ort sowie den Hauptinhalten des nächsten Treffens (vgl. Kapitel 6.6.3.8) wurden die Teilnehmer verabschiedet.

6.6.3.8 Trainingseinheit 8: Klassenklima – Teamarbeit – Abschluss und Resümee

TRAININGSEINHEIT 8

Ort: Klassenzimmer, Wanderweg in unmittelbarer Umgebung der Schule, Schulhof
Dauer: 150 Minuten (1 Termin) - Anzahl der Teilnehmer: 27

8.1 Begrüßung

8.2 Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der achten Trainingseinheit

8.3 Klärung offener Fragen

8.4 Wiederholung der Gruppenregeln

8.5 „Stille Wanderung“ mit Denkauftrag: „Was habe ich bei diesem Training gelernt? Welche neuen Seiten habe ich an mir/anderen entdeckt?“

8.6 Gedankensammlung in der Gruppe

8.7 „Wohlfühlthermometer“ – Übung zur Erfassung des Klassenklimas

8.8 „Eierwurf“ – Übung zur Stärkung der Teamarbeit

8.9 Feedbackrunde zur Trainingseinheit 8 und zum gesamten Training

8.10 Verabschiedung

Abbildung 174: Übersicht über die Inhalte der achten Trainingseinheit

(1) Begrüßung

Auch zu Beginn der letzten Trainingseinheit wurden alle Teilnehmer zunächst einzeln bei Betreten des Klassenzimmers und anschließend als Gruppe im Klassenverband begrüßt.

(2) Beschreibung des Ablaufs und der Ziele der achten Trainingseinheit

Danach wurden die Inhalte und Ziele dieses abschließenden Trainings vorgestellt: Wie bei den vorangegangenen Treffen sollten die Schülerinnen und Schüler auch dieses Mal offene Fragen klären können, bevor eine Wiederholung der Gruppenregeln als Überleitung zum letzten Praxisteil eingeplant war. Als Kern dieser letzten Einheit wurde ein gemeinsamer Spaziergang, die erneute Erfassung des Klassenklimas und ein Spiel zur Stärkung der Teamfähigkeit genannt. Den Abschluss sollte – wie schon in den anderen Trainings – eine Feedbackrunde zur Rückmeldung der Teilnehmer darstellen.

(3) Klärung offener Fragen

Nach diesem einleitenden Überblick erhielten die Teilnehmer die Gelegenheit, offene Fragen zu klären bzw. Anmerkungen im Rückblick auf die siebte Sitzung zu äußern.

Die einzige Wortmeldung enthielt die Frage, ob man in der Klasse nicht auch in Zukunft derartige Treffen mit Übungen und Spielen abhalten könne.

(4) Wiederholung der Gruppenregeln

Ein letztes Mal wurden die Gruppenregeln (vgl. Kapitel 6.6.3.2, Abschnitt 4 „Wiederholung der Gruppenregeln“) genannt, welche die Schüler im Laufe des Trainings anscheinend verinnerlicht hatten.

(5) „Stille Wanderung“ mit Denkauftrag: „Was habe ich bei diesem Training gelernt? Welche neuen Seiten habe ich an mir/anderen entdeckt?“

Für die nächste halbe Stunde wurde zusätzlich eine weitere Regel eingeführt: bei der nun stattfindenden „Stillen Wanderung“ sollte nicht gesprochen, herumgealbert oder in irgend einer Weise Lärm gemacht oder auch nur Unruhe verbreitet werden. Während des Spaziergangs sollten die Teilnehmer darüber hinaus über die Fragen „Was habe ich bei diesem Training gelernt? Welche neuen Seiten habe ich an mir/anderen entdeckt?“ nachdenken.

Vehementer Protest breitete sich umgehend unter den Schülerinnen und Schülern aus und Fragen nach dem Sinn dieser Aufgabe wurden laut. Schließlich ließen sich jedoch alle Teilnehmer auf die Übung ein. Zu Beginn war zwar hier und da noch vereinzelt Gekicher und Geflüster wahrzunehmen, ein auffordernder Blick ließ derartige Unruhe jedoch schnell verstummen.

Nahezu geräuschlos setzte sich der Zug der (immerhin 27!) Schülerinnen und Schüler in Bewegung und folgte dem direkt an der Schule vorbeiführenden Wanderweg. Nach etwa 15 Minuten kehrte die Gruppe auf ein – optisches – Zeichen der Trainerin wieder um und ging zur Schule zurück – immer noch schweigend. Selbst im Klassenzimmer angekommen war kein Laut vernehmbar.

(6) Gedankensammlung in der Gruppe

Die Teilnehmer wurden nun – im Kreis sitzend – gebeten, der Gruppe ihre Empfindungen, Eindrücke und Gedanken bezüglich der Wanderung aber auch hinsichtlich der gestellten Fragen „Was habe ich bei diesem Training gelernt? Welche neuen Seiten habe ich an mir/anderen entdeckt?“ mitzuteilen.

Die Mehrheit von ihnen gab an, die „Stille Wanderung“ trotz anfänglicher Skepsis als sehr angenehm erlebt zu haben, obwohl viele ein komisches und ungewohntes Gefühl empfanden. Einige fühlten sich unterdrückt und eingeengt durch das Redeverbot, manche verspürten sogar einen Zwang zu sprechen. Nur das Wandern und die damit verbundene Bewegung habe sie vom Reden abgehalten.

Die eigentlichen Fragen wurden überwiegend dahingehend beantwortet, dass viele neue Inhalte – insbesondere bei den Lerntrainingssequenzen – vermittelt wurden, die aber nicht alle Schüler gleichermaßen als hilfreich und praktikabel empfanden. Wesentlich alltagsnäher schienen den Schülerinnen und Schülern die Lerninhalte aus den praktischen Gruppenübungen zu sein. Viele hatten nach eigenen Angaben neue Erkenntnisse und Sichtweisen über sich selbst, die Mitschüler und auch die Gruppe gewonnen. So manche Eigenschaft, die man einem anderen vorher nicht zugeordnet hatte, lassen diese Person nun in einem ganz anderen Licht erscheinen. Vorurteile – vor allem gegenüber den Internatsschülern – und Spannungen zwischen internen und externen Schülern konnten zum Teil abgebaut oder wenigstens abgeschwächt werden.

(7) „Wohlfühlthermometer“ – Übung zur Erfassung des Klassenklimas

Um einen Vergleich mit dem Beginn des Trainings zu ermöglichen wurde noch einmal das „Wohlfühlthermometer“ (vgl. Trainingseinheit 1, Kapitel 6.6.3.1) zur Erfassung des Klassenklimas auf den Boden gelegt. Analog zur ersten Durchführung sollten sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer persönlichen Einschätzung „In dieser Klasse fühle ich mich ...“ bei einer der 10 Stufen von 1 („schlecht“) bis 10 („super“) aufstellen (vgl. Abbildung 175).

Bei dieser wiederholten Einschätzung – etwa sechs Wochen nach der ersten – zeigte sich ein anderes Ergebnis: Kein einziger Schüler stand mehr bei der Nummer **1**, nur zwei waren es bei der **2**. Für die Stufen **3** und **4** entschieden sich vier bzw. drei Teilnehmer, weitere sechs Schülerinnen und Schüler positionierten sich bei der Nummer **5**. Zur Nummer **6** gesellten sich drei Probanden, zu den Nummern **7** und **8** jeweils zwei. Die Stufe **9** blieb unbesetzt, für die **10** entschieden sich fünf Teilnehmer. Mit einer Durchschnittsposition bei ca. 5,8 Punkten gegenüber den mittleren 2,6 Punkten der ersten Aufstellung hatte sich das Gruppenergebnis somit deutlich verbessert.

Dieses rechnerische Ergebnis wurde von den Schülern bestätigt. Die beiden auf Stufe zwei stehenden Schüler wurden sofort auf ihre Zuordnung angesprochen und nach Gründen für diese Einschätzung befragt.

Abbildung 175: Skala zur Erfassung des Klassenklimas

(8) „Eierwurf" – Übung zur Stärkung der Teamarbeit

Für dieses abschließende Spiel wurden die Schüler in Gruppen zu je 3-4 Spielern eingeteilt. Jede Gruppe sollte nun aus dem bereitgestellten Material (ein DIN A3-Blatt, 2 Luftballons, 1 m Schnur, 20 cm Tesafilm und 1 rohes Ei) ein Gebilde anfertigen, so dass das Ei bei einem Wurf aus 2 m Höhe (2. Runde aus dem 2. Stock) nicht zerbricht.

Bei dieser Übung war in den meisten Gruppen ein deutliches Miteinander zu erkennen, die Stimmung war aufgekratzt und konstruktiv, die gebastelten „Flugobjekte" wurden liebevoll und kreativ gestaltet. Besondere Freude bereitete den Schülern das Werfen der gesicherten Eier – vor allem vom zweiten Stock in den Schulhof. Die Siegergruppe wurde frenetisch umjubelt und gefeiert und die unterlegenen Schüler drückten ihre aufrichtige Anerkennung aus.

(9) Feedbackrunde zur Trainingseinheit 8 und zum gesamten Training

Zurück im Klassenzimmer wurden die Teilnehmer anhand der Fragen in Abbildung 176 um ihre Bewertungen, Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge zur vergangenen Trainingseinheit gebeten.

Trainingseinheit 8

- **Was hat mir an dieser Trainingseinheit gefallen?**
- **Was hat mir nicht gefallen?**
- **Was könnte man besser machen?**
- **Habe ich bei der „Stillen Wanderung" oder beim „Eierwurf" neue Erfahrungen gemacht?**
- **Sind die Ergebnisse des „Wohlfühlthermometers" überraschend? Stimmt die dargestellte Veränderung mit meinen Beobachtungen des Verhaltens in der Klasse überein?**

Abbildung 176: Folie zur Feedbackrunde der Trainingseinheit 8

Ohne Ausnahme am besten gefallen hat allen Teilnehmern der „Eierwurf". Die Schüler waren ganz begeistert von dieser Übung und wollten umgehend einen zweiten Durchgang starten. Aber auch die „Stille Wanderung" fand einigen Zuspruch.

Zum Punkt „Was hat mir nicht gefallen?" gab es keine Wortmeldung, Verbesserungsvorschläge richteten sich ausschließlich an den „Eierwurf", zu dem den Schülern unzählige Varianten in den Sinn kamen.

Sowohl bei der „Stillen Wanderung" als auch beim „Eierwurf" konnten die Schüler von neuen Erfahrungen berichten. So habe die „erzwungene" Stille bei einigen ein völlig unbekanntes Gefühl – teilweise der Einengung – hervorgerufen, andere berichteten

von wohltuender Ruhe und Erholung. Aber auch von einem gewissen Stolz, eine halbe Stunde diesen Anforderungen genügt zu haben, wurde berichtet.

Beim Eierwurf waren viele Schüler überrascht von der guten Zusammenarbeit, der gemeinsamen Taktik und dem entstandenen Wir-Gefühl. Manche Schüler berichteten von einem Ehrgeiz, den sie so noch nie an sich selbst beobachtet hatten.

Die Ergebnisse des „Wohlfühlthermometers“ wurden bereits im Rahmen der Übung besprochen und an dieser Stelle nur noch einmal kurz zusammengefasst. Keiner war von der deutlichen Verbesserung des mittleren Wertes überrascht, nahezu alle erlebten das Klassenklima nun deutlich positiver als zu Beginn des Trainings. Lediglich die schlechte Positionierung zweier Schüler rief Erstaunen hervor. Die Gruppe war sich jedoch sicher, auch diese beiden Teilnehmer in Zukunft noch besser in die Klasse integrieren zu können.

Im Anschluss an dieses Feedback wurden die Schüler im Rahmen einer „Blitzlicht“-Abfrage, bei der sich jeder nur in Stichworten zu den einzelnen Punkten äußern sollte, gebeten, zu den in Abbildung 177 aufgelisteten Fragen Auskunft zu geben.

Alle Trainingseinheiten

- **Was hat mir besonders gefallen?**
- **Was hat mir nicht gefallen?**
- **Habe ich neue Erfahrungen gemacht, die sich auf mein (Lern-)Verhalten auswirken?**
- **Hat sich das Training auf das Verhalten in der Klasse ausgewirkt?**

Abbildung 177: Folie zur Abschluss-Feedbackrunde über alle Trainingseinheiten

Fazit dieses „Generalfeedbacks“ war, dass allen die Spiele – insbesondere das „Spinnennetz“, die „Schatzsuche“ und der „Eierwurf“ – besonders gut gefallen haben, ebenso wie das „Stärkenbombardement“. Weniger Anklang fanden einzelne Sequenzen des

Lerntrainings (z. B. die 5-Stufen-Lesetechnik oder das Vokabellernen mit dem Vokabelkasten).

Jeder berichtete von neuen Erfahrungen, die sich – wenn auch nicht unbedingt auf das Lernverhalten – zumindest auf das Sozialverhalten auswirken würden. Auf das Verhalten in der Klasse habe sich das Training auf alle Fälle ausgewirkt, der Zusammenhalt und das Klassenklima seien zwar noch nicht perfekt, hätten sich jedoch schon wesentlich verbessert.

Alle Schüler bewerteten das Training im Großen und Ganzen – abgesehen von oben genannten Ausnahmen – als gelungen und würden jederzeit wieder an vergleichbaren Treffen teilnehmen – allerdings nur ohne Lerntraining. Einige Schüler bedauerten, nicht an allen Terminen anwesend gewesen zu sein.

(10) Verabschiedung

Mit einem aufrichtigen Lob und einem Dank für die gute Mitarbeit und das kooperative Verhalten bei den einzelnen Übungen verabschiedete die Trainingsleiterin die Gruppe.

6.7 Darstellung der Ergebnisse (Post- und Follow-up-Messung)

Nach Abschluss des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst (vgl. Kapitel 6.6) wurden die Teilnehmer der ersten Erhebung getrennt nach Klassen im Dezember 2004 (Post-Messung) sowie im März 2005 (Follow-up-Messung) erneut mittels Fragebogen aus Kapitel 3.2.3 befragt.

Während bei der Experimentalgruppe alle 25 Probanden der Prä-Testung auch an den beiden weiteren Untersuchungsterminen teilnahmen, konnten in der Kontrollgruppe bei den wiederholten Testungen nur 18 (Post-Messung) bzw. 21 Schülerinnen und Schüler (Follow-up-Messung) gegenüber den ursprünglichen 25 Probanden befragt werden. Insgesamt nahmen aus der Kontrollgruppe 14 Versuchspersonen an allen drei Testungen teil, sie werden nachfolgend als „Kontrollgruppe K14“ bezeichnet. Um dennoch eine möglichst große Stichprobe zur Kontrolle zu erhalten, wurden zusätzlich die Ergebnisse der „Kontrollgruppe K25“ berechnet, die sich aus den jeweils anwesenden Teilnehmern der drei Erhebungen zusammensetzt (vgl. Tabelle 236) und dadurch eine variable Gruppenstärke aufweist.

Tabelle 236: Anzahl der Teilnehmer zu verschiedenen Untersuchungszeitpunkten

<table>
<tr><th colspan="2">Anzahl der Teilnehmer</th><th>Prä-Messung</th><th>Post-Messung</th><th>Follow-up-Messung</th><th colspan="2">Bezeichnung</th></tr>
<tr><td rowspan="1">Experimental-gruppe (n = 25)</td><td>Vp 1 – Vp 25</td><td>25</td><td>25</td><td>25</td><td colspan="2">Experimentalgruppe (n = 25)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Kontroll-gruppe (n = 25)</td><td>Vp 26 – Vp 39</td><td>14</td><td>14</td><td>14</td><td>Kontrollgruppe K14 (n = 14)</td><td rowspan="3">Kontrollgruppe K25 (n = 25)</td></tr>
<tr><td>Vp 40 – Vp 43</td><td>4</td><td>4</td><td>-</td><td rowspan="2">-</td></tr>
<tr><td>Vp 44 – Vp 50</td><td>7</td><td>-</td><td>7</td></tr>
</table>

6.7.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

6.7.1.1 Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL)

Die gruppenspezifischen deskriptiven Kennwerte der Post- sowie der Follow-up-Messung werden für diese Variable, die sich mit den Einstellungen des Befragten zur persönlichen Leistungsfähigkeit befasst, in Tabelle 237 dargestellt.

Alle Teilgruppen weisen jeweils ein insgesamt positives Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit auf – wie auch schon in der Voruntersuchung (vgl. Kapitel 6.3.1.1). Dabei äußerte in der Kontrollgruppe K14 kein Teilnehmer ein negatives Selbstkonzept – weder in der Post- noch in der Follow-up-Untersuchung. In der Kontrollgruppe K25 gab es zwar beim zweiten Testtermin einen Probanden mit negativem Selbstkonzept, aber beim dritten Messzeitpunkt wies auch in dieser Gruppe keiner ein negatives Selbstkonzept auf.

Tabelle 237: Deskriptive Kennwerte der Variable FSAL (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Allgemeine Leistungsfähigkeit		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	46,67 (8,56)	45,68 (9,46)	48,43 (6,61)	46,17 (8,99)
	Min. – Max. (Spannweite)	27 – 59 (32)	27 – 59 (32)	39 – 59 (20)	25 – 59 (34)
	negatives Selbstkonzept (<30)	2 (5 %)	2 (8 %)	-	1 (6 %)
	neutrales Selbstkonzept (30-40)	9 (23 %)	6 (24 %)	3 (21 %)	4 (22 %)
	positives Selbstkonzept (>40)	28 (72 %)	17 (68 %)	11 (79 %)	13 (72 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	46,51 (9,64)	45,00 (10,57)	49,21 (7,30)	47,29 (7,41)
	Min. – Max. (Spannweite)	20 – 60 (40)	20 – 60 (40)	34 – 58 (24)	34 – 58 (24)
	negatives Selbstkonzept (<30)	1 (3 %)	1 (4 %)	-	-
	neutrales Selbstkonzept (30-40)	8 (21 %)	6 (24 %)	2 (14 %)	5 (24 %)
	positives Selbstkonzept (>40)	30 (77 %)	18 (72 %)	12 (86 %)	16 (76 %)

Während in der Experimentalgruppe der mittlere Wert aller Teilnehmer von der Prä- über die Post- zur Follow-up-Messung ohne Signifikanz zunächst leicht ansteigt, um dann wieder etwas zu sinken, zeigt sich bei der Kontrollgruppe K14 ein genau entgegen gesetzter Verlauf (Veränderungen ebenfalls nicht signifikant, vgl. Tabelle 238 zeilenweise). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.1: *„Das Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* beibehalten. In der Kontrollgruppe K25 wachsen die durchschnittlichen Werte über die drei Messzeitpunkte kontinuierlich aber nicht signifikant um ca. zwei Punkte an.

Bei allen drei Teilstichproben steigen die Durchschnittswerte von der ersten bis zur letzten Untersuchung zwar an, eine signifikante Zunahme des Selbstkonzeptes der allgemeinen Leistungsfähigkeit lässt sich jedoch für keine der Gruppen nachweisen (vgl. rechte Spalte in Tabelle 238). Dementsprechend ist auch für die Gesamtstichprobe der 39 dauerhaft teilnehmenden Schülerinnen und Schüler weder zwischen den einzelnen Erhebungen noch über die gesamte Studiendauer hinweg eine statistisch bedeutsame Veränderung feststellbar.

Tabelle 238: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSAL[485]

Allgemeine Leistungsfähigkeit		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	45,28 (9,53)	↗ ns	46,67 (8,56)	↘ ns	46,51 (9,64)	↗ ns
	Min. – Max.	20 – 56	p = .327 (2-seitig)	27 – 59	p = .867 (2-seitig)	20 – 60	p = .428 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	43,16 (10,49)	↗ ns	45,68 (9,46)	↘ ns	45,00 (10,57)	↗ ns
	Min. – Max.	20 – 56	p = .205 (2-seitig)	27 – 59	p = .528 (2-seitig)	20 – 60	p = .398 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	49,07 (6,21)	↘ ns	48,43 (6,61)	↗ ns	49,21 (7,30)	↗ ns
	Min. – Max.	33 – 55	p = .717 (2-seitig)	39 – 59	p = .658 (2-seitig)	34 – 58	p = .944 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	45,20 (8,21)	↗ ns	46,17 (8,99)	↗ ns	47,29 (7,41)	↗ ns
	Min. – Max.	38 – 55	p = .716 (2-seitig)	25 – 59	p = .672 (2-seitig)	34 – 58	p = .375 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .033; 2-seitig) Unterschied signifikant	$M_E < M_K$ (p = .447; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .343; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .866; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .194; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .409; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Während die Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe K14 zu Beginn ein signifikant geringeres Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit aufwies, ließ sich dieser Mittelwertunterschied bei den beiden weiteren Testungen nicht mehr nach-

[485] Die ***intra***gruppalen Veränderungen in der Gesamtgruppe, in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe K14 (zeilenweise oben) wurden mit t-Tests bei gepaarten Stichproben getestet. Die ***intra***gruppalen Veränderungen in der Kontrollgruppe K25 wurden aufgrund der wechselnden Stichprobenstärke mit t-Tests für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben überprüft, ebenso die ***inter***gruppalen Mittelwertunterschiede (in Spalten unten).

weisen (vgl. Tabelle 238 Spalten unten links). Zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K25 bestand eine derartige Differenz zu keinem Zeitpunkt (vgl. Tabelle 238 Spalten unten rechts). Die Hypothese H 6.2: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der allgemeinen Leistungsfähigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird folglich bestätigt.

Auffällig ist hierbei die (nicht signifikante) Abweichung[486] des Ausgangswertes der Kontrollgruppe K14 vom mittleren Prä-Wert der Kontrollgruppe K25 um fast vier Punkte (vgl. Tabelle 238, Spalte „Prä-Messung“). Sie ist darauf zurückzuführen, dass die Kontrollgruppe K25 neben den Probanden der Kontrollgruppe K14 auch diejenigen Teilnehmer enthält, die nicht an den Folgeuntersuchungen teilnahmen. Diese elf so genannten „Drop-outs“[487] der ursprünglichen Kontrollgruppe K25 weisen ein sehr signifikant[488] niedrigeres Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit auf als die weiterhin teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe K14.

In der nachfolgenden Abbildung 178 werden für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 die Werte der drei Messungen in Form von Boxplots dargestellt.

Abbildung 178: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

[486] $p = .134$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[487] $M_D = 40{,}27$; $SD_D = 7{,}99$

[488] $p = .005$ (2-seitig, getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben)

Dabei wird die so genannte Box vom ersten und dritten Quartil begrenzt, die zusätzlichen Linien kennzeichnen den kleinsten und den größten Wert (sofern es sich nicht um Ausreißer handelt). Ausreißer um mehr als eineinhalb Kastenlängen werden mit einem Kreis markiert, ein Stern kennzeichnet Extremwerte mehr als drei Kastenlängen außerhalb der Box. Die innere Linie der Box repräsentiert den Median (Bühl und Zöfel, 2002).

Eine zusätzliche grafische Darstellung der Ergebnisse der Kontrollgruppe K25 liefert aufgrund der abweichenden Teilnehmerzahlen zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten keine weiterführende Information.

6.7.1.2 Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP)

Die deskriptiven Kennwerte der Post- und der Follow-up-Messung in den verschiedenen Teilstichproben werden für diese Variable, die eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten erfasst, Probleme zu meistern und Schwierigkeiten mit Ausdauer zu begegnen, in Tabelle 239 dargestellt.

Wie schon bei der Prä-Messung liegen auch bei den weiteren Erhebungen alle mittleren Testergebnisse des Selbstkonzeptes der allgemeinen Problembewältigung im positiven Bereich (vgl. Kapitel 6.3.1.2). Sowohl bei der ersten als auch bei der dritten Messung wurden in allen Gruppen Punktsummen in allen Selbstkonzeptbereichen erzielt. Demgegenüber äußerte bei der zweiten Erhebung keiner der Teilnehmer der Experimentalgruppe ein negatives Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung.

Tabelle 239: Deskriptive Kennwerte der Variable FSAP (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Problembewältigung		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	44,54 (7,66)	44,36 (7,23)	44,86 (8,65)	43,94 (9,23)
	Min. – Max. (Spannweite)	27 – 58 (31)	32 –56 (24)	27 – 58 (31)	27 – 58 (31)
	negatives Selbstkonzept (<30)	1 (3 %)	-	1 (7 %)	1 (6 %)
	neutrales Selbstkonzept (30-40)	9 (23 %)	7 (28 %)	2 (14 %)	4 (22 %)
	positives Selbstkonzept (>40)	29 (74 %)	18 (72 %)	11 (79 %)	13 (72 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	43,87 (8,05)	43,20 (8,27)	45,07 (7,79)	43,76 (7,35)
	Min. – Max. (Spannweite)	27 – 60 (33)	28 – 60 (32)	27 – 54 (27)	27 – 54 (27)
	negatives Selbstkonzept (<30)	2 (5 %)	1 (4 %)	1 (7 %)	1 (5 %)
	neutrales Selbstkonzept (30-40)	11 (28 %)	8 (32 %)	3 (21 %)	7 (33 %)
	positives Selbstkonzept (>40)	26 (67 %)	16 (64 %)	10 (71 %)	13 (62 %)

Während in der Experimentalgruppe das mittlere Selbstkonzept aller Teilnehmer von der Prä- zur Post- Messung signifikant ansteigt, um dann zur Follow-up-Messung wieder leicht zu sinken (nicht signifikant), fällt der Durchschnittswert bei der Kontrollgruppe K14 zunächst leicht ab, um dann geringfügig anzusteigen (Veränderungen nicht signifikant, vgl. Tabelle 240 zeilenweise). Die Hypothese H 6.3: *„Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung in der Experimentalgruppe signifikant zu“* wird daher bestätigt. In der zweiten Kontrollgruppe K25 nehmen die mittleren Punktsummen zwischen den einzelnen Testungen ohne statistische Bedeutung kontinuierlich ab. In der Experimentalgruppe steigt das Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung von der Prä-Messung bis zur Follow-up-Messung insgesamt leicht – aber nicht signifikant – an, in beiden Kontrollgruppen fällt der jeweilige Ausgangswert im Verlauf der drei Untersuchungen ohne statistische Relevanz ab.

Analog zur Entwicklung in den beiden Kontrollgruppen und entgegen dem Verlauf in der Experimentalgruppe bleibt der Gesamtwert aller dauerhaft teilnehmenden Probanden zwischen den einzelnen Messungen und auch über den gesamten Untersuchungsverlauf hinweg nahezu unverändert.

Der anfänglich auftretende sehr signifikante Unterschied zwischen den mittleren Werten der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe K14 bezüglich des Selbstkonzeptes der allgemeinen Problemlösung (vgl. Tabelle 240 Spalten unten links) lässt sich bei den weiteren Erhebungen nicht mehr nachweisen. Ebenso gleichen sich die Werte der Experimentalgruppe an die Ergebnisse der Kontrollgruppe K25 an, so dass auch hier der ursprünglich signifikante Mittelwertunterschied bei den Post- und Follow-up-Messungen nicht mehr in Erscheinung tritt (vgl. Tabelle 240 Spalten unten rechts). Die Hypothese H 6.4: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der allgemeinen Problembewältigung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird bestätigt.

Die Abweichung des Ausgangswertes der Kontrollgruppe K14 vom mittleren Prä-Wert der Kontrollgruppe K25 ist bei dieser Variablen nicht signifikant[489]. Die beständig teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14 weisen gegenüber den elf „Drop-outs“[490] nur ein tendenziell höheres Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung auf.

---

[489] $p = .346$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[490] $p = .077$ (2-seitig, getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); $M_D = 43{,}00$; $SD_D = 5{,}56$

Tabelle 240: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSAP[491]

Problembewältigung		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	43,08 (6,82)	↗ ns	44,54 (7,66)	↘ ns	43,87 (8,05)	↗ ns
	Min. – Max.	26 – 56	p = .279 (2-seitig)	27 – 58	p = .540 (2-seitig)	27 – 60	p = .511 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	41,00 (6,89)	↗ *	44,36 (7,23)	↘ ns	43,20 (8,27)	↗ ns
	Min. – Max.	26 – 51	p = .027 (2-seitig)	32 – 56	p = .245 (2-seitig)	28 – 60	p = .195 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	46,79 (5,03)	↘ ns	44,86 (8,65)	↗ ns	45,07 (7,79)	↘ ns
	Min. – Max.	36 – 56	p = .457 (2-seitig)	27 – 58	p = .933 (2-seitig)	27 – 54	p = .240 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	45,12 (5,33)	↘ ns	43,94 (9,23)	↘ ns	43,76 (7,35)	↘ ns
	Min. – Max.	33 – 56	p = .632 (2-seitig)	27 – 58	p = .946 (2-seitig)	27 - 54	p = .472 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .009; 2-seitig) Unterschied sehr signifikant	$M_E < M_K$ (p = .022; 2-seitig) Unterschied signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .849; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .869; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .493; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .810; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Eine bildliche Gegenüberstellung der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist den Boxplots der unten stehenden Abbildung 179 zu entnehmen.

[491] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Abbildung 179: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.1.3 Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE)

Die Ergebnisse der Post- und Follow-up-Messungen bezüglich der Gefühle „der persönlichen Sicherheit oder Unsicherheit ... bei der Bewertung eigenen Verhaltens“ (Deusinger, 1986, S. 34) können für alle Gruppen der Tabelle 241 entnommen werden.

Analog zur ersten Erhebung liegen die mittleren Werte der einzelnen Stichproben im Bereich des positiven Selbstkonzeptes der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit. Während bei der ersten Messung noch in allen Teilgruppen zumindest ein Proband ein negatives Selbstkonzept äußerte, zeigt bei den weiteren Untersuchungen kein Teilnehmer der Kontrollgruppe K14 ein Selbstkonzept im negativen Bereich, bei der Kontrollgruppe K25 gilt dies nur für die Post-Untersuchung (vgl. Kapitel 6.3.1.3). Allerdings muss dabei beachtet werden, dass eine detaillierte Aufstellung für die Kontrollgruppe K14 bei der Prä-Messung nicht existiert.

In der Experimentalgruppe nimmt das durchschnittliche Selbstkonzept aller Probanden vom ersten zum zweiten Messtermin signifikant zu, von der zweiten zur dritten Testung nimmt es sehr signifikant ab (vgl. Tabelle 242 zeilenweise). Die zugehörige Hypothese H 6.5: *„Das Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifi-*

kant" muss daher verworfen werden. Insgesamt ist über alle drei Erhebungen eine leichte Zunahme des Punktwertes zu beobachten, die jedoch statistisch nicht relevant ist.

Tabelle 241: Deskriptive Kennwerte der Variable FSVE (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Verhaltens- und Entscheidungssicherheit		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	26,46 (4,19)	26,52 (4,49)	26,36 (3,75)	26,22 (3,67)
	Min. – Max. (Spannweite)	17 – 35 (18)	17 – 35 (18)	21 – 33 (12)	21 – 33 (12)
	negatives Selbstkonzept (<18)	1 (3 %)	1 (4 %)	-	-
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	11 (28 %)	7 (28 %)	4 (29 %)	6 (33 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	27 (69 %)	17 (68 %)	10 (71 %)	12 (67 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	25,59 (4,44)	24,72 (4,95)	27,14 (2,85)	26,19 (4,06)
	Min. – Max. (Spannweite)	15 – 36 (21)	15 – 36 (21)	22 – 31 (9)	17 –31 (14)
	negatives Selbstkonzept (<18)	3 (8 %)	3 (12 %)	-	1 (5 %)
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	10 (26 %)	8 (32 %)	2 (14 %)	4 (19 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	26 (67 %)	14 (56 %)	12 (86 %)	16 (76 %)

Bei den Kontrollgruppen lassen sich unterschiedliche Entwicklungen feststellen. Während in der Kontrollgruppe K14 der Ausgangswert zunächst (nicht signifikant) sinkt, um anschließend wieder zuzunehmen (nicht signifikant), steigt die entsprechende Punktsumme der Kontrollgruppe K25 zuerst an und geht dann wieder zurück (beide Veränderungen nicht signifikant). Bei beiden Stichproben liegt das Ergebnis der dritten Untersuchung über dem jeweiligen Startwert – wenn auch nicht signifikant (vgl. Tabelle 242 zeilenweise).

Für alle dauerhaft teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zusammen steigt der mittlere Wert von der ersten zur zweiten Erhebung tendenziell signifikant an. Eine statistisch bedeutsame Veränderung der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit über die gesamte Studiendauer hinweg lässt sich jedoch nicht nachweisen.

Obwohl sich die durchschnittlichen Ausprägungen des Selbstkonzeptes der drei Stichproben von der Voruntersuchung bis zur Post-Messung annähern und sich hier kaum mehr unterscheiden, um anschließend wieder etwas auseinander zu driften, bestehen zu keinem der drei Messzeitpunkte signifikante Unterschiede zwischen der Experimentalgruppe einerseits und den Kontrollgruppen K14 bzw. K25 andererseits (vgl. Tabelle 242 Spalten unten). Die Hypothese H 6.6: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)"* kann so bestätigt werden.

Tabelle 242: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSVE[492]

Verhaltens- und Entscheidungs-sicherheit		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	25,05 (4,54)	↗ ∘	26,46 (4,19)	↘ ns	25,59 (4,44)	↗ ns
	Min. – Max.	15 – 33	p = .076 (2-seitig)	17 – 35	p = .147 (2-seitig)	15 – 36	p = .444 (2-seitig)
Experimen-talgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	24,20 (4,83)	↗ *	26,52 (4,49)	↘ **	24,72 (4,95)	↗ ns
	Min. – Max.	15 – 33	p = .035 (2-seitig)	17 – 35	p = .007 (2-seitig)	15 – 36	p = .615 (2-seitig)
Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	26,57 (3,65)	↘ ns	26,36 (3,75)	↗ ns	27,14 (2,85)	↗ ns
	Min. – Max.	20 – 33	p = .834 (2-seitig)	21 – 33	p = .501 (2-seitig)	22 – 31	p = .439 (2-seitig)
Kontroll-gruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	25,64 (4,34)	↗ ns	26,22 (3,67)	↘ ns	26,19 (4,06)	↗ ns
	Min. – Max.	19 – 33	p = .646 (2-seitig)	21 – 33	p = .980 (2-seitig)	17 - 31	p = .661 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .119; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .273; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .909; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .819; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .102; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .283; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 unterscheiden sich bei der Voruntersuchung nicht statistisch bedeutsam[493] in ihrem Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, das Selbstkonzept der elf „Drop-outs“ ist ebenso nicht statistisch signifikant[494] geringer als das der durchgehend teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe K14.

Eine bildliche Gegenüberstellung der Ergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 zu den drei Erhebungszeitpunkten ist den Boxplots der unten stehenden Abbildung 180 zu entnehmen.

[492] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[493] p = .501, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[494] p = .234 (2-seitig, getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 24,45; SD_D = 5,01

Abbildung 180: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.1.4 Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW)

Diese Skala der Frankfurter Selbstkonzeptskalen umfasst Einstellungen zu Selbstachtung, Gefühlen der Nützlichkeit bzw. (Un-)Zufriedenheit mit der eigenen Person.

Wie bereits bei der Voruntersuchung liegen auch bei den beiden Nachfolgemessungen alle Werte der einzelnen Gruppen im Bereich des positiven Selbstkonzeptes der allgemeinen Selbstwertschätzung (vgl. Kapitel 6.3.1.4). Dabei fällt auf, dass lediglich in der Kontrollgruppe K14 keiner der Probanden bei der Follow-up-Testung über ein negatives Selbstkonzept verfügt. Die zugehörigen deskriptiven Kennwerte sind in Tabelle 243 aufgelistet.

Tabelle 243: Deskriptive Kennwerte der Variable FSSW (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Selbstwertschätzung		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	48,49 (9,21)	49,52 (9,05)	46,64 (9,54)	45,28 (10,92)
	Min. – Max. (Spannweite)	28 – 60 (32)	29 – 60 (31)	28 – 60 (32)	24 – 60 (36)
	negatives Selbstkonzept (<30)	2 (5 %)	1 (4 %)	1 (7 %)	2 (11 %)
	neutrales Selbstkonzept (30-40)	6 (15 %)	4 (16 %)	2 (14 %)	3 (17 %)
	positives Selbstkonzept (>40)	31 (79 %)	20 (80 %)	11 (79 %)	13 (72 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	48,31 (9,98)	47,28 (10,94)	50,14 (8,02)	47,05 (9,97)
	Min. – Max. (Spannweite)	20 – 60 (40)	20 – 60 (40)	33 – 59 (26)	23 – 59 (36)
	negatives Selbstkonzept (<30)	2 (5 %)	2 (8 %)	-	1 (5 %)
	neutrales Selbstkonzept (30-40)	8 (21 %)	6 (24 %)	2 (14 %)	4 (19 %)
	positives Selbstkonzept (>40)	29 (74 %)	17 (68 %)	12 (86 %)	16 (76 %)

Von der ersten bis zur zweiten Messung erhöht sich das durchschnittliche Selbstkonzept in der Experimentalgruppe höchst signifikant um fast sechs Summenpunkte, zur Follow-up-Erhebung fällt es anschließend tendenziell signifikant um mehr als zwei Zähler ab (vgl. Tabelle 244 zeilenweise). Demzufolge ist die Hypothese H 6.7: *„Das Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* zu verwerfen. Insgesamt steigt der zugehörige Wert im Verlauf der drei Testungen tendenziell an.

Bei den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 fällt hingegen der Wert nach der ersten Messung zunächst jeweils (nicht signifikant) ab, um anschließend zur dritten Testung wieder (ebenfalls ohne statistische Relevanz) anzusteigen. Insgesamt lässt sich in diesen beiden Teilstichproben über alle drei Erhebungen eine leichte Zunahme des Selbstkonzeptes beobachten, die jedoch statistisch nicht bedeutsam ist (vgl. Tabelle 244 zeilenweise).

In der Gesamtgruppe steigt als Folge der Entwicklungen in den einzelnen Teilgruppen der ursprüngliche Wert zunächst signifikant an, um dann etwas nachzugeben (ohne Signifikanz). Insgesamt steigt das Selbstkonzept für alle dauerhaft teilnehmenden Probanden daher über die gesamte Studiendauer nur tendenziell an.

Während Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K25 zu allen Erhebungszeitpunkten über ein vergleichbares Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung verfügen (vgl. Tabelle 244 Spalte unten rechts), ist diesbezüglich die ursprüngliche tendenzielle Differenz zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K14 bei der Post- und der Follow-up-Messung nicht mehr nachweisbar (vgl. Tabelle 244 Spalte unten

links). Die Hypothese H 6.8: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der allgemeinen Selbstwertschätzung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird somit bestätigt.

Tabelle 244: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSSW[495]

Selbstwertschätzung		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	M (SD)	45,62 (8,85)	↗ *	48,49 (9,21)	↘ ns	48,31 (9,98)	↗ ∘
	Min. – Max.	14 – 59	p = .041 (2-seitig)	28 – 60	p = .889 (2-seitig)	20 – 60	p = .056 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	M (SD)	43,56 (9,66)	↗ ***	49,52 (9,05)	↘ ∘	47,28 (10,94)	↗ ∘
	Min. – Max.	14 – 59	p = .001 (2-seitig)	29 – 60	p = .069 (2-seitig)	20 – 60	p = .058 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	M (SD)	49,29 (5,85)	↘ ns	46,64 (9,54)	↗ ns	50,14 (8,02)	↗ ns
	Min. – Max.	35 – 59	p = .191 (2-seitig)	28 – 60	p = .212 (2-seitig)	33 – 59	p = .645 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	M (SD)	45,60 (8,54)	↘ ns	45,28 (10,92)	↗ ns	47,05 (9,97)	↗ ns
	Min. – Max.	34 – 59	p = .914 (2-seitig)	24 – 60	p = .600 (2-seitig)	23 – 59	p = .598 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .051; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant	$M_E < M_K$ (p = .433; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .356; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .172; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .397; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .941; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Trotz eines Unterschiedes von fast vier Summenpunkten ist die Abweichung des ersten Messwertes der Kontrollgruppe K14 vom Ausgangswert der Kontrollgruppe K25 statistisch nicht bedeutsam[496]. Das Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung liegt bei den elf „Drop-outs“ jedoch signifikant[497] unter dem der fortwährend teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14.

[495] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[496] p = .160, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[497] p = .019 (2-seitig, getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 40,91; SD_D = 9,34

Eine bildliche Gegenüberstellung der Ergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 zu den drei Erhebungszeitpunkten ist den Boxplots der unten stehenden Abbildung 181 zu entnehmen.

Abbildung 181: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.1.5 Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG)

Bei dieser Variablen, die Empfindungen einer Person zum „Grad der Sensibilität ... [sowie zur] ... Empfindlichkeit, Verletzbarkeit und Gestimmtheit“ (Deusinger, 1986, S. 35) untersucht, erreichten alle Gruppen – wie schon bei der Voruntersuchung (vgl. Kapitel 6.3.1.5) – eine mittlere Punktzahl im positiven Bereich des Selbstkonzeptes der eigenen Empfindlichkeit und Gestimmtheit. Bei der Follow-up-Testung erzielte kein einziger Proband ein Ergebnis im Bereich des negativen Selbstkonzeptes.

Die detaillierten deskriptiven Kennwerte zu den Folgeuntersuchungen können der Tabelle 245 entnommen werden.

Tabelle 245: Deskriptive Kennwerte der Variable FSEG (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Empfindlichkeit und Gestimmtheit		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	25,64 (5,33)	25,44 (5,26)	26,00 (5,63)	25,39 (5,58)
	Min. – Max. (Spannweite)	16 – 36 (20)	16 – 36 (20)	17 – 35 (18)	15 – 35 (20)
	negatives Selbstkonzept (<18)	3 (8 %)	2 (8 %)	1 (7 %)	2 (11 %)
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	13 (33 %)	8 (32 %)	5 (36 %)	5 (28 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	23 (59 %)	15 (60 %)	8 (57 %)	11 (61 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	26,26 (3,91)	25,96 (3,94)	26,79 (3,93)	25,90 (3,90)
	Min. – Max. (Spannweite)	19 – 36 (17)	19 – 36 (17)	21 – 34 (13)	20 – 34 (14)
	negatives Selbstkonzept (<18)	-	-	-	-
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	12 (31 %)	9 (36 %)	3 (21 %)	6 (29 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	27 (69 %)	16 (64 %)	11 (79 %)	15 (71 %)

Der Mittelwert der Experimentalgruppe steigt zwischen jeweils zwei Messungen und somit auch von der Prä- zur Follow-up-Erhebung nicht signifikant an (vgl. Tabelle 246 zeilenweise). Die entsprechende Hypothese H 6.9: *„Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit in der Experimentalgruppe signifikant zu“* kann daher nicht beibehalten werden.

Bei den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 fällt demgegenüber der Wert nach der ersten Messung zunächst jeweils (nicht signifikant) ab, um anschließend zur dritten Testung wieder (ebenfalls ohne statistische Relevanz) anzusteigen. Insgesamt lässt sich in diesen beiden Teilstichproben über alle drei Erhebungen ein leichter Rückgang des Selbstkonzeptes der Empfindlichkeit und Gestimmtheit beobachten, der jedoch statistisch nicht bedeutsam ist (vgl. Tabelle 246 zeilenweise).

Analog zu diesen Entwicklungen in den einzelnen Teilstichproben ist auch in der Gesamtgruppe aller Probanden keine statistisch bedeutsame Veränderung belegbar – weder zwischen den einzelnen Messzeitpunkten noch über die gesamte Zeitspanne hinweg.

Während bei der Voruntersuchung die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe sowohl gegenüber den Probanden der Kontrollgruppe K14 als auch gegenüber denen der Kontrollgruppe K25 ein signifikant geringeres Selbstkonzept äußerten, sind bei den weiteren Testungen keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppen mehr feststellbar (vgl. Tabelle 246 Spalten unten). Demzufolge wird die Hypothese H 6.10: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des*

Selbstkonzeptes der Empfindlichkeit und Gestimmtheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“ bestätigt.

Tabelle 246: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSEG[498]

Empfindlichkeit und Gestimmtheit		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	M (SD)	25,54 (5,26)	↗ ns	25,64 (5,33)	↗ ns	26,26 (3,91)	↗ ns
	Min. – Max.	14 – 35	p = .917 (2-seitig)	16 – 36	p = .392 (2-seitig)	19 – 36 (17)	p = .418 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	M (SD)	24,04 (5,24)	↗ ns	25,44 (5,26)	↗ ns	25,96 (3,94)	↗ ns
	Min. – Max.	14 – 34	p = .285 (2-seitig)	16 – 36	p = .524 (2-seitig)	19 – 36	p = .128 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	M (SD)	28,21 (4,26)	↘ ns	26,00 (5,63)	↗ ns	26,79 (3,93)	↘ ns
	Min. – Max.	23 – 35	p = .113 (2-seitig)	17 – 35	p = .586 (2-seitig)	21 – 34	p = .141 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	M (SD)	27,64 (4,82)	↘ ns	25,39 (5,58)	↗ ns	25,90 (3,90)	↘ ns
	Min. – Max.	20 – 35	p = .165 (2-seitig)	15 – 35	p = .737 (2-seitig)	20 – 34	p = .192 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .015; 2-seitig) Unterschied signifikant	$M_E < M_K$ (p = .015; 2-seitig) Unterschied signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .757; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .976; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .534; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .962; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Bei dieser Variablen unterscheiden sich die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 nicht signifikant in ihrem Startwert[499], und auch die elf „Drop-outs“ und die Probanden der Kontrollgruppe K14 weisen bei der ersten Testung ein vergleichbares Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit auf[500].

Eine grafische Veranschaulichung der Ergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 bei allen drei Erhebungszeitpunkten ist den Boxplots der Abbildung 182 zu entnehmen.

[498] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[499] p = .712, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[500] p = .513 (2-seitig, getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 26,91; SD_D = 5,58

Abbildung 182: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.1.6 Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST)

Die deskriptiven Kennwerte der Post- und Follow-up-Messungen bezüglich der Gedanken und Gefühle eines Individuums über seine Fähigkeit der Äußerung und Durchsetzung eigener Meinungen während sozialer Konfrontationen sind für alle Gruppen in der Tabelle 247 aufgelistet.

Analog zur ersten Erhebung liegen die mittleren Werte der einzelnen Stichproben aus den weiteren Testungen im Bereich des positiven Selbstkonzeptes der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (vgl. Kapitel 6.3.1.6). Während bei der Post-Erhebung kein einziger Proband ein negatives Selbstkonzept offenbarte, äußerten bei der Follow-up-Testung zwei Teilnehmer der Kontrollgruppe K25 ein Selbstkonzept im negativen Bereich.

Tabelle 247: Deskriptive Kennwerte der Variable FSST (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Standfestigkeit		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	52,67 (9,70)	52,12 (9,50)	53,64 (10,33)	52,94 (9,32)
	Min. – Max. (Spannweite)	36 – 72 (36)	36 – 72 (36)	37 – 72 (35)	37 – 72 (35)
	negatives Selbstkonzept (<36)	-	-	-	-
	neutrales Selbstkonzept (36-48)	14 (36 %)	10 (40 %)	4 (29 %)	5 (28 %)
	positives Selbstkonzept (>48)	25 (64 %)	15 (60 %)	10 (71 %)	13 (72 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	55,00 (9,50)	53,36 (9,49)	57,93 (9,11)	53,86 (10,86)
	Min. – Max. (Spannweite)	36 – 72 (36)	36 – 72 (36)	43 – 71 (28)	33 – 71 (38)
	negatives Selbstkonzept (<36)	-	-	-	2 (10 %)
	neutrales Selbstkonzept (36-48)	12 (31 %)	9 (36 %)	3 (21 %)	5 (24 %)
	positives Selbstkonzept (>48)	27 (69 %)	16 (64 %)	11 (79 %)	14 (67 %)

Das Selbstkonzept in der Experimentalgruppe steigt von der Prä- zur Post-Messung tendenziell signifikant an. Zwischen Post- und Follow-up-Messung erhöht sich dieser Wert weiter, allerdings ohne statistische Relevanz (vgl. Tabelle 248 zeilenweise). Die betreffende Hypothese H 6.11: *„Das Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird beibehalten. Insgesamt nimmt die Punktsumme von der ersten zur dritten Erhebung signifikant zu.

Während der Mittelwert der Kontrollgruppe K14 zunächst nicht signifikant abnimmt, steigt die entsprechende Punktsumme der Kontrollgruppe K25 – ebenfalls nicht signifikant – an. Zwischen Post- und Follow-up-Testung nehmen beide Werte statistisch nicht signifikant zu. Insgesamt lässt sich dadurch bei der Kontrollgruppe K14 ein tendenzieller Anstieg des Selbstkonzeptes der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen über den gesamten Untersuchungszeitraum nachweisen, bei der Kontrollgruppe K25 erfolgte das Ansteigen über die drei Messzeitpunkte ohne statistische Relevanz (vgl. Tabelle 248 zeilenweise).

Für die Gesamtgruppe der 39 dauerhaft teilnehmenden Schüler bedeuten diese Ergebnisse zunächst ein nicht signifikantes Ansteigen des Selbstkonzeptes, von der zweiten zur dritten Messung dann aber eine tendenziell signifikante Zunahme und über den gesamten Zeitraum hinweg einen sehr signifikanten Zuwachs an Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen.

Tabelle 248: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSST[501]

Standfestigkeit		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	M (SD)	50,74 (10,14)	↗ ns	52,67 (9,70)	↗ ∘	55,00 (9,50)	↗ **
	Min. – Max.	25 – 69	p = .209 (2-seitig)	36 – 72	p = .073 (2-seitig)	36 – 72	p = .007 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	M (SD)	48,44 (10,54)	↗ ∘	52,12 (9,50)	↗ ns	53,36 (9,49)	↗ *
	Min. – Max.	25 – 69	p = .068 (2-seitig)	36 – 72	p = .306 (2-seitig)	36 – 72	p = .032 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	M (SD)	54,86 (8,18)	↘ ns	53,64 (10,33)	↗ ns	57,93 (9,11)	↗ ∘
	Min. – Max.	37 – 67	p = .598 (2-seitig)	37 – 72	p = .153 (2-seitig)	43 – 71	p = .095 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	M (SD)	51,80 (10,40)	↗ ns	52,94 (9,32)	↗ ns	53,86 (10,86)	↗ ns
	Min. – Max.	37 – 67	p = .712 (2-seitig)	37 – 72	p = .782 (2-seitig)	33 – 71	p = .516 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .057; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant	$M_E < M_K$ (p = .262; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .644; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .779; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .152; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .869; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Die Kontrollgruppe K25 und die Experimentalgruppe unterscheiden sich zu keinem Messzeitpunkt signifikant in ihrem Selbstkonzept der Standfestigkeit. Der anfänglich tendenziell niedrigere Durchschnittswert der Experimentalgruppe gleicht sich im Laufe der Untersuchung an den der Kontrollgruppe K14 an (vgl. Tabelle 248 Spalten unten). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.12: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* bestätigt.

Bei dieser Variablen unterscheiden sich die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 nicht signifikant in ihrem ersten Messwert[502], die elf „Drop-outs“ äußern jedoch ein

[501] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[502] p = .350, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

tendenziell geringeres Selbstkonzept[503] der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen andern als die Probanden der Kontrollgruppe K14.

Eine grafische Veranschaulichung der Ergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 bei allen drei Erhebungszeitpunkten ist den Boxplots der Abbildung 183 zu entnehmen.

Abbildung 183: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.1.7 Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU)

Diese Skala der Frankfurter Selbstkonzeptskalen erfasst die Einstellungen der Befragten zur „Fähigkeit und Sicherheit in einer Kontaktaufnahme mit anderen Personen“ (Deusinger, 1986, S. 37).

Analog zu den Ergebnissen der Prä-Testung liegen bei den in Tabelle 249 dargestellten deskriptiven Kennwerten alle Stichprobengesamtwerte im Bereich des positiven Selbstkonzeptes der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit (vgl. Kapitel 6.3.1.7). Im Gegensatz zur Post-Messung, bei der kein Proband ein Selbstkonzept im negativen Bereich äußerte, erzielten bei der Follow-up-Untersuchung mehrere Teilnehmer aus allen Teilgruppen Punktsummen im negativen Selbstkonzeptbereich.

[503] $p = .098$ (2-seitig, getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); $M_D = 47{,}91$; $SD_D = 11{,}95$

Tabelle 249: Deskriptive Kennwerte der Variable FSKU (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	26,31 (4,24)	26,00 (4,52)	26,86 (3,80)	26,28 (3,58)
	Min. – Max. (Spannweite)	19 – 34 (15)	19 – 34 (15)	21 – 33 (12)	21 – 33 (12)
	negatives Selbstkonzept (<18)	-	-	-	-
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	13 (33 %)	8 (32 %)	5 (36 %)	7 (39 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	26 (67 %)	17 (68 %)	9 (64 %)	11 (61 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	25,44 (4,93)	25,04 (4,57)	26,14 (5,63)	26,38 (5,14)
	Min. – Max. (Spannweite)	15 – 35 (20)	16 – 33 (17)	15 – 35 (20)	15 – 35 (20)
	negatives Selbstkonzept (<18)	2 (5 %)	1 (4 %)	1 (7 %)	1 (5 %)
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	14 (36 %)	10 (40 %)	4 (29 %)	5 (24 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	23 (59 %)	14 (56 %)	9 (64 %)	15 (71 %)

Ohne statistische Relevanz steigt in der Experimentalgruppe das mittlere Selbstkonzept von der ersten zur zweiten Messung zunächst geringfügig an, um bei der dritten Testung wieder etwas abzusinken (ohne Signifikanz). Insgesamt erhöht sich der Ausgangswert bis zur Follow-up-Untersuchung nicht signifikant (vgl. Tabelle 250 zeilenweise). Die Hypothese H 6.13: *„Das Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird aufgrund dieses Verlaufes beibehalten.

Die Werte der beiden Kontrollgruppen K14 und K25 nehmen über die Gesamtstudiendauer einen gegensätzlichen Verlauf: ohne statistische Signifikanz fällt der Ausgangswert der Kontrollgruppe K14 von Messung zu Messung ab und dadurch auch zwischen Prä- und Follow-up-Messung (ohne statistische Relevanz). Demgegenüber nimmt der anfänglich bestimmte Wert der Kontrollgruppe K25 stetig aber nicht signifikant zu (vgl. Tabelle 250 zeilenweise).

Entsprechend dem relativen Gleichbleiben der einzelnen Gruppenergebnisse von einem zum anderen Messzeitpunkt und somit auch von der ersten zum dritten Erhebung zeigen sich auch für die Gesamtgruppe keine statistisch bedeutsamen Veränderungen des Selbstkonzeptes der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit.

Zu keinem der drei Messzeitpunkte besteht ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen der Experimentalgruppe einerseits und den Kontrollgruppen K14 bzw. K25 andererseits (vgl. Tabelle 250 Spalten unten). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.14: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Kontakt- und*

Umgangsfähigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“ beibehalten.

Tabelle 250: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSKU[504]

Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	25,64 (4,11)	↗ ns	26,31 (4,24)	↘ ns	25,44 (4,93)	↘ ns
	Min. – Max.	18 – 35	p = .293 (2-seitig)	19 – 34	p = .214 (2-seitig)	15 – 35	p = .769 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	24,92 (4,12)	↗ ns	26,00 (4,52)	↘ ns	25,04 (4,57)	↗ ns
	Min. – Max.	18 – 35	p = .237 (2-seitig)	19 – 34	p = .280 (2-seitig)	16 – 33	p = .890 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	26,93 (3,91)	↘ ns	26,86 (3,80)	↘ ns	26,14 (5,63)	↘ ns
	Min. – Max.	19 – 32	p = .921 (2-seitig)	21 – 33	p = .553 (2-seitig)	15 – 35	p = .527 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	26,00 (4,01)	↗ ns	26,28 (3,58)	↗ ns	26,38 (5,14)	↗ ns
	Min. – Max.	17 – 32	p = .816 (2-seitig)	21 – 33	p = .943 (2-seitig)	15 – 35	p = .779 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .146; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .352; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .552; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .830; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .510; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .354; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Bei dieser Variablen besteht kein statistisch signifikanter Unterschied[505] zwischen den mittleren Ausgangswerten des Selbstkonzeptes in den Kontrollgruppen K14 und K25. Die mittleren Selbstkonzeptwerte der „Drop-outs“[506]und der beständig teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14 sind ebenfalls vergleichbar[507].

Die nachfolgende Abbildung 184 enthält in Form von Boxplots den grafischen Vergleich der Experimentalgruppe mit der Kontrollgruppe K14 hinsichtlich der Ergebnisse zu den drei verschiedenen Testzeitpunkten.

[504] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[505] p = .489, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[506] M_D = 24,82; SD_D = 4,00

[507] p = .198 (2-seitig); getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 184: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.1.8 Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA)

Die detaillierten Gruppenergebnisse zu den Empfindungen und Gedanken einer Person bezüglich der wahrgenommenen Wertschätzung durch andere und das eigene Ansehen sowie zum Vertrauen zu sich selbst sind in Tabelle 251 dargestellt.

Tabelle 251: Deskriptive Kennwerte der Variable FSWA (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Wertschätzung durch andere		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	28,26 (5,60)	27,92 (6,11)	28,86 (4,69)	28,33 (4,85)
	Min. – Max. (Spannweite)	9 – 36 (27)	9 – 36 (27)	16 – 34 (18)	16 – 34 (18)
	negatives Selbstkonzept (<18)	2 (5 %)	1 (4 %)	1 (7 %)	1 (6 %)
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	5 (13 %)	4 (16 %)	1 (7 %)	3 (17 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	32 (82 %)	20 (80 %)	12 (86 %)	14 (78 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	29,05 (4,75)	28,92 (4,63)	29,29 (5,14)	28,48 (4,78)
	Min. – Max. (Spannweite)	17 – 36 (19)	19 – 36 (17)	17 – 34 (17)	17 – 34 (17)
	negatives Selbstkonzept (<18)	1 (3 %)	-	1 (7 %)	1 (5 %)
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	7 (18 %)	5 (20 %)	2 (14 %)	4 (19 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	31 (79 %)	20 (80 %)	11 (79 %)	16 (76 %)

Analog zu den Ergebnissen der Prä-Testung liegen alle Stichprobengesamtwerte der Post- und Follow-up-Messung im Bereich des positiven Selbstkonzeptes der Wertschätzung durch andere (vgl. Kapitel 6.3.1.8). Bei der Follow-up-Messung fällt auf, dass keiner der Teilnehmer der Experimentalgruppe ein Ergebnis im Bereich des negativen Selbstkonzeptes erzielt.

In der Experimentalgruppe erhöht sich das mittlere Selbstkonzept zwischen Prä- und Post-Erhebung tendenziell signifikant, das weitere Ansteigen erfolgt bis zur Follow-up-Testung ohne statistische Signifikanz. Die betreffende Hypothese H 6.15: *„Das Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird daher bestätigt. Insgesamt wächst der Mittelwert der Experimentalgruppe von der ersten bis zur dritten Erhebung sehr signifikant an (vgl. Tabelle 252 zeilenweise).

Ohne statistische Relevanz fällt der Ausgangswert der Kontrollgruppe K14 von der Prä- zur Post-Messung leicht ab, um bei der dritten Testung wieder etwas anzusteigen (ohne Signifikanz). Insgesamt gibt der Ausgangswert bis zur Follow-up-Untersuchung nur minimal und nicht signifikant nach. Die entsprechenden Werte der Kontrollgruppe K25 steigen kontinuierlich – jedoch ohne statistische Signifikanz – über die Gesamtstudiendauer an. Das Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere verändert sich also in den beiden Gruppen nicht bedeutsam (vgl. Tabelle 252 zeilenweise).

Aufgrund der Ergebnisse der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe K14, aus denen sich die Gesamtgruppe zusammensetzt, ist für diese Teilstichprobe zwischen den einzelnen Testungen ein jeweils nicht signifikantes Anwachsen des Selbstkonzeptes nachweisbar, insgesamt steigt es über den gesamten Zeitraum signifikant an.

Der zu Beginn bestehende tendenzielle Mittelwertunterschied zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe 14 ist bei den Folgeuntersuchungen nicht mehr nachweisbar (vgl. Tabelle 252 Spalte unten links). Zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K25 hat demgegenüber zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Mittelwertunterschied bestanden (vgl. Tabelle 252 Spalte unten rechts). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.16: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Wertschätzung durch andere kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* bestätigt.

Tabelle 252: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSWA[508]

Wertschätzung durch andere		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	27,13 (5,52)	↗ ns	28,26 (5,60)	↗ ns	29,05 (4,75)	↗ *
	Min. – Max.	12 – 35	p = .155 (2-seitig)	9 – 36	p = .292 (2-seitig)	17 – 36	p = .031 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	25,88 (5,58)	↗ °	27,92 (6,11)	↗ ns	28,92 (4,63)	↗ **
	Min. – Max.	12 – 35	p = .059 (2-seitig)	9 – 36	p = .256 (2-seitig)	19 – 36	p = .005 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	29,36 (4,83)	↘ ns	28,86 (4,69)	↗ ns	29,29 (5,14)	↘ ns
	Min. – Max.	18 – 35	p = .641 (2-seitig)	16 – 34	p = .769 (2-seitig)	17 – 34	p = .963 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	27,76 (5,36)	↗ ns	28,33 (4,85)	↗ ns	28,48 (4,78)	↗ ns
	Min. – Max.	17 – 35	p = .721 (2-seitig)	16 – 34	p = .927 (2-seitig)	17 – 34	p = .638 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .058; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant	$M_E < M_K$ (p = .230; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .622; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .813; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .821; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .751; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Bei dieser Variablen besteht kein statistisch signifikanter Unterschied[509] zwischen den Ausgangswerten der Kontrollgruppen K14 und K25. Die mittleren Selbstkonzeptwerte der „Drop-outs“[510] liegen jedoch zumindest tendenziell unter denen der Probanden der Kontrollgruppe K14[511].

Die nachfolgende Abbildung 185 enthält in Form von Boxplots den grafischen Vergleich der Experimentalgruppe mit der Kontrollgruppe K14 hinsichtlich der Ergebnisse zu den drei verschiedenen Testzeitpunkten.

[508] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[509] p = .361, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[510] M_D = 25,73; SD_D = 5,52

[511] p = .093 (2-seitig); getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 185: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.1.9 Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA)

Die deskriptiven Kennwerte der Post- und Follow-up-Messung bezüglich des Selbstkonzeptes der Irritierbarkeit durch andere, bei dem Einstellungen zur eigenen Wirkung auf andere bzw. zum Einfluss anderer Personen auf das eigene Erleben und Verhalten erfasst werden, sind in Tabelle 253 zusammengefasst.

Tabelle 253: Deskriptive Kennwerte der Variable FSIA (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Irritierbarkeit durch andere		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	24,44 (4,57)	24,28 (4,81)	24,71 (4,27)	24,17 (4,73)
	Min. – Max. (Spannweite)	14 – 33 (19)	14 – 32 (18)	19 – 33 (14)	16 – 33 (17)
	negatives Selbstkonzept (<18)	2 (5 %)	2 (8 %)	-	1 (6 %)
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	18 (46 %)	11 (44 %)	7 (50 %)	8 (44 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	19 (49 %)	12 (48 %)	7 (50 %)	9 (50 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	24,51 (4,61)	24,16 (4,66)	25,14 (4,62)	24,00 (4,73)
	Min. – Max. (Spannweite)	13 – 33 (20)	13 – 31 (18)	18 – 33 (15)	17 – 33 (16)
	negatives Selbstkonzept (<18)	1 (3 %)	1 (4 %)	-	1 (5 %)
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	20 (51 %)	13 (52 %)	7 (50 %)	11 (52 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	18 (46 %)	11 (44 %)	7 (50 %)	9 (43 %)

Entgegen den Ergebnissen der Voruntersuchung, bei der nicht alle Gruppenmittelwerte im Bereich des positiven Selbstkonzeptes angesiedelt waren (vgl. Kapitel 6.3.1.9), liegen – mit Ausnahme des dritten Messwertes der Kontrollgruppe K25 direkt auf dem Grenzwert – bei den beiden Nachfolgemessungen alle Werte der einzelnen Gruppen im Bereich des positiven Selbstkonzeptes der Irritierbarkeit durch andere.

Dabei erzielte in der Kontrollgruppe K14 keiner der Teilnehmer ein negatives Selbstkonzept – weder bei der Post-Messung noch bei der Follow-up-Untersuchung.

Nachdem das Selbstkonzept in der Experimentalgruppe vom ersten zum zweiten Termin signifikant ansteigt, fällt es zur dritten Erhebung ohne statistische Signifikanz leicht ab (vgl. Tabelle 254 zeilenweise). Die Hypothese H 6.17: *„Das Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* ist daher zurückzuweisen. Insgesamt ist ein signifikantes Anwachsen der Punktsumme von der Prä- zur Follow-up-Messung zu verzeichnen.

Bei den Kontrollgruppen lassen sich unterschiedliche Entwicklungen feststellen. Während in der Kontrollgruppe K14 der Ausgangswert zunächst sinkt, um anschließend wieder zuzunehmen (beides nicht signifikant), steigt die entsprechende Punktsumme der Kontrollgruppe K25 zuerst an und geht dann wieder zurück (Veränderungen nicht signifikant). Bei beiden Stichproben lässt sich zum Ende der Untersuchung keine statistisch bedeutsame Änderung im Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere nachweisen (vgl. Tabelle 254 zeilenweise).

Aufgrund der genannten Ergebnisse steigt der Mittelwert in der Gesamtgruppe von der ersten zur zweiten Messung signifikant an, zur dritten Erhebung bleibt er auf diesem Niveau. Insgesamt lässt sich somit für die Gruppe aller dauerhaft teilnehmender Schülerinnen und Schüler eine deutliche Zunahme des Selbstkonzeptes der Irritierbarkeit durch andere belegen.

Der anfängliche signifikante Mittelwertunterschied zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe 14, der der Experimentalgruppe ein deutlich geringeres Selbstkonzept in diesem Bereich bescheinigte, ist bei den Folgeuntersuchungen nicht mehr nachweisbar (vgl. Tabelle 254 Spalte unten links). Zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K25 hat zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Mittelwertunterschied bestanden (vgl. Tabelle 254 Spalte unten rechts). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.18: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Irritierbarkeit durch andere kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* bestätigt.

Bei dieser Variablen besteht kein statistisch signifikanter Unterschied[512] zwischen den mittleren Ausgangswerten der Kontrollgruppen K14 und K25. Die mittleren Selbstkonzeptwerte der „Drop-outs“[513] sind ebenfalls mit denen der Teilnehmer aus der Kontrollgruppe K14 vergleichbar[514].

Tabelle 254: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSIA[515]

Irritierbarkeit durch andere		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	M (SD)	22,67 (5,26)	↗ *	24,44 (4,57)	↗ ns	24,51 (4,61)	↗ *
	Min. – Max.	12 – 32	p = .038 (2-seitig)	14 – 33	p = .904 (2-seitig)	13 – 33	p = .032 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	M (SD)	21,40 (5,45)	↗ *	24,28 (4,81)	↘ ns	24,16 (4,66)	↗ *
	Min. – Max.	12 – 32	p = .011 (2-seitig)	14 – 32	p = .858 (2-seitig)	13 – 31	p = .015 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	M (SD)	24,93 (4,18)	↘ ns	24,71 (4,27)	↗ ns	25,14 (4,62)	↗ ns
	Min. – Max.	17 – 31	p = .858 (2-seitig)	19 – 33	p = .754 (2-seitig)	18 – 33	p = .869 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	M (SD)	23,80 (4,74)	↗ ns	24,17 (4,73)	↘ ns	24,00 (4,73)	↗ ns
	Min. – Max.	12 – 31	p = .804 (2-seitig)	16 – 33	p = .913 (2-seitig)	17 – 33	p = .887 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .043; 2-seitig) Unterschied signifikant	$M_E < M_K$ (p = .103; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .780; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .939; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .530; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .909; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Eine bildliche Gegenüberstellung der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist den Boxplots der unten stehenden Abbildung 186 zu entnehmen.

[512] p = .462, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[513] M_D = 22,36; SD_D = 5,22

[514] p = .185 (2-seitig); getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[515] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Abbildung 186: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.1.10 Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA)

Die deskriptiven Kennwerte der Ergebnisse aus den Post- und Follow-up-Messungen zur letzten Dimension der Frankfurter Selbstkonzeptskalen, bei der die Einstellungen einer Person zu den Empfindungen gegenüber anderen untersucht werden, sind in Tabelle 255 aufgelistet.

Tabelle 255: Deskriptive Kennwerte der Variable FSGA (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Gefühle und Beziehungen zu anderen		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	22,59 (4,30)	22,36 (4,80)	23,00 (3,33)	23,00 (3,11)
	Min. – Max. (Spannweite)	14 – 30 (16)	14 – 30 (16)	17 – 30 (13)	17 – 30 (13)
	negatives Selbstkonzept (<18)	6 (15 %)	5 (20 %)	1 (7 %)	1 (6 %)
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	19 (49 %)	11 (44 %)	8 (57 %)	11 (61 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	14 (36 %)	9 (36 %)	5 (36 %)	6 (33 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	22,87 (3,51)	22,56 (3,86)	23,43 (2,82)	23,10 (3,11)
	Min. – Max. (Spannweite)	13 – 30 (17)	13 – 30 (17)	10 – 29 (19)	16 – 29
	negatives Selbstkonzept (<18)	2 (5 %)	2 (8 %)	-	1 (5 %)
	neutrales Selbstkonzept (18-24)	23 (59 %)	14 (56 %)	9 (64 %)	13 (62 %)
	positives Selbstkonzept (>24)	14 (36 %)	9 (36 %)	5 (36 %)	7 (33 %)

Entsprechend der Voruntersuchung, bei der ausschließlich die Probanden der Kontrollgruppe K14 im Schnitt ein positives Selbstkonzept äußerten (vgl. Tabelle 256) und alle anderen Teilgruppen im Bereich eines neutralen Selbstkonzeptes angesiedelt waren (vgl. Kapitel 6.3.1.10), liegen auch die Mittelwerte der Nachfolgeuntersuchungen bei allen Teilstichproben im neutralen Bereich des Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen. Dabei erzielte nur in der Kontrollgruppe K14 kein einziger Proband bei der Follow-up-Untersuchung ein Selbstkonzept im negativen Bereich.

Tabelle 256: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FSGA[516]

Gefühle und Beziehungen zu anderen		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	M (SD)	21,85 (3,81)	↗ ns	22,59 (4,30)	↗ ns	22,87 (3,51)	↗ ns
	Min. – Max.	12 – 30	p = .280 (2-seitig)	14 – 30	p = .612 (2-seitig)	13 – 30	p = .113 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	M (SD)	20,48 (3,77)	↗ °	22,36 (4,80)	↗ ns	22,56 (3,86)	↗ *
	Min. – Max.	12 – 30	p = .056 (2-seitig)	14 – 30	p = .755 (2-seitig)	13 – 30	p = .022 (2-seitig))
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	M (SD)	24,29 (2,49)	↘ °	23,00 (3,33)	↗ ns	23,43 (2,82)	↘ ns
	Min. – Max.	19 – 28	p = .057 (2-seitig)	17 – 30	p = .697 (2-seitig)	10 – 29	p = .228 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	M (SD)	23,20 (3,72)	↘ ns	23,00 (3,11)	↗ ns	23,10 (3,11)	↘ ns
	Min. – Max.	14 – 28	p = .853 (2-seitig)	17 – 30	p = .925 (2-seitig)	16 – 29	p = .919 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .002; 2-seitig) Unterschied sehr signifikant	$M_E < M_K$ (p = .013; 2-seitig) Unterschied signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .661; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .599; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .466; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .612; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

In der Experimentalgruppe steigt der mittlere Wert von der ersten zur zweiten Untersuchung tendenziell signifikant an, um von der zweiten zur dritten Messung erneut – allerdings nicht signifikant – größer zu werden (vgl. Tabelle 256 zeilenweise). Die Hypothese H 6.19: *„Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen in der Experimentalgruppe signifikant zu“* wird auf-

[516] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

grund der fehlenden Signifikanz verworfen. Insgesamt ist für das durchschnittliche Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen in der Experimentalgruppe ein signifikanter Zuwachs über die drei Testzeitpunkte zu verzeichnen.

Demgegenüber fällt in der Kontrollgruppe K14 der Ausgangswert zur Post-Messung zunächst tendenziell signifikant ab und steigt dann zur Follow-up-Messung nicht signifikant an (vgl. Tabelle 256 zeilenweise). Die gleiche Entwicklung – allerdings ohne tendenzielle Signifikanz zwischen den ersten beiden Testungen – nimmt der Mittelwert der Kontrollgruppe K25. Bei beiden Gruppen liegt der Schlusswert nicht signifikant unter dem Ausgangswert, das Selbstkonzept in diesem Bereich bleibt also auf dem Ausgangsniveau.

In der Gesamtgruppe der 39 dauerhaft teilnehmenden Schülerinnen und Schüler steigt der mittlere Gruppenwert zwar von der einen zur anderen Messung und somit auch insgesamt an, allerdings jeweils ohne statistische Relevanz.

Während zwischen Experimentalgruppe und beiden Kontrollgruppen zu Beginn der Studie jeweils ein (sehr) signifikanter Mittelwertunterschied bestand (vgl. Tabelle 256 Spalten unten), sind derartige Differenzen bei den nachfolgenden Untersuchungen nicht mehr nachweisbar. Die anfänglich abweichenden Ausprägungen des Selbstkonzeptes haben sich in den unterschiedlichen Gruppen gegenseitig angenähert. Die zugehörige Hypothese H 6.20: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird daher bestätigt.

Dabei unterscheiden sich die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 bei dieser Skala nicht signifikant[517] in ihrem mittleren Ausgangswert, sie verfügen also über ein vergleichbares Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen. Auch zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[518] bestehen bei dieser Variablen keine signifikanten Mittelwertdifferenzen[519].

Ein grafischer Vergleich der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist in den Boxplots der Abbildung 187 dargestellt.

---

[517] $p = .337$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[518] $M_D = 21{,}82$; $SD_D = 4{,}62$

[519] $p = .132$ (2-seitig); getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 187: Vergleich der Werte zum Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.1.11 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Selbstkonzept

In der nachfolgenden Tabelle 257 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen im Bereich Selbstkonzept wiedergegeben.

Tabelle 257: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Selbstkonzept (SK)

H 6.1	Das SK der allgemeinen Leistungsfähigkeit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.2	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der allgemeinen Leistungsfähigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.3	Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das SK der allgemeinen Problembewältigung in der Experimentalgruppe signifikant zu.	bestätigt
H 6.4	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der allgemeinen Problembewältigung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.5	Das SK der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	widerlegt
H 6.6	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.7	Das SK der allgemeinen Selbstwertschätzung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	widerlegt
H 6.8	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der allgemeinen Selbstwertschätzung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.9	Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das SK der Empfindlichkeit und Gestimmtheit in der Experimentalgruppe signifikant zu.	widerlegt
H 6.10	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Empfindlichkeit und Gestimmtheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.11	Das SK der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.12	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.13	Das SK der Kontakt- und Umgangsfähigkeit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.14	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Kontakt- und Umgangsfähigkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.15	Das SK der Wertschätzung durch andere in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.16	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Wertschätzung durch andere kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.17	Das SK der Irritierbarkeit durch andere in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	widerlegt
H 6.18	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Irritierbarkeit durch andere kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.19	Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt das SK der Gefühle und Beziehungen zu anderen in der Experimentalgruppe signifikant zu.	widerlegt
H 6.20	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich des SK der Gefühle und Beziehungen zu anderen kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt

6.7.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)

6.7.2.1 Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (AUS)

Die deskriptiven Kennwerte der Post- und Follow-up-Untersuchung werden für diese Dimension, die sich aus drei untergeordneten Skalen von Bedingungsfaktoren der Angst zusammensetzt, in der Tabelle 258 dargestellt.

Mit Ausnahme der Kontrollgruppe K14, deren Durchschnittswert sich bei der dritten Messung im unterdurchschnittlichen Bereich einpendelte, lagen alle mittleren Gruppenwerte – wie schon bei der Voruntersuchung (vgl. Kapitel 6.3.2.1) – im durchschnittlichen Bereich.

Tabelle 258: Deskriptive Kennwerte der Variable AUS (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Auslösebedingungen		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	53,28 (17,63)	54,96 (17,70)	50,29 (17,76)	53,50 (19,61)
	Min. – Max. (Spannweite)	24 – 87 (63)	24 – 87 (63)	24 – 79 (55)	24 – 97 (73)
	(stark) erniedrigter Wert (<48)	19 (49 %)	11 (44 %)	8 (57 %)	9 (50 %)
	durchschnittlicher Wert (48-70)	12 (31 %)	8 (32 %)	4 (29 %)	6 (33 %)
	(stark) erhöhter Wert (>70)	8 (21 %)	6 (24 %)	2 (14 %)	3 (17 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	52,44 (17,15)	55,24 (16,81)	47,43 (17,21)	52,86 (18,78)
	Min. – Max. (Spannweite)	24 – 94 (70)	24 – 94 (70)	24 – 77 (53)	24 – 87 (63)
	(stark) erniedrigter Wert (<48)	18 (46 %)	10 (40 %)	8 (57 %)	9 (43 %)
	durchschnittlicher Wert (48-70)	14 (36 %)	9 (36 %)	5 (36 %)	7 (33 %)
	(stark) erhöhter Wert (>70)	7 (18 %)	6 (24 %)	1 (7 %)	5 (24 %)

Für die Gesamtgruppe sind weder zwischen den einzelnen Messungen noch insgesamt signifikante statistische bedeutsame Veränderungen zu erkennen.

Während die Mittelwerte in beiden Kontrollgruppen mit gleichgerichteten leichten – nicht signifikanten – Schwankungen insgesamt nahezu unverändert bleiben (vgl. Tabelle 259 zeilenweise), fällt der Ausgangswert der Experimentalgruppe über die gesamte Studiendauer tendenziell signifikant ab. Dies ist auf eine tendenzielle Abnahme des Punktwertes von der ersten zur zweiten Messung zurückzuführen, die durch ein statistisch nicht bedeutsames Ansteigen des Wertes zur dritten Messung nicht berührt wurde. Die zugehörige Hypothese H 6.21: *„Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit in der Experimental-*

gruppe signifikant ab" kann aufgrund der lediglich tendenziellen Abnahme nicht bestätigt werden.

Demgegenüber wird die Hypothese H 6.22*: „Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)"* aufrecht erhalten, da die ursprünglichen Mittelwertdifferenzen zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppen K14 bzw. K25 aus der Voruntersuchungen bei den weiteren Testungen nicht mehr nachweisbar sind (vgl. Tabelle 259 Spalten unten).

Tabelle 259: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable AUS[520]

Auslöse-bedingungen		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	58,31 (18,86)	↘ ns	53,28 (17,63)	↘ ns	52,44 (17,15)	↘ ns
	Min. – Max.	26 – 104	p = .127 (2-seitig)	24 – 87	p = .771 (2-seitig)	24 – 94	p = .101 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	63,56 (18,04)	↘ °	54,96 (17,70)	↗ ns	55,24 (16,81)	↘ °
	Min. – Max.	33 – 104	p = .062 (2-seitig)	24 – 87	p = .938 (2-seitig)	24 – 94	p = .074 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	48,93 (17,06)	↗ ns	50,29 (17,76)	↘ ns	47,43 (17,21)	↘ ns
	Min. – Max.	26 – 93	p = .740 (2-seitig)	24 – 79	p = .580 (2-seitig)	24 – 77	p = .796 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	53,32 (17,72)	↗ ns	53,50 (19,61)	↘ ns	52,86 (18,78)	↘ ns
	Min. – Max.	26 – 93	p = .975 (2-seitig)	24 – 97	p = .917 (2-seitig)	24 – 97	p = .932 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .018; 2-seitig) Unterschied signifikant	$M_E > M_K$ (p = .048; 2-seitig) Unterschied signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .434; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .800; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .176; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .652; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Trotz mehr als vier Punkten Differenz in den Ausgangswerten unterscheiden sich die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 dabei nicht signifikant voneinander[521] und auch die „Drop-outs"[522] äußern mit einem knapp 10 Punkte höheren Startwert nicht signifi-

[520] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[521] p = .457, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[522] M_D = 58,91; SD_D = 17,71

kant[523] mehr auslösende Bedingungsfaktoren schulischer Leistungsangst als die Probanden der Kontrollgruppe K14.

In Abbildung 188 werden für alle drei Messzeitpunkte die verarbeiteten Daten der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe K14 in Form von Boxplots dargestellt.

Abbildung 188: Vergleich der Werte zu den Auslösebedingungen von Leistungsangst (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Repertoireunsicherheit (RU)

Bei der Repertoireunsicherheit, die eine Unsicherheit über die gestellten Anforderungen und das Vorhandensein bzw. effektive Anwenden eigener Fähigkeiten thematisiert, lagen die Gruppenmittelwerte aller Erhebungen – genau wie bei der Voruntersuchung (vgl. Kapitel 6.3.2.1) – im durchschnittlichen Bereich. Die deskriptiven Kennwerte zur Post- und Follow-up-Untersuchung sind in Tabelle 260 aufgeführt.

In der Experimentalgruppe sinkt der Kennwert von der ersten bis zur zweiten Messung tendenziell signifikant ab und verringert sich dann erneut – nicht signifikant – zur dritten Messung (vgl. Tabelle 261 zeilenweise). Die Hypothese H 6.23: *„Die Repertoireunsicherheit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird daher beibehalten. Insgesamt fällt der ursprüngliche

[523] $p = .167$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Wert der Experimentalgruppe im Verlauf der Studie signifikant ab. Die Repertoireunsicherheit der Probanden geht also während der Intervention tendenziell zurück, bleibt dann auf vergleichbarem Niveau und verringert sich so von der ersten bis zur dritten Testung signifikant.

Tabelle 260: Deskriptive Kennwerte der Variable RU (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Repertoireunsicherheit		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	16,31 (6,26)	16,84 (6,88)	15,36 (5,06)	16,67 (6,57)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 30 (22)	8 – 30 (22)	8 – 22 (14)	8 – 35 (27)
	(stark) erniedrigter Wert (<13)	13 (33 %)	8 (32 %)	5 (36 %)	6 (33 %)
	durchschnittlicher Wert (13-21)	17 (44 %)	9 (36 %)	8 (57 %)	10 (56 %)
	(stark) erhöhter Wert (>21)	9 (23 %)	8 (32 %)	1 (7 %)	2 (11 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	16,08 (5,87)	16,00 (5,96)	16,21 (5,93)	17,95 (6,82)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 26 (18)	8 – 26 (18)	8 – 26 (18)	8 – 31 (23)
	(stark) erniedrigter Wert (<13)	15 (38 %)	10 (40 %)	5 (36 %)	6 (29 %)
	durchschnittlicher Wert (13-21)	15 (38 %)	9 (36 %)	6 (43 %)	8 (38 %)
	(stark) erhöhter Wert (>21)	9 (23 %)	6 (24 %)	3 (21 %)	7 (33 %)

Demgegenüber ist bei den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 keine signifikante Veränderung bezüglich der Repertoireunsicherheit der Schülerinnen und Schüler auszumachen, obwohl beide Gruppenwerte im Laufe der Studie ansteigen (ohne Signifikanz; vgl. Tabelle 261 zeilenweise).

Trotz der zum Teil (tendenziell) signifikanten Veränderungen in der Experimentalgruppe sind – vermutlich aufgrund der nicht vorhandenen Signifikanzen in der Kontrollgruppe K14 – keine statistisch bedeutsamen Entwicklungen der Repertoireunsicherheit in der Gesamtgruppe feststellbar.

Die Probanden der Experimentalgruppe äußerten zu Beginn der Erhebungen im Vergleich zu beiden Kontrollgruppen eine tendenziell höhere Repertoireunsicherheit, die jedoch über die drei Messzeitpunkte hin geringer wurde. Sowohl bei der Post- als auch bei der Follow-up-Untersuchung ist daher kein Unterschied mehr zwischen den Teilnehmern der Experimental- und der Kontrollgruppe(n) nachweisbar (vgl. Tabelle 261 Spalten unten). Die Hypothese H 6.24: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Repertoireunsicherheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* gilt somit als bestätigt.

Tabelle 261: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable RU[524]

Repertoire-unsicherheit		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	18,03 (7,85)	↘ ns	16,31 (6,26)	↘ ns	16,08 (5,87)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 36	p = .134 (2-seitig)	8 – 30	p = .802 (2-seitig)	8 – 26	p = .142 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	19,84 (8,15)	↘ °	16,84 (6,88)	↘ ns	16,00 (5,96)	↘ *
	Min. – Max.	9 – 36	p = .059 (2-seitig)	8 – 30	p = .464 (2-seitig)	8 – 26	p = .022 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	14,79 (6,30)	↗ ns	15,36 (5,06)	↗ ns	16,21 (5,93)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 31	p = .699 (2-seitig)	8 – 22	p = .593 (2-seitig)	8 – 26	p = .499 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	16,08 (6,16)	↗ ns	16,67 (6,57)	↗ ns	17,95 (6,82)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 31	p = .766 (2-seitig)	8 – 35	p = .554 (2-seitig)	8 – 31	p = .333 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .052; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant	$M_E > M_K$ (p = .072; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .485; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .934; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .915; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .306; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Hinsichtlich der geäußerten Repertoireunsicherheit sind die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 durchaus vergleichbar[525] und auch die elf „Drop-outs“ weichen bezüglich dieser Variablen nicht statistisch bedeutsam von den weiterhin teilnehmenden Probanden (K14) ab[526].

Ein grafischer Vergleich der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist in den Boxplots der Abbildung 189 dargestellt.

[524] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[525] p = .536, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[526] M_D = 17,73; SD_D = 5,83; p = .244, 2-seitig (getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben)

Abbildung 189: Vergleich der Werte zur Repertoireunsicherheit (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Wissensbezogene Angstauslösung (WA)

Die deskriptiven Kennwerte dieser Skala, die mögliche Einschätzungen von Schülern erfasst, bestimmte Anforderungen und Situationen intellektuell nicht meistern zu können, sind in Tabelle 262 aufgeführt.

Tabelle 262: Deskriptive Kennwerte der Variable WA (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Wissensbezogene Angstauslösung		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	20,18 (6,79)	20,28 (6,13)	20,00 (8,09)	21,17 (8,52)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 33 (25)	8 – 30 (22)	8 – 33 (25)	8 – 36 (28)
	(stark) erniedrigter Wert (<20)	19 (49 %)	12 (48 %)	7 (50 %)	8 (44 %)
	durchschnittlicher Wert (20-29)	16 (41 %)	11 (44 %)	5 (36 %)	6 (33 %)
	(stark) erhöhter Wert (>29)	4 (10 %)	2 (8 %)	2 (14 %)	4 (22 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	19,59 (7,31)	21,44 (7,25)	16,29 (6,40)	18,52 (7,08)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 36 (28)	8 – 36 (28)	8 – 28 (20)	8 – 30
	(stark) erniedrigter Wert (<20)	19 (49 %)	10 (40 %)	9 (64 %)	11 (52%)
	durchschnittlicher Wert (20-29)	18 (46 %)	13 (52 %)	5 (36 %)	9 (43%)
	(stark) erhöhter Wert (>29)	2 (5 %)	2 (8 %)	-	1 (5 %)

Während bei der Prä-Messung nur die Teilnehmer der Kontrollgruppe K14 einen (stark) erniedrigten mittleren Punktwert erzielten (vgl. Tabelle 263 und Kapitel 6.3.2.1) und so unterdurchschnittlich viele Situationen wissensbezogener Angstauslösung nannten, galt dies bei der letzten, der Follow-up-Untersuchung, mit Ausnahme der Experimentalgruppe für alle Gruppen. In der Post-Messung lagen die Ergebnisse aller Gruppen im Durchschnittsbereich. Bei der dritten Erhebung erlangte keiner der Probanden der Kontrollgruppe K14 einen (stark) erhöhten Wert der wissensbezogenen Angstauslösung.

Bei den Schülerinnen und Schülern der Experimentalgruppe ging die wissensbezogene Angstauslösung von der ersten bis zur zweiten Testung signifikant zurück, um dann (ohne statistische Relevanz) anzusteigen (vgl. Tabelle 263 zeilenweise).

Tabelle 263: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable WA[527]

Wissensbezogene Angstauslösung		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	22,41 (6,78)	↘ ∘	20,18 (6,79)	↘ ns	19,59 (7,31)	↘ *
	Min. – Max.	9 – 36	p = .079 (2-seitig)	8 – 33	p = .640 (2-seitig)	8 – 36	p = .044 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	23,84 (6,44)	↘ *	20,28 (6,13)	↗ ns	21,44 (7,25)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 36	p = .036 (2-seitig)	8 – 30	p = .456 (2-seitig)	8 – 36	p = .189 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	19,86 (6,85)	↗ ns	20,00 (8,07)	↘ ∘	16,29 (6,40)	↘ ns
	Min. – Max.	9 – 31	p = .938 (2-seitig)	8 – 33	p = .081 (2-seitig)	8 – 28	p = .114 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	20,88 (6,97)	↗ ns	21,17 (8,52)	↘ ns	18,52 (7,08)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 31	p = .904 (2-seitig)	8 – 36	p = .297 (2-seitig)	8 – 30	p = .263 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .078; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant	$M_E > M_K$ (p = .125; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .904; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .693; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .033; 2-seitig) Unterschied signifikant	$M_E > M_K$ (p = .177; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

[527] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Die zugehörige Hypothese H 6.25: *„Die wissensbezogene Angstauslösung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* ist daher zu verwerfen. Über alle drei Messzeitpunkte hinweg lässt sich bei diesen Probanden keine signifikante Veränderung der wissensbezogenen Angstauslösung belegen.

Als Folge der beschriebenen Verläufe in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe K14 geht der mittlere Wert in der Gesamtgruppe zunächst tendenziell signifikant zurück. Zur letzten Testung sinkt dieser Wert weiter – allerdings ohne statistische Relevanz – so dass über die gesamte Studiendauer ein signifikanter Rückgang der wissensbezogenen Angstauslösung zu verzeichnen ist (vgl. Tabelle 263 zeilenweise).

Genau gegenläufig, aber ohne bzw. nur mit tendenzieller Signifikanz, schwankten die Folgewerte der beiden Kontrollgruppen K14 und K25 um den ursprünglich gemessenen Startwert. In diesen beiden Gruppen äußerten die Versuchspersonen somit bei allen drei Testungen (fast) gleich bleibende wissensbezogene Ängste.

Während die Teilnehmer der Experimental- und der Kontrollgruppe 25 zu allen Zeitpunkten ähnliche wissensbezogene Ängste offenbarten, erzielte die Experimentalgruppe bei der Prä-Messung im Vergleich mit der Kontrollgruppe 14 tendenziell höhere Werte (vgl. Tabelle 263 Spalten unten). Parallel zur durchgeführten Intervention näherten sich die beiden Gruppen dann so weit an, dass zur Post-Messung kein signifikanter Mittelwertunterschied mehr feststellbar war. Im weiteren Fortgang bis zur Follow-up-Erhebung vergrößerte sich die Kluft jedoch erneut, so dass sich der anfänglich tendenzielle Unterschied nun gleichgerichtet und signifikant präsentierte. Bei der letzten Messung äußerten die Probanden der Experimentalgruppe somit deutlich höhere wissensbezogene Angstwerte als die Teilnehmer der Kontrollgruppe K14 (vgl. Boxplots in Abbildung 190).

Resultierend aus diesen Ergebnissen wird die Hypothese H 6.26*: „Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der wissensbezogenen Angstauslösung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* beibehalten.

Weitere Berechnungen konnten weder zwischen den beiden Kontrollgruppen K14 und K25[528] noch zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[529] signifikante Unterschiede hinsichtlich der wissensbezogenen Angstauslösung aufdecken.

---

[528] $p = .661$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[529] $M_D = 22{,}18$; $SD_D = 7{,}24$; $p = .420$, 2-seitig (getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben)

Abbildung 190: Vergleich der Werte zur wissensbezogenen Angstauslösung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Sozialbezogene Angstauslösung (SA)

Bei den Items zur sozialbezogenen Angstauslösung sollen Situationen bewertet werden, die sich mit Gefühlen der Angst bei der Präsentation von Leistung im Beisein anderer Personen befassen. Zu allen drei Messzeitpunkten liegen die mittleren Werte der einzelnen Gruppen jeweils im durchschnittlichen Bereich (vgl. Kapitel 6.3.2.1), die zugehörigen deskriptiven Kennwerte der Post- und Follow-up-Messungen zu dieser Variablen sind in Tabelle 264 dargestellt.

In allen drei untersuchten Gruppen und auch in der Gesamtgruppe der 39 andauernd teilnehmenden Schülerinnen und Schüler verändern sich die Werte zur sozialen Angstauslösung weder zwischen den einzelnen Testungen noch über den gesamten Zeitraum hinweg signifikant (vgl. Tabelle 265 zeilenweise). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.27: *„Die sozialbezogene Angstauslösung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* beibehalten.

Tabelle 264: Deskriptive Kennwerte der Variable SA (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Sozialbezogene Angstauslösung		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	16,79 (6,53)	17,84 (6,36)	14,93 (6,66)	15,67 (6,40)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 30 (22)	8 – 27 (19)	8 – 30 (22)	8 – 30 (22)
	(stark) erniedrigter Wert (<12)	10 (26 %)	5 (20 %)	5 (36 %)	5 (28 %)
	durchschnittlicher Wert (12-22)	19 (49 %)	12 (48 %)	7 (50 %)	10 (56 %)
	(stark) erhöhter Wert (>22)	10 (26 %)	8 (32 %)	2 (14 %)	3 (17 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	16,77 (5,92)	17,80 (5,17)	14,93 (6,88)	16,38 (6,94)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 32 (24)	8 – 32 (24)	8 – 28 (20)	8 – 28 (20)
	(stark) erniedrigter Wert (<12)	9 (23 %)	2 (8 %)	7 (50 %)	8 (38 %)
	durchschnittlicher Wert (12-22)	25 (64 %)	20 (80 %)	5 (36 %)	9 (43 %)
	(stark) erhöhter Wert (>22)	5 (13 %)	3 (12 %)	2 (14 %)	4 (19 %)

Tabelle 265: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable SA[530]

Sozialbezogene Angstauslösung		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	17,87 (6,86)	↘ ns	16,79 (6,53)	↘ ns	16,77 (5,92)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 32	p = .388 (2-seitig)	8 – 30	p = .981 (2-seitig)	8 – 32	p = .388 (2-seitig)
Experimen-talgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	19,88 (6,45)	↘ ns	17,84 (6,36)	↘ ns	17,80 (5,17)	↘ ns
	Min. – Max.	9 – 32	p = .264 (2-seitig)	8 – 27	p = .975 (2-seitig)	8 – 32	p = .197 (2-seitig)
Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	14,29 (6,26)	↗ ns	14,93 (6,66)	→	14,93 (6,88)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 31	p = .612 (2-seitig)	8 – 30	p = 1.000 (2-seitig)	8 – 28	p = .766 (2-seitig)
Kontroll-gruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	16,36 (6,45)	↘ ns	15,67 (6,40)	↗ ns	16,38 (6,94)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 31	p = .729 (2-seitig)	8 – 30	p = .742 (2-seitig)	8 – 28	p = .992 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .013; 2-seitig) Unterschied signifikant	$M_E > M_K$ (p = .060; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .185; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .276; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .148; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .432; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

[530] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Die ursprünglich (tendenziell) signifikant höheren sozialbezogenen Ängste der Probanden aus der Experimentalgruppe gegenüber den Teilnehmern aus den beiden Kontrollgruppen lassen während der Studiendauer etwas – wenn auch nicht statistisch bedeutsam – nach. In den beiden Nachfolgeuntersuchungen sind daher keine signifikanten Unterschiede zwischen den sozialbezogenen Angstwerten der zu vergleichenden Gruppen mehr nachweisbar (vgl. Tabelle 265 Spalten unten). Dies führt zur Annahme der Hypothese H 6.28: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der sozialbezogenen Angstauslösung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“*.

Bei der Voruntersuchung konnte zwischen den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 kein charakteristischer Unterschied in den sozialbezogenen Angstwerten festgestellt werden[531], die Teilnehmer der Kontrollgruppe K14 äußerten hingegen gegenüber den „Drop-outs“[532] tendenziell geringere[533] sozialbezogene Ängste.

Ein grafischer Vergleich der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist in den Boxplots der Abbildung 191 dargestellt.

Abbildung 191: Vergleich der Werte zur sozialbezogenen Angstauslösung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

[531] $p = .337$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[532] $M_D = 19{,}00$; $SD_D = 5{,}95$

[533] $p = .069$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

6.7.2.2 Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN)

Diese Dimension befasst sich mit der Sichtbarwerdung der Angst auf verschiedenen Reaktionsebenen, ihre Kennwerte setzen sich aus der Summe der physiologischen, emotionalen und kognitiven Manifestationen zusammen. Die gruppenspezifischen Mittelwerte sind zu allen Messzeitpunkten im durchschnittlichen Bereich der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit angesiedelt (vgl. Kapitel 6.3.2.2), die zugehörigen deskriptiven Kennwerte können der Tabelle 266 entnommen werden.

Tabelle 266: Deskriptive Kennwerte der Variable MAN (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Manifestationen		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	57,05 (19,14)	58,28 (19,16)	54,86 (19,63)	58,50 (22,71)
	Min. – Max. (Spannweite)	24 – 105 (81)	24 – 105 (81)	24 – 83 (59)	24 – 104 (80)
	(stark) erniedrigter Wert (<50)	15 (39 %)	9 (36 %)	6 (43 %)	7 (39 %)
	durchschnittlicher Wert (50-77)	17 (44 %)	12 (48 %)	5 (36 %)	6 (33 %)
	(stark) erhöhter Wert (>77)	7 (18 %)	4 (16 %)	3 (21 %)	5 (28 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	54,67 (18,42)	56,04 (19,56)	52,21 (16,60)	58,05 (18,02)
	Min. – Max. (Spannweite)	24 – 109 (85)	24 – 109 (85)	30 – 78 (48)	30 – 96 (66)
	(stark) erniedrigter Wert (<50)	15 (39 %)	9 (36 %)	6 (43 %)	7 (33 %)
	durchschnittlicher Wert (50-77)	21 (54 %)	14 (56 %)	7 (50 %)	12 (57 %)
	(stark) erhöhter Wert (>77)	3 (8 %)	2 (8 %)	1 (7 %)	2 (10 %)

Trotz wiederholtem nicht signifikanten Rückgangs der Manifestationen von Leistungsangst bei den Teilnehmern der Experimentalgruppe von der ersten zur zweiten und erneut zur dritten Messung sinken die Werte über die Gesamtdauer der Studie insgesamt sehr signifikant ab (vgl. Tabelle 267 zeilenweise). Während also von einem Untersuchungszeitpunkt zum nächsten die Werte der Schülerinnen und Schülern im Großen und Ganzen unverändert bleiben, ist insgesamt eine sehr deutliche Abnahme der Leistungsangst-Manifestationen zu beobachten. Die Hypothese H 6.29: *„Die Manifestationen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe verändern sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird aufgrund dieser Ergebnisse bestätigt.

Bei beiden Kontrollgruppen stellt sich weder zwischen den einzelnen Messzeitpunkten noch über die gesamte Studiendauer hinweg eine signifikante Veränderung der Manifestationen von Leistungsangst ein, die nachfolgenden Testergebnisse schwanken gleichgerichtet auf dem Niveau der Ausgangswerte (vgl. Tabelle 267 zeilenweise).

Analog der Entwicklung bei der Experimentalgruppe geht der mittlere Wert der Gesamtgruppe kontinuierlich zurück. Eine statistische Relevanz lässt sich aber nur von der ersten zur dritten Messung nachweisen.

Tabelle 267: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable MAN[534]

Manifestationen		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	61,13 (19,03)	↘ ns	57,05 (19,14)	↘ ns	54,67 (18,42)	↘ *
	Min. – Max.	25 – 114	p = .249 (2-seitig)	24 – 105	p = .477 (2-seitig)	24 – 109	p = .038 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	65,00 (14,58)	↘ ns	58,28 (19,16)	↘ ns	56,04 (19,56)	↘ **
	Min. – Max.	37 – 94	p = .110 (2-seitig)	24 – 105	p = .614 (2-seitig)	24 – 109	p = .008 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	54,21 (24,21)	↗ ns	54,86 (19,63)	↘ ns	52,21 (16,60)	↘ ns
	Min. – Max.	25 – 114	p = .922 (2-seitig)	24 – 83	p = .616 (2-seitig)	30 – 78	p = .754 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	55,32 (21,39)	↗ ns	58,50 (22,71)	↘ ns	58,05 (18,02)	↗ ns
	Min. – Max.	25 – 114	p = .642 (2-seitig)	24 – 104	p = .945 (2-seitig)	30 – 96	p = .646 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .146; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .068; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .599; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .973; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .541; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .721; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Aufgrund der unterschiedlichen Stichprobengröße sind die mittleren Werte der Experimental- und der Kontrollgruppe K14 bei allen drei Erhebungen trotz stark abweichender Punktsummen statistisch vergleichbar (vgl. Tabelle 267, Spalten unten). Gegenüber der Kontrollgruppe K25 weist die Experimentalgruppe hingegen bei der ersten Untersuchung einen tendenziell erhöhten Wert der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit auf, der jedoch im Laufe der Erhebung zurückgeht. Bei den Post- und Follow-up-Messungen kann daher kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen diesen beiden Gruppen mehr festgestellt werden. Die Hypothese H 6.30: *„Bei der Post-Messung be-*

[534] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

steht hinsichtlich der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)" wird somit bestätigt.

Dabei unterscheiden sich die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 nicht statistisch bedeutsam[535] in ihrem Prä-Wert der Variablen MAN und auch zwischen den weiterhin teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs"[536] bestehen diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede[537].

Eine bildliche Gegenüberstellung der Ergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 zu den drei Erhebungszeitpunkten ist den Boxplots der unten stehenden Abbildung 192 zu entnehmen.

Abbildung 192: Vergleich der Werte zu den Manifestationen von Leistungsangst (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

[535] p = .883, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben
[536] M_D = 56,73; SD_D = 18,23
[537] p = .777, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Physiologische Angstmanifestation (PHY)

Die deskriptiven Kennwerte zu dieser Variablen, die verschiedene körperliche Angstindikatoren erfasst, sind in Tabelle 268 aufgelistet. Dabei rangieren alle mittleren Gruppenwerte der Post- und Follow-up-Erhebung im durchschnittlichen Bereich, ebenso, wie dies schon bei der ersten Messung der Fall war (vgl. Tabelle 269 bzw. Kapitel 6.3.2.2).

Tabelle 268: Deskriptive Kennwerte der Variable PHY (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Physiologische Angstmanifestation		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	18,38 (7,08)	18,68 (7,44)	17,86 (6,63)	19,17 (7,66)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 35 (27)	8 – 35 (27)	8 – 27 (19)	8 – 33 (25)
	(stark) erniedrigter Wert (<16)	17 (44 %)	11 (44 %)	6 (43 %)	7 (39 %)
	durchschnittlicher Wert (16-26)	17 (44 %)	10 (40 %)	7 (50 %)	8 (44 %)
	(stark) erhöhter Wert (>26)	5 (13 %)	4 (16 %)	1 (7 %)	3 (17 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	18,38 (6,72)	18,44 (7,02)	18,29 (6,40)	20,10 (6,27)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 38 (30)	8 – 38 (30)	10 – 30 (20)	10 – 30 (20)
	(stark) erniedrigter Wert (<16)	16 (41 %)	9 (36 %)	7 (50 %)	7 (33 %)
	durchschnittlicher Wert (16-26)	19 (49 %)	14 (56 %)	5 (36 %)	10 (48 %)
	(stark) erhöhter Wert (>26)	4 (10 %)	2 (8 %)	2 (14 %)	4 (19 %)

In der Gesamtgruppe fällt der mittlere Wert zunächst ohne statistische Bedeutung ab, um bis zur nächsten Messung dieses Niveau zu halten.

Trotz leichten Rückgangs der physiologischen Angstmanifestation in der Experimentalgruppe von Testung zu Testung lassen sich diese Unterschiede nicht signifikant belegen. So kann auch zwischen der ersten und der letzten Messung keine statistisch bedeutsame Verbesserung der Angstmanifestation bei den Schülerinnen und Schülern dieser Stichprobe nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 269 zeilenweise). Die entsprechende Hypothese H 6.31: *„Die physiologische Angstmanifestation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* ist aufrecht zu erhalten.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den beiden Kontrollgruppen. Auch hier ist weder zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten noch zwischen erster und letzter Messung eine signifikante Änderung in der physiologischen Angstmanifestation der Probanden auszumachen. Die ursprünglich geäußerte Intensität des Auftretens körperlicher Angstindikatoren verändert sich somit im Laufe der Untersuchung nicht (vgl. Tabelle 269 zeilenweise).

Tabelle 269: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable PHY[538]

Physiologische Angstmanifestation		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	19,49 (7,07)	↘ ns	18,38 (7,08)	→	18,38 (6,72)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 37	p = .385 (2-seitig)	8 – 35	p = 1.000 (2-seitig)	8 – 38	p = .275 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	20,24 (6,27)	↘ ns	18,68 (7,44)	↘ ns	18,44 (7,02)	↘ ns
	Min. – Max.	10 – 35	p = .342 (2-seitig)	8 – 35	p = .881 (2-seitig)	8 – 38	p = .149 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	18,14 (8,40)	↘ ns	17,86 (6,63)	↗ ns	18,29 (6,40)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 37	p = .891 (2-seitig)	8 – 27	p = .791 (2-seitig)	10 – 30	p = .936 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	18,92 (7,18)	↗ ns	19,17 (7,66)	↗ ns	20,10 (6,27)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 37	p = .914 (2-seitig)	8 – 33	p = .680 (2-seitig)	10 – 30	p = .561 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .381; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .492; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .733; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .835; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .946; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .408; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Diese stagnierende Entwicklung erhärtet sich auch beim Vergleich der Mittelwerte von Experimental- und Kontrollgruppen zu den unterschiedlichen Zeitpunkten. So gibt es zu keinem Zeitpunkt einen signifikanten Unterschied zwischen der Experimentalgruppe einerseits und den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 andererseits hinsichtlich ihrer physiologischen Angstmanifestation (vgl. Tabelle 269 Spalten unten). Die Hypothese H 6.32: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der physiologischen Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird folglich bestätigt (vgl. Boxplots in Abbildung 193).

Weder zwischen den beiden Kontrollgruppen K14 und K25[539] noch zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[540] bestehen bei der Prä-Testung signifikante

[538] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[539] p = .762, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[540] p = .553, 2-seitig (getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 19,91; SD_D = 5,49

Unterschiede, die genannten Teilstichproben verfügen über eine paarweise vergleichbare physiologische Angstmanifestation.

Abbildung 193: Vergleich der Werte zur physiologischen Angstmanifestation (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Emotionale Angstmanifestation (EMO)

Die Ergebnisse der erfassten affektiv-emotionalen Auswirkungen der Leistungsangst werden in Tabelle 270 dargestellt. Alle mittleren erzielten Werte der einzelnen Gruppen liegen dabei, wie schon in der Prä-Messung (vgl. Kapitel 6.3.2.2), im durchschnittlichen Bereich. Die hier befragten Schülerinnen und Schüler äußern somit eine mit der Normstichprobe vergleichbare emotionale Angstmanifestation, in der Kontrollgruppe K14 erzielte keiner der Probanden einen (stark) erhöhten Wert.

Tabelle 270: Deskriptive Kennwerte der Variable EMO (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Emotionale Angstmanifestation		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	17,41 (7,20)	18,00 (7,35)	16,36 (7,06)	17,78 (8,14)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 35 (27)	8 – 35 (27)	8 – 28 (20)	8 – 33 (25)
	(stark) erniedrigter Wert (<14)	15 (39 %)	9 (36 %)	6 (43 %)	7 (39 %)
	durchschnittlicher Wert (14-25)	19 (49 %)	13 (52 %)	6 (43 %)	7 (39 %)
	(stark) erhöhter Wert (>25)	5 (13 %)	3 (12 %)	2 (14 %)	4 (22 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	16,44 (6,22)	16,88 (6,84)	15,64 (5,06)	18,14 (6,32)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 33 (25)	8 – 33 (25)	9 – 22 (13)	9 – 31 (22)
	(stark) erniedrigter Wert (<14)	15 (39 %)	10 (40 %)	5 (36 %)	5 (24 %)
	durchschnittlicher Wert (14-25)	21 (54 %)	12 (48 %)	9 (64 %)	13 (62 %)
	(stark) erhöhter Wert (>25)	3 (8 %)	3 (12 %)	-	3 (14 %)

Ein interessanter Verlauf zeigt sich hier beim Vergleich der Experimentalgruppe mit den beiden Kontrollgruppen. Während in der Experimentalgruppe und in der Kontrollgruppe K14 die Ausgangswerte jeweils kontinuierlich nicht bzw. nur tendenziell signifikant über die drei Messzeitpunkte absinken (vgl. Tabelle 271 zeilenweise), steigt der entsprechende Wert der Kontrollgruppe K25 im Gegensatz dazu kontinuierlich über die Zeit an, wenn auch nicht signifikant. Diese Entwicklung ist um so erstaunlicher, als die Kontrollgruppe K14 ja ein Teil der Kontrollgruppe K25 ist. Mit Blick auf die Experimentalgruppe ist die Hypothese H 6.33: *„Die emotionale Angstmanifestation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* beizubehalten.

Die Entwicklung in der Gesamtgruppe verläuft analog zu der in der Experimentalgruppe. Der ursprüngliche Wert sinkt kontinuierlich aber ohne statistische Bedeutung über alle drei Testtermine ab. Lediglich der Vergleich zwischen erster und letzter Messung liefert ein tendenziell rückläufiges Ergebnis.

Die beschriebene, nicht signifikant verlaufende, Entwicklung in allen drei Gruppen – teilweise gleichgerichtet, zum Teil einander annähernd – kann als Ursache dafür gesehen werden, dass die ursprüngliche statistische Vergleichbarkeit der Mittelwerte von Experimental- und Kontrollgruppe(n) über alle drei Testungen hin erhalten bleibt (vgl. Tabelle 271, Spalten unten). Die zugehörige Hypothese H 6.34: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der emotionalen Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird somit bestätigt.

Tabelle 271: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable EMO[541]

Emotionale Angstmanifestation		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	18,51 (7,43)	↘ ns	17,41 (7,20)	↘ ns	16,44 (6,22)	↘ °
	Min. – Max.	8 – 40	p = .470 (2-seitig)	8 – 35	p = .442 (2-seitig)	8 – 33	p = .091 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	19,40 (6,36)	↘ ns	18,00 (7,35)	↘ ns	16,88 (6,84)	↘ °
	Min. – Max.	9 – 35	p = .466 (2-seitig)	8 – 35	p = .510 (2-seitig)	8 – 33	p = .051 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	16,93 (9,09)	↘ ns	16,36 (7,06)	↘ ns	15,64 (5,06)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 40	p = .830 (2-seitig)	8 – 28	p = .710 (2-seitig)	9 – 22	p = .626 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	17,00 (7,92)	↗ ns	17,78 (8,14)	↗ ns	18,14 (6,32)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 40	p = .755 (2-seitig)	8 – 33	p = .876 (2-seitig)	9 – 31	p = .596 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .326; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .243; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .501; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .926; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .558; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .522; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Weder zwischen den beiden Kontrollgruppen K14 und K25[542] noch zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[543] bestehen bei der Prä-Testung signifikante Unterschiede, die Einschätzungen der genannten Teilstichproben hinsichtlich der emotionalen Angstmanifestation sind also paarweise vergleichbar.

In der nachfolgenden Abbildung 194 werden für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 die Ergebnisse der drei Messungen in Form von Boxplots dargestellt.

[541] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[542] p = .980, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[543] p = .961, 2-seitig (getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 17,09; SD_D = 6,58

Abbildung 194: Vergleich der Werte zur emotionalen Angstmanifestation (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Kognitive Angstmanifestation (KOG)

Unterschiedliche Beeinträchtigungen aufgabenbezogenen Denkens, so z. B. „Konzentrationsstörungen, Denkblockaden und Gedächtnishemmungen“ (Rost und Schermer, 1997, S. 23) werden den kognitiven Manifestationen der Leistungsängstlichkeit zugeordnet. Die deskriptiven Kennwerte der hierzu gewonnenen Ergebnisse liegen bei allen Teilstichproben und zu allen Testzeitpunkten im durchschnittlichen Bereich (vgl. Tabelle 272 und Kapitel 6.3.2.2).

In der Gesamtgruppe aller dauerhaft teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sinkt der ursprüngliche Wert kontinuierlich ab, ein signifikanter Rückgang der kognitiven Angstmanifestation ist jedoch nur über die gesamte Studiendauer belegbar (vgl. Tabelle 273 zeilenweise).

Tabelle 272: Deskriptive Kennwerte der Variable KOG (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Kognitive Angstmanifestation		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	21,26 (7,52)	21,60 (7,85)	20,64 (7,14)	21,56 (7,88)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 37 (29)	8 – 37 (29)	8 – 31 (23)	8 – 38 (30)
	(stark) erniedrigter Wert (<18)	14 (36 %)	9 (36 %)	5 (36 %)	6 (33 %)
	durchschnittlicher Wert (18-28)	19 (49 %)	12 (48 %)	7 (50 %)	9 (50 %)
	(stark) erhöhter Wert (>28)	6 (15 %)	4 (16 %)	2 (14 %)	3 (17 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	19,85 (8,00)	20,72 (8,73)	18,29 (6,52)	19,81 (6,94)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 39 (31)	8 – 39 (31)	9 – 29 (20)	9 – 36 (27)
	(stark) erniedrigter Wert (<18)	18 (46 %)	10 (40 %)	8 (57 %)	9 (43 %)
	durchschnittlicher Wert (18-28)	14 (36 %)	10 (40 %)	4 (29 %)	9 (43 %)
	(stark) erhöhter Wert (>28)	7 (18 %)	5 (20 %)	2 (14 %)	3 (14 %)

Dabei ist in der Experimentalgruppe von der ersten zur zweiten Messung ein signifikanter Rückgang der mittleren kognitiven Angstmanifestation erkennbar, bis zur dritten Erhebung sinkt dieser Wert allerdings nicht mehr statistisch bedeutsam (vgl. Tabelle 273 zeilenweise). Die Hypothese H 6.35: *„Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der kognitiven Angstmanifestation in der Experimentalgruppe signifikant ab“* wird bestätigt. Insgesamt gehen die Konzentrationsstörungen, Denkblockaden und Gedächtnishemmungen nach Angaben der Schülerinnen und Schüler dieser Teilstichprobe während der durchgeführten Intervention und der darauf folgenden drei Monate sehr signifikant zurück.

Demgegenüber verharren die entsprechenden Punktwerte in beiden Kontrollgruppen trotz nicht signifikanter Schwankungen nach oben und unten im Bereich des Ausgangswertes, eine statistisch bedeutsame Zu- oder Abnahme der kognitiven Angstmanifestation ist bei diesen Teilnehmern nicht feststellbar (vgl. Tabelle 273 zeilenweise).

Entsprechend diesen Ergebnissen lassen sich die zu Beginn belegten Mittelwertunterschiede zwischen der Experimentalgruppe und den beiden Kontrollgruppen bei der zweiten und dritten Erhebung statistisch nicht mehr nachweisen, die ursprünglich deutlich höhere kognitive Angstmanifestation der Probanden der Experimentalgruppe ist in etwa auf die der Teilnehmer der diesbezüglich vergleichbaren Kontrollgruppen gefallen (vgl. Tabelle 273, Spalten unten). Die entsprechende Hypothese H 6.36: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der kognitiven Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird daher bestätigt.

Tabelle 273: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable KOG[544]

Kognitive Angstmanifestation		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	23,13 (7,57)	↘ ns	21,26 (7,52)	↘ ns	19,85 (8,00)	↘ *
	Min. – Max.	9 – 37	p = .142 (2-seitig)	8 – 37	p = .284 (2-seitig)	8 – 39	p = .020 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	25,36 (6,20)	↘ *	21,60 (7,85)	↘ ns	20,72 (8,73)	↘ **
	Min. – Max.	12 – 36	p = .014 (2-seitig)	8 – 37	p = .606 (2-seitig)	8 – 39	p = .006 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	19,14 (8,35)	↗ ns	20,64 (7,14)	↘ ns	18,29 (6,52)	↘ ns
	Min. – Max.	9 – 37	p = .505 (2-seitig)	8 – 31	p = .275 (2-seitig)	9 – 29	p = .739 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	19,40 (8,00)	↗ ns	21,56 (7,88)	↘ ns	19,81 (6,94)	↗ ns
	Min. – Max.	9 – 37	p = .385 (2-seitig)	8 – 38	p = .466 (2-seitig)	9 – 36	p = .855 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .012; 2-seitig) Unterschied signifikant	$M_E > M_K$ (p = .005; 2-seitig) Unterschied sehr signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .709; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .985; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .369; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .701; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Dabei sind die Ausgangswerte der beiden Kontrollgruppen K14 und K25 durchaus vergleichbar[545] und auch die „Drop-outs“ unterscheiden sich hier nicht signifikant von den weiterhin teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14[546].

In der nachfolgenden Abbildung 195 werden die Ergebnisse der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe K14 bei allen drei Messungen grafisch in Form von Boxplots dargestellt.

[544] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[545] p = .925, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[546] p = .861, 2-seitig (getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 19,73; SD_D = 7,93

Abbildung 195: Vergleich der Werte zur kognitiven Angstmanifestation (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.2.3 Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (GK)

Hinsichtlich des erfassten frühzeitigen Einsatzes und der Verbesserung des Lern- und Arbeitsverhaltens erzielten alle Teilstichproben bei den drei Testungen durchweg Werte im mittleren Bereich (vgl. Tabelle 274 sowie Kapitel 6.3.2.3).

Tabelle 274: Deskriptive Kennwerte der Variable GK (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	23,13 (6,38)	22,32 (7,40)	24,57 (3,78)	23,28 (5,69)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 39 (31)	8 – 39 (31)	18 – 31 (13)	8 – 31 (23)
	(stark) erniedrigter Wert (<20)	10 (26 %)	9 (36 %)	1 (7 %)	3 (17 %)
	durchschnittlicher Wert (20-29)	24 (62 %)	12 (48 %)	12 (86 %)	14 (78 %)
	(stark) erhöhter Wert (>29)	5 (13 %)	4 (16 %)	1 (7 %)	1 (6 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	23,28 (6,46)	23,32 (6,26)	23,21 (7,03)	23,29 (7,30)
	Min. – Max. (Spannweite)	10 – 37 (27)	12 – 32 (20)	10 – 37 (27)	9 – 37 (28)
	(stark) erniedrigter Wert (<20)	9 (23 %)	6 (24 %)	3 (21 %)	4 (19 %)
	durchschnittlicher Wert (20-29)	23 (59 %)	15 (60 %)	8 (57 %)	13 (62 %)
	(stark) erhöhter Wert (>29)	7 (18 %)	4 (16 %)	3 (21 %)	4 (19 %)

Sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe – und als Folge davon in der Gesamtgruppe – schwankten die Werte bei dieser Variablen dabei minimal (nicht statistisch bedeutsam) um den jeweiligen Ausgangswert, d. h. eine Zunahme oder Abnahme produktiven Arbeitsverhaltens konnte in keiner der drei Teilgruppen – und auch nicht in der Gesamtgruppe – nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 275 zeilenweise). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.37: *„Die Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* bestätigt.

Tabelle 275: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable GK[547]

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	M (SD)	23,69 (5,70)	↘ ns	23,13 (6,38)	↗ ns	23,28 (6,46)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 35	p = .599 (2-seitig)	8 – 39	p = .879 (2-seitig)	10 – 37	p = .720 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	M (SD)	23,64 (6,10)	↘ ns	22,32 (7,40)	↗ ns	23,32 (6,26)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 35	p = .376 (2-seitig)	8 – 39	p = .432 (2-seitig)	12 – 32	p = .824 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	M (SD)	23,79 (5,13)	↗ ns	24,57 (3,78)	↘ ns	23,21 (7,03)	↘ ns
	Min. – Max.	16 – 32	p = .580 (2-seitig)	18 – 31	p = .431 (2-seitig)	10 – 37	p = .774 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	M (SD)	22,80 (6,51)	↗ ns	23,28 (5,69)	↗ ns	23,29 (7,30)	↗ ns
	Min. – Max.	9 – 35	p = .804 (2-seitig)	8 – 31	p = .997 (2-seitig)	9 – 37	p = .813 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .940; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .640; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .296; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .648; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .962; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .986; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Weder zu Beginn noch bei den nachfolgenden Untersuchungen konnte dabei ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen der Experimentalgruppe und den Kontrollgruppen festgestellt werden (vgl. Tabelle 275, Spalten unten). Die zugehörige Hypothese H 6.38: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Gefahrenkontrolle durch produktives*

[547] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Arbeiten kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“ wird bestätigt.

Zwischen den beiden Kontrollgruppen K14 und K25[548] und ebenso zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[549] bestanden bei der Prä-Testung keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten, die Einschätzungen der genannten Teilstichproben hinsichtlich dieser Variablen waren also paarweise vergleichbar.

In der nachfolgenden Abbildung 196 werden für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 die Ergebnisse der drei Messungen in Form von Boxplots dargestellt.

Abbildung 196: Vergleich der Werte zur Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

[548] $p = .629$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[549] $p = .404$, 2-seitig (getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); $M_D = 21{,}55$; $SD_D = 8{,}02$

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (SK)

Die vorliegende Skala untersucht die Bestrebungen der Schüler, in Leistungssituationen direkt oder indirekt auszuweichen. Ebenso wie in der ersten Untersuchung (vgl. Kapitel 6.3.2.3) erzielten alle Teilstichproben bei der Post- und Follow-up-Messung durchweg Werte im mittleren Bereich (vgl. deskriptive Kennwerte in Tabelle 276)

Tabelle 276: Deskriptive Kennwerte der Variable SK (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	13,31 (6,37)	14,12 (6,42)	11,86 (6,24)	12,00 (6,09)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 28 (20)	8 – 27 (19)	8 – 28 (20)	8 – 28 (20)
	(stark) erniedrigter Wert (<11)	18 (46 %)	10 (40 %)	8 (57 %)	11 (61 %)
	durchschnittlicher Wert (11-17)	12 (31 %)	8 (32 %)	4 (29 %)	4 (22 %)
	(stark) erhöhter Wert (>17)	9 (23 %)	7 (28 %)	2 (14 %)	3 (17 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	14,72 (7,86)	15,28 (7,79)	13,71 (8,17)	13,81 (7,22)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 34 (26)	8 – 34 (26)	8 – 31 (23)	8 – 31 (23)
	(stark) erniedrigter Wert (<11)	19 (49 %)	10 (40 %)	9 (64 %)	12 (57 %)
	durchschnittlicher Wert (11-17)	8 (21 %)	7 (28 %)	1 (7 %)	3 (14 %)
	(stark) erhöhter Wert (>17)	12 (31 %)	8 (32 %)	4 (29 %)	6 (29 %)

In keiner der vier (Teil-)gruppen ist – trotz geringer Schwankungen – zwischen je zwei Messterminen eine statistisch bedeutsame Änderung in der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln erkennbar (vgl. Tabelle 277 zeilenweise). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.39: *„Die Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* beibehalten.

Weder zu Beginn noch bei den nachfolgenden Untersuchungen konnte dabei ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen der Experimentalgruppe und den Kontrollgruppen festgestellt werden (vgl. Tabelle 277, Spalten unten). Die zugehörige Hypothese H 6.40: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird bestätigt.

Tabelle 277: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable SK[550]

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	12,69 (4,26)	↗ ns[551]	13,31 (6,37)	↗ ns	14,72 (7,86)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 22	p = .623 (2-seitig)	8 – 28	p = .267 (2-seitig)	8 – 34	p = .277 (2-seitig))
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	13,16 (4,24)	↗ ns	14,12 (6,42)	↗ ns	15,28 (7,79)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 22	p = .431 (2-seitig)	8 – 27	p = .223 (2-seitig)	8 – 34	p = .144 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	11,86 (4,31)	→	11,86 (6,24)	↗ ns	13,71 (8,17)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 21	p = 1.000 (2-seitig)	8 – 28	p = .373 (2-seitig)	8 – 31	p = .392 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	12,36 (5,56)	↘ ns[552]	12,00 (6,09)	↗ ns	13,81 (7,22)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 30	p = .688 (2-seitig)	8 – 28	p = .566 (2-seitig)	8 – 31	p = .446 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .366; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .572; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .293; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .183; 2-seitig)[553] Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .558; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .513; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Zwischen den beiden Kontrollgruppen K14 und K25[554] und ebenso zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[555] bestanden bei der Prä-Testung keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln,

---

[550] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1 sowie Fußnoten 551, 552 und 553

[551] Da die Variable SK in der Gesamtgruppe sowohl bei der Post-Messung (p = .016; 2-seitig) als auch bei der Follow-up-Messung (p = .038; 2-seitig) nicht normalverteilt war, wurden alle ***intra***gruppalen Veränderungen in der Gesamtgruppe (zeilenweise oben) mit WilcoxonTests für verbundene Stichproben getestet (vgl. Bühl und Zöfel, 2002).

[552] Da die Variable SK in der Kontrollgruppe K25 bei der Post-Messung nicht normalverteilt war (p = .029; 2-seitig), wurden die ***intra***gruppalen Veränderungen zwischen Prä- und Post-Messung bzw. zwischen Post- und Follow-up-Messung in dieser Gruppe (zeilenweise oben) mit U-Tests nach Mann und Whitney für unabhängige Stichproben (wg. wechselnder Stichprobenstärke) getestet (vgl. Bühl und Zöfel, 2002).

[553] Da die Variable SK in der Kontrollgruppe K25 bei der Post-Messung nicht normalverteilt war (p = .029; 2-seitig), wurden die ***inter***gruppalen Mittelwertunterschiede (rechte Spalte unten) zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K25 bei der Post-Messung mit einem U-Test nach Mann und Whitney für unabhängige Stichproben überprüft (vgl. Bühl und Zöfel, 2002).

[554] p = .772, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[555] p = .620, 2-seitig (getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 13,00; SD_D = 7,01

die Einschätzungen der genannten Teilstichproben hinsichtlich dieser Variablen waren also paarweise vergleichbar.

Nachfolgend werden in Abbildung 197 für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 die Ergebnisse der drei Messungen in Form von Boxplots dargestellt.

Abbildung 197: Vergleich der Werte zur Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (AK)

In dieser Skala werden Maßnahmen der Probanden zum Abbau ihres physischen und psychischen Angstpegels erfasst. Alle ermittelten Ergebnisse der einzelnen Gruppen lagen hier – wie auch schon bei der Prä-Messung – im Bereich einer durchschnittlichen Angstkontrolle (vgl. Kapitel 6.3.2.3), die zugehörigen deskriptiven Kennwerte zur Post- und Follow-up-Messung sind der Tabelle 278 zu entnehmen.

In der Gesamtgruppe der 39 dauerhaft teilnehmenden Probanden lassen sich weder zwischen den einzelnen Erhebungen noch über die gesamte Zeitspanne hinweg signifikante Veränderungen bei dieser Copingstrategie belegen (vgl. Tabelle 279 zeilenweise).

Dabei schwanken die Durchschnittswerte in der Experimentalgruppe bei den einzelnen Messungen nur minimal und nicht signifikant um den Ausgangswert, eine signifikante Veränderung der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation zwischen der ersten und der letzten Untersuchung ist nicht erkennbar (vgl. Tabelle 279 zeilenweise).

Die zugehörige Hypothese H 6.41: *„Die Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird somit bestätigt.

Tabelle 278: Deskriptive Kennwerte der Variable AK (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	19,54 (5,85)	19,24 (6,20)	20,07 (5,36)	19,44 (5,67)
	Min. – Max. (Spannweite)	10 – 36 (26)	10 – 36 (26)	13 – 29 (26)	8 – 29 (21)
	(stark) erniedrigter Wert (<15)	7 (18 %)	5 (20 %)	2 (14 %)	3 (17 %)
	durchschnittlicher Wert (15-22)	19 (49 %)	14 (56 %)	5 (36 %)	7 (39 %)
	(stark) erhöhter Wert (>22)	13 (33 %)	6 (24 %)	7 (50 %)	8 (44 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	20,38 (6,93)	20,24 (7,07)	20,64 (6,94)	21,14 (6,52)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 36 (28)	8 – 36 (28)	10 – 30 (20)	10 – 30 (20)
	(stark) erniedrigter Wert (<15)	8 (21 %)	4 (16 %)	4 (29 %)	5 (24 %)
	durchschnittlicher Wert (15-22)	13 (33 %)	11 (44 %)	2 (14 %)	4 (19 %)
	(stark) erhöhter Wert (>22)	18 (46 %)	10 (40 %)	8 (57 %)	12 (57 %)

Demgegenüber steigt der ursprünglich gemessene Wert in den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 über alle drei Erhebungszeitpunkte kontinuierlich aber nicht statistisch relevant an (vgl. Tabelle 279 zeilenweise). Die Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation verändert sich also auch in diesen beiden Gruppen nicht statistisch bedeutsam.

Diesen Ergebnissen entsprechend bleibt die statistisch belegte Gleichheit der Mittelwerte von Experimentalgruppe auf der einen Seite und beiden Kontrollgruppen auf der anderen Seite über den gesamten Studienzeitraum hin bestehen (vgl. Tabelle 279, Spalten unten). Die Hypothese H 6.42: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird beibehalten.

Tabelle 279: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable AK[556]

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	20,15 (5,42)	↘ ns	19,54 (5,85)	↗ ns	20,38 (6,93)	↗ ns
	Min. – Max.	11 – 29	p = .512 (2-seitig)	10 – 36	p = .486 (2-seitig)	8 – 36	p = .837 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	20,28 (5,18)	↘ ns	19,24 (6,20)	↗ ns	20,24 (7,07)	↘ ns
	Min. – Max.	11 – 29	p = .398 (2-seitig)	10 – 36	p = .525 (2-seitig)	8 – 36	p = .978 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	19,93 (6,03)	↗ ns	20,07 (5,36)	↗ ns	20,64 (6,94)	↗ ns
	Min. – Max.	11 – 29	p = .924 (2-seitig)	13 – 29	p = .776 (2-seitig)	10 – 30	p = .697 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	18,88 (5,70)	↗ ns	19,44 (5,67)	↗ ns	21,14 (6,52)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 29	p = .750 (2-seitig)	8 – 29	p = .395 (2-seitig)	10 – 30	p = .216 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .849; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .368; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E < M_K$ (p = .676; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .913; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .864; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .657; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Weder zwischen den beiden Kontrollgruppen K14 und K25[557] noch zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[558] bestehen bei der Prä-Testung signifikante Unterschiede bezüglich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation, die Einschätzungen der genannten Teilstichproben hinsichtlich dieser Variablen sind also paarweise vergleichbar.

In der nachfolgenden Abbildung 198 werden für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 die Ergebnisse der drei Messungen in Form von Boxplots grafisch veranschaulicht.

[556] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[557] p = .592, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[558] p = .309, 2-seitig (getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 17,55; SD_D = 5,20

Abbildung 198: Vergleich der Werte zur Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung (AU)

Hinsichtlich der Copingstrategien der Ablenkung und der Bagatellisierung zur kurzfristigen Angst-Entlastung erzielten die Teilstichproben bei allen Untersuchungen jeweils durchschnittliche Resultate (vgl. Kapitel 6.3.2.3). Die entsprechenden deskriptiven Kennwerte zur zweiten und dritten Messung sind in Tabelle 280 aufgelistet.

Sowohl in der Experimentalgruppe als auch in den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 – und somit auch in der Gesamtgruppe – erfolgt von der ersten zur zweiten Messung ein geringer, aber statistisch nicht signifikanter Anstieg des jeweiligen durchschnittlichen Gruppenwertes (vgl. Tabelle 281 zeilenweise). Die zugehörige Hypothese H 6.43: *„Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung in der Experimentalgruppe signifikant ab“* wird folglich zurückgewiesen. Zwischen zweiter und letzter Untersuchung sinken dann alle vier Werte – ebenfalls nicht statistisch bedeutsam – wieder ab. Insgesamt ist bei keiner der vier (Teil-)gruppen eine signifikante Veränderung in der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung im Studienverlauf nachweisbar.

Tabelle 280: Deskriptive Kennwerte der Variable AU (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	25,54 (5,32)	25,80 (6,08)	25,07 (3,77)	24,83 (5,85)
	Min. – Max. (Spannweite)	14 – 40 (26)	14 – 40 (26)	16 – 32 (16)	8 – 35 (27)
	(stark) erniedrigter Wert (<20)	4 (10 %)	3 (12 %)	1 (7 %)	2 (11 %)
	durchschnittlicher Wert (20-29)	28 (72 %)	16 (64 %)	12 (86 %)	14 (78 %)
	(stark) erhöhter Wert (>29)	7 (18 %)	6 (24 %)	1 (7 %)	2 (11 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	24,95 (6,92)	25,76 (6,88)	23,50 (7,00)	23,14 (6,87)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 40 (28)	14 – 40 (26)	12 – 35 (23)	12 – 35 (23)
	(stark) erniedrigter Wert (<20)	8 (21 %)	4 (16 %)	4 (29 %)	6 (29 %)
	durchschnittlicher Wert (20-29)	21 (54 %)	13 (52 %)	8 (57 %)	12 (57 %)
	(stark) erhöhter Wert (>29)	10 (26 %)	8 (32 %)	2 (14 %)	3 (14 %)

Tabelle 281: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable AU[559]

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (*n* = 39)	*M* (*SD*)	24,56 (5,11)	↗ ns	25,54 (5,32)	↘ ns	24,95 (6,92)	↗ ns
	Min. – Max.	15 – 35	*p* = .361 (2-seitig)	14 – 40	*p* = .587 (2-seitig)	12 – 40	*p* = .774 (2-seitig)
Experimen-talgruppe (*n* = 25)	*M* (*SD*)	25,08 (4,63)	↗ ns	25,80 (6,08)	↘ ns	25,76 (6,88)	↗ ns
	Min. – Max.	17 – 33	*p* = .625 (2-seitig)	14 – 40	*p* = .978 (2-seitig)	14 – 40	*p* = .692 (2-seitig)
Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*M* (*SD*)	23,64 (5,96)	↗ ns	25,07 (3,77)	↘ ns	23,50 (7,00)	↘ ns
	Min. – Max.	15 – 35	*p* = .339 (2-seitig)	16 – 32	*p* = .313 (2-seitig)	12 – 35	*p* = .950 (2-seitig)
Kontroll-gruppe K25 (*n* = 25)	*M* (*SD*)	22,16 (5,91)	↗ ns	24,83 (5,85)	↘ ns	23,14 (6,87)	↗ ns
	Min. – Max.	13 – 35	*p* = .150 (2-seitig)	8 – 35	*p* = .418 (2-seitig)	12 – 35	*p* = .605 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (*p* = .407; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (*p* = .058; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (*p* = .687; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (*p* = .604; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (*p* = .335; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (*p* = .205; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

[559] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Analog zu diesem Befund ergibt auch der Vergleich der Mittelwerte von Experimental- und Kontrollgruppe K14 im Studienverlauf keine Veränderung (vgl. Tabelle 281, Spalte unten links). Die statistische Übereinstimmung der Mittelwerte zu Beginn der Erhebungen bleibt über alle drei Messzeitpunkte hinweg bestehen. Eine bildliche Gegenüberstellung der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist den Boxplots der Abbildung 199 zu entnehmen.

Abbildung 199: Vergleich der Werte zur Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Dementsprechend lässt sich die anfängliche Differenz zwischen den Mittelwerten von Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K25, die auf einem tendenziell höheren Wert der Entlastung durch Ablenkung und Bagatellisierung bei den Probanden der Experimentalgruppe beruht, in den Folgemessungen nicht mehr nachweisen (vgl. Tabelle 281, Spalte unten rechts). Unabhängig vom Untersuchungsbeginn wird die Hypothese H 6.44: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* bestätigt.

Dabei ist weder die Abweichung des Ausgangswertes der Kontrollgruppe K14 vom mittleren Prä-Wert der Kontrollgruppe K25 bei dieser Variablen signifikant[560] noch weicht der Wert der ständig teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14 statistisch bedeutsam von dem der elf „Drop-outs"[561] ab. Die genannten drei Teilgruppen verfügen somit über eine vergleichbare Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung.

6.7.2.4 Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB)

Zusammengesetzt aus den beiden Skalen „Externale Stabilisierung" und „Internale Stabilisierung" werden bei der Variablen STAB Bedingungsfaktoren zur Aufrechterhaltung oder Inkubation der Leistungsangst thematisiert. Anhand der deskriptiven Kennwerte in Tabelle 282 lässt sich belegen, dass alle Teilgruppen – wie schon bei der ersten Untersuchung (vgl. Tabelle 283 bzw. Kapitel 6.3.2.4) – jeweils durchschnittlich viele stabilisierende Bedingungen bei sich bemerken.

Tabelle 282: Deskriptive Kennwerte der Variable STAB (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Stabilisierung		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	35,08 (11,36)	35,72 (10,48)	33,93 (13,11)	34,28 (12,09)
	Min. – Max. (Spannweite)	16 – 58 (42)	16 – 55 (39)	16 – 58 (42)	16 – 58 (42)
	(stark) erniedrigter Wert (<26)	10 (26 %)	5 (20 %)	5 (36 %)	6 (33 %)
	Durchschnittlicher Wert (26-40)	15 (38 %)	11 (44 %)	4 (29 %)	5 (28 %)
	(stark) erhöhter Wert (>40)	14 (36 %)	9 (36 %)	5 (36 %)	7 (39 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	36,51 (10,84)	38,40 (11,21)	33,14 (9,61)	34,81 (9,97)
	Min. – Max. (Spannweite)	16 – 59 (43)	16 – 59 (43)	19 – 49 (30)	19 – 49 (30)
	(stark) erniedrigter Wert (<26)	7 (18 %)	3 (12 %)	4 (29 %)	5 (24 %)
	Durchschnittlicher Wert (26-40)	17 (44 %)	11 (44 %)	6 (43 %)	8 (38 %)
	(stark) erhöhter Wert (>40)	15 (38 %)	11 (44 %)	4 (29 %)	8 (38 %)

In der Gesamtgruppe ebenso wie in der Experimentalgruppe und in beiden Kontrollgruppen schwanken die mittleren Gruppenergebnisse bei der Post- und der Follow-up-Messung ohne statistische Relevanz um den jeweiligen Ausgangswert (vgl. Tabelle 283 zeilenweise). Eine signifikante Veränderung der Stabilisierung von Leistungsangst ist nicht zu erkennen. Dementsprechend wird die Hypothese H 6.45: *„Die Stabilisierungs-*

[560] p = .458, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[561] p = .162 (2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 20,27; SD_D = 5,55

formen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe verändern sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant" bestätigt.

Obwohl die jeweiligen Mittelwerte der Experimentalgruppe bei allen drei Messungen über den entsprechenden Werten der beiden Kontrollgruppen K14 und K25 liegen, sind diese Mittelwertunterschiede statistisch nicht signifikant (vgl. Tabelle 283, Spalten unten). Die Hypothese H 6.46: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)"* wird angenommen.

Tabelle 283: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable STAB[562]

Stabilisierung		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	37,74 (11,26)	↘ ns	35,08 (11,36)	↗ ns	36,51 (10,84)	↘ ns
	Min. – Max.	17 – 63	p = .200 (2-seitig)	16 – 58	p = .381 (2-seitig)	16 – 59	p = .585 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	38,84 (13,05)	↘ ns	35,72 (10,48)	↗ ns	38,40 (11,21)	↘ ns
	Min. – Max.	17 – 63	p = .240 (2-seitig)	16 – 55	p = .186 (2-seitig)	16 – 59	p = .889 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	35,79 (7,05)	↘ ns	33,93 (13,11)	↘ ns	33,14 (9,61)	↘ ns
	Min. – Max.	24 – 52	p = .598 (2-seitig)	16 – 58	p = .786 (2-seitig)	19 – 49	p = .372 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	35,60 (8,88)	↘ ns	34,28 (12,09)	↗ ns	34,81 (9,97)	↘ ns
	Min. – Max.	19 – 52	p = .681 (2-seitig)	16 – 58	p = .881 (2-seitig)	19 – 49	p = .778 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .349; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .311; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .643; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .679; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .149; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .262; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Hinsichtlich der empfundenen Stabilisierung von Leistungsängstlichkeit sind die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 durchaus vergleichbar[563] und auch die elf „Drop-outs"

[562] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[563] p = .947, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

weichen bezüglich dieser Variablen nicht statistisch bedeutsam von den weiterhin teilnehmenden Probanden (K14) ab[564].

Ein grafischer Vergleich der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist in den Boxplots der Abbildung 200 dargestellt.

Abbildung 200: Vergleich der Werte zur Stabilisierung von Leistungsangst (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Externale Stabilisierung (ES)

Bei der externalen Stabilisierung werden bestimmte Verhaltensweisen der Bezugspersonen erfasst, die „die Entwicklung leistungsbezogenen Meidungsverhaltens begünstigen“ (Rost und Schermer, 1997, S. 30).

Anders als bei den bisherigen Variablen liegen hier alle mittleren Gruppenergebnisse im Bereich (stark) erhöhter Werte, sowohl die der Prä-Messung (vgl. Tabelle 285 bzw. Kapitel 6.3.2.4) als auch diejenigen der beiden weiteren Testungen (vgl. deskriptive Kennwerte in Tabelle 284). Die hier befragten Schülerinnen und Schüler werden also mehr als üblich mit Verhaltensweisen ihres Umfeldes konfrontiert, die ein Aufrechterhalten der Leistungsangst bewirken.

[564] $M_D = 35{,}36$; $SD_D = 11{,}17$; $p = .909$, 2-seitig (getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben)

Tabelle 284: Deskriptive Kennwerte der Variable ES (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Externale Stabilisierung		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	17,67 (6,16)	17,80 (5,80)	17,43 (6,97)	17,33 (6,55)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 30 (22)	8 – 30 (22)	8 – 28 (20)	8 – 28 (20)
	(stark) erniedrigter Wert (<10)	7 (18 %)	3 (12 %)	4 (29 %)	4 (22 %)
	durchschnittlicher Wert (10-17)	12 (31 %)	9 (36 %)	3 (21 %)	5 (28 %)
	(stark) erhöhter Wert (>17)	20 (51 %)	13 (52 %)	7 (50 %)	9 (50 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	19,62 (5,76)	20,16 (6,13)	18,64 (5,09)	18,38 (5,01)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 28 (20)	8 – 28 (20)	9 – 28 (19)	9 – 28 (19)
	(stark) erniedrigter Wert (<10)	4 (10 %)	3 (12 %)	1 (7 %)	1 (5 %)
	durchschnittlicher Wert (10-17)	8 (21 %)	4 (16 %)	4 (29 %)	8 (38 %)
	(stark) erhöhter Wert (>17)	27 (69 %)	18 (72 %)	9 (64 %)	12 (57 %)

Während in den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 ein – statistisch nicht bedeutsames – Schwanken der Ergebnisse um den jeweiligen Ausgangswert zu beobachten ist, nimmt der Mittelwert in der Experimentalgruppe zwischen der zweiten und der dritten Messung tendenziell signifikant zu (vgl. Tabelle 285 zeilenweise). Zwischen erster und zweiter Messung sowie von der ersten bis zur letzten Erhebung ist demgegenüber keine statistisch signifikante Veränderung nachweisbar. Die Hypothese H 6.47: *„Die externale Stabilisierung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird somit beibehalten.

In der Gesamtgruppe verstärkt sich der tendenziell signifikante Anstieg der externalen Stabilisierung in der Experimentalgruppe zwischen der Post- und Follow-up-Erhebung zu einem signifikanten Anwachsen. Die Veränderungen von der ersten zur zweiten Messung sowie über die Gesamtspanne hinweg sind demgegenüber – wie in den Teilgruppen – nicht statistisch bedeutsam.

Ein Vergleich der Mittelwerte von Experimental- und Kontrollgruppe(n) zu den drei Messzeitpunkten legt keine signifikanten Unterschiede offen (vgl. Tabelle 285, Spalten unten). Die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe auf der einen Seite und der beiden Kontrollgruppen auf der anderen Seite nennen vergleichbar viele externale Stabilisierungsfaktoren der Leistungsangst. Die zugehörige Hypothese H 6.48: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der externalen Stabilisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird daher bestätigt.

Tabelle 285: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable ES[565]

Externale Stabilisierung		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	M (SD)	18,72 (6,89)	↘ ns	17,67 (6,16)	↗ *	19,62 (5,76)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 35	p = .322 (2-seitig)	8 – 30	p = .034 (2-seitig)	8 – 28	p = .460 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	M (SD)	18,20 (7,38)	↘ ns	17,80 (5,80)	↗ °	20,16 (6,13)	↗ ns
	Min. – Max.	8 – 35	p = .770 (2-seitig)	8 – 30	p = .054 (2-seitig)	8 – 28	p = .227 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	M (SD)	19,64 (6,07)	↘ ns	17,43 (6,97)	↗ ns	18,64 (5,09)	↘ ns
	Min. – Max.	9 – 30	p = .205 (2-seitig)	8 – 28	p = .395 (2-seitig)	9 – 28	p = .581 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	M (SD)	18,48 (5,85)	↘ ns	17,33 (6,55)	↗ ns	18,38 (5,01)	↘ ns
	Min. – Max.	9 – 30	p = .550 (2-seitig)	8 – 28	p = .575 (2-seitig)	9 – 28	p = .952 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E < M_K$ (p = .538; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .882; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .859; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .807; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .437; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .293; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 unterscheiden sich bei dieser Skala nicht signifikant[566] in ihrem mittleren Ausgangswert, sie verfügen über eine vergleichbare externale Stabilisierung der Leistungsangst. Auch zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[567] bestehen bei dieser Variablen keine signifikanten Mittelwertdifferenzen[568].

Ein grafischer Vergleich der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist in den Boxplots der Abbildung 201 dargestellt.

[565] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[566] p = .560, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[567] M_D = 17,00; SD_D = 5,46

[568] p = .271 (2-seitig); getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 201: Vergleich der Werte zur externalen Stabilisierung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Internale Stabilisierung (IS)

Bei dieser Skala wird das Vorhandensein geistig-seelischer Prozesse erfasst, die sich auf das Verhalten der Befragten in Prüfungssituationen auswirken. Die mittleren Werte der drei Gruppen lagen bei allen Messungen jeweils im durchschnittlichen Bereich (vgl. Kapitel 6.3.2.4), die zugehörigen deskriptiven Kennwerte sind der Tabelle 286 zu entnehmen.

Tabelle 286: Deskriptive Kennwerte der Variable IS (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Internale Stabilisierung		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	17,41 (7,43)	17,92 (7,31)	16,50 (7,82)	16,94 (8,38)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 37 (29)	8 – 37 (29)	8 – 31 (23)	8 – 33 (25)
	(stark) erniedrigter Wert (<14)	14 (36 %)	8 (32 %)	6 (43 %)	8 (44 %)
	durchschnittlicher Wert (14-24)	19 (49 %)	14 (56 %)	5 (36 %)	6 (33 %)
	(stark) erhöhter Wert (>24)	6 (15 %)	3 (12 %)	3 (21 %)	4 (22 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	16,90 (7,13)	18,24 (7,55)	14,50 (5,80)	16,43 (7,63)
	Min. – Max. (Spannweite)	8 – 34 (26)	8 – 34 (26)	9 – 26 (17)	8 – 38 (30)
	(stark) erniedrigter Wert (<14)	16 (41 %)	8 (32 %)	8 (57 %)	10 (48 %)
	durchschnittlicher Wert (14-24)	17 (44 %)	13 (52 %)	4 (29 %)	8 (38 %)
	(stark) erhöhter Wert (>24)	6 (15 %)	4 (16 %)	2 (14 %)	3 (14 %)

In der Experimentalgruppe fällt der durchschnittliche Mittelwert von der ersten zur zweiten Messung zunächst tendenziell signifikant ab, um dann zur dritten Messung hin wieder leicht aber ohne statistische Relevanz anzusteigen (vgl. Tabelle 287, zeilenweise). Die Hypothese H 6.49: *„Die internale Stabilisierung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird dementsprechend bestätigt. Insgesamt lässt sich über den gesamten Untersuchungszeitraum keine statistisch bedeutsame Veränderung in der internalen Stabilisierung der Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe feststellen.

Tabelle 287: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable IS[569]

Internale Stabilisierung		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	19,03 (7,85)	↘ ns	17,41 (7,43)	↘ ns	16,90 (7,13)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 37	p = .202 (2-seitig)	8 – 37	p = .623 (2-seitig)	8 – 34	p = .122 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	20,64 (8,88)	↘ °	17,92 (7,31)	↗ ns	18,24 (7,55)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 37	p = .090 (2-seitig)	8 – 37	p = .781 (2-seitig)	8 – 34	p = .225 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	16,14 (4,52)	↗ ns	16,50 (7,82)	↘ ns	14,50 (5,80)	↘ ns
	Min. – Max.	11 – 24	p = .866 (2-seitig)	8 – 31	p = .344 (2-seitig)	9 – 26	p = .312 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	17,12 (6,67)	↘ ns	16,94 (8,38)	↘ ns	16,43 (7,63)	↘ ns
	Min. – Max.	8 – 37	p = .939 (2-seitig)	8 – 33	p = .842 (2-seitig)	8 – 38	p = .744 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .043; 2-seitig) Unterschied signifikant	$M_E > M_K$ (p = .120; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .574; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .687; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .117; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .424; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Bei den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 pendeln die Mittelwerte der zweiten und dritten Messung ohne signifikante Veränderung jeweils um den anfänglichen Wert, eine statistisch relevante Abweichung vom Ausgangswert ergibt sich nicht (vgl. Tabelle 287 zeilenweise).

[569] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Für die Gesamtgruppe bestehen trotz kontinuierlich abfallender Werte keine statistisch relevanten Veränderungen der internalen Stabilisierung – weder zwischen den einzelnen Erhebungen noch über die gesamte Studiendauer hinweg.

Ein Vergleich der Mittelwerte von Experimental- und Kontrollgruppe K14 deckt einen signifikanten Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen bei der ersten Testung auf (vgl. Tabelle 287, Spalte links unten), der aber im Laufe der nachfolgenden Erhebungen nicht mehr nachweisbar ist. Die zunächst deutlich erhöhte internale Stabilisierung bei der Experimentalgruppe hat sich demzufolge während der Intervention dem niedrigeren Niveau der Kontrollgruppe K14 angeglichen. Im Gegensatz dazu bestand zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe K25 zu keinem Zeitpunkt ein signifikanter Mittelwertunterschied. Die Hypothese H 6.50: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der internalen Stabilisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird daher bestätigt.

Weitere Berechnungen konnten weder zwischen den beiden Kontrollgruppen K14 und K25[570] noch zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[571] signifikante Unterschiede hinsichtlich der internalen Stabilisierung von Leistungsangst aufdecken.

Eine grafische Veranschaulichung der Ergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 bei allen drei Erhebungszeitpunkten ist den Boxplots der Abbildung 202 zu entnehmen.

[570] $p = .629$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[571] $M_D = 18{,}36$; $SD_D = 8{,}79$; $p = .420$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Abbildung 202: Vergleich der Werte zur internalen Stabilisierung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.2.5 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsängstlichkeit

In der nachfolgenden Tabelle 288 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen im Bereich Leistungsängstlichkeit wiedergegeben.

Tabelle 288: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsängstlichkeit

Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit		
H 6.21	Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe signifikant ab.	widerlegt
H 6.22	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.23	Die Repertoireunsicherheit in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.24	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Repertoireunsicherheit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.25	Die wissensbezogene Angstauslösung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	widerlegt
H 6.26	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der wissensbezogenen Angstauslösung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.27	Die sozialbezogene Angstauslösung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.28	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der sozialbezogenen Angstauslösung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt

Manifestationen von Leistungsängstlichkeit		
H 6.29	Die Manifestationen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe verändern sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.30	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.31	Die physiologische Angstmanifestation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.32	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der physiologischen Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.33	Die emotionale Angstmanifestation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.34	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der emotionalen Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.35	Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der kognitiven Angstmanifestation in der Experimentalgruppe signifikant ab.	bestätigt
H 6.36	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der kognitiven Angstmanifestation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit		
H 6.37	Die Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.38	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.39	Die Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.40	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.41	Die Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.42	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.43	Zwischen Prä- und Post-Messung nehmen die Punktsummen der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung in der Experimentalgruppe signifikant ab.	widerlegt
H 6.44	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit		
H 6.45	Die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit in der Experimentalgruppe verändern sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.46	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.47	Die externale Stabilisierung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.48	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der externalen Stabilisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.49	Die internale Stabilisierung in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.50	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der internalen Stabilisierung kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt

6.7.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den einzelnen Skalen des *Gitters zur Erfassung von Motiven bei Schülern* – unterteilt in die beiden Bereiche Ausbildung und Freizeit – dargestellt.

6.7.3.1 Bereich Ausbildung (A)

Hoffnung auf Erfolg (HE_A)

Für die erste Skala des Ausbildungssektors wurden diejenigen Ergebnisse, die sich auf Wertungen zur Hoffnung auf Erfolg beziehen, addiert. Die Durchschnittsbereiche für diese und die nachfolgenden Variablen wurden anhand der empirischen Daten der ersten Schülerstichprobe (vgl. Kapitel 5.3.4) auf der Basis des jeweiligen Gesamtmittelwertes aller Schüler und der entsprechenden Standardabweichungen zum besseren Vergleich der Einzelergebnisse berechnet, da bislang noch keine gültigen Normen für diesen Test vorliegen. Diesen Ergebnissen zufolge erzielten alle Gruppen – wie schon bei der ersten Messung – im Mittel durchschnittliche Werte hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (vgl. deskriptive Kennwerte in Tabelle 289 sowie Kapitel 6.3.3.1).

Tabelle 289: Deskriptive Kennwerte der Variable HE_A (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	36,87 (8,37)	38,16 (8,02)	34,57 (8,78)	34,39 (7,86)
	Min. – Max. (Spannweite)	25 – 60 (35)	25 – 60 (35)	25 – 56 (31)	25 – 56 (31)
	unterdurchschnittlicher Wert (<27)	6 (15 %)	3 (12 %)	3 (21 %)	3 (17 %)
	durchschnittlicher Wert (27-44)	28 (72 %)	18 (72 %)	10 (71 %)	14 (78 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>44)	5 (13 %)	4 (16 %)	1 (7 %)	1 (6 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	38,15 (11,15)	38,04 (11,37)	38,36 (11,15)	36,33 (10,68)
	Min. – Max. (Spannweite)	16 – 60 (44)	22 – 60 (38)	16 – 60 (44)	16 – 60 (44)
	unterdurchschnittlicher Wert (<27)	7 (18 %)	6 (24 %)	1 (7 %)	2 (10 %)
	durchschnittlicher Wert (27-44)	23 (59 %)	13 (52 %)	10 (71 %)	15 (71 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>44)	9 (23 %)	6 (24 %)	3 (21 %)	4 (19 %)

In der Experimentalgruppe schwankte der mittlere Wert der Schülerinnen und Schüler bei der zweiten und dritten Testung ohne statistische Relevanz um den Punktwert der Prä-Messung (vgl. Tabelle 290 zeilenweise), eine signifikante Veränderung im Vergleich mit einem vorherigen Testergebnis konnte nicht ermittelt werden.

Dementsprechend wird die Hypothese H 6.51: *„Die Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* beibehalten. Ein vergleichbarer Verlauf zeigte sich bei der Kontrollgruppe K25 (vgl. Tabelle 290 zeilenweise). Trotz leichter Schwankungen zwischen den einzelnen Messwerten konnte keine statistisch signifikante Veränderung in der Erfolgshoffnung dieser Gruppe nachgewiesen werden.

Etwas anders stellt sich die Entwicklung in der Kontrollgruppe K14 dar. Obwohl der anfängliche Mittelwert in dieser Gruppe zunächst ohne statistische Relevanz abfällt, um anschließend erneut – ebenfalls statistisch nicht bedeutsam – wieder anzusteigen, zeigt sich zwischen der Prä-Messung und der Follow-up-Messung ein signifikanter Anstieg der Hoffnung auf Erfolg (vgl. Tabelle 290 zeilenweise).

Tabelle 290: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable HE_A[572]

Hoffnung auf Erfolg (A)		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	36,87 (7,54)	→ p = 1.000 (2-seitig)	36,87 (8,37)	↗ ns p = .373 (2-seitig)	38,15 (11,15)	↗ ns p = .364 (2-seitig)
	Min. – Max.	15 – 55		25 – 60		16 – 60	
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	37,72 (6,88)	↗ ns p = .741 (2-seitig)	38,16 (8,02)	↘ ns p = .943 (2-seitig)	38,04 (11,37)	↗ ns p = .876 (2-seitig)
	Min. – Max.	22 – 48		25 – 60		22 – 60	
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	35,36 (8,65)	↘ ns p = .743 (2-seitig)	34,57 (8,78)	↗ ns p = .168 (2-seitig)	38,36 (11,15)	↗ * p = .050 (2-seitig)
	Min. – Max.	15 – 55		25 – 56		16 – 60	
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	34,64 (7,44)	↘ ns p = .916 (2-seitig)	34,39 (7,86)	↗ ns p = .528 (2-seitig)	36,33 (10,68)	↗ ns p = .531 (2-seitig)
	Min. – Max.	15 – 55		25 – 56		16 – 60	

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .355; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .135; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .203; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .133; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E < M_K$ (p = .933; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .605; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

[572] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Für die Gesamtgruppe aller Schülerinnen und Schüler ergeben sich bei dieser Variablen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen, weder zwischen den einzelnen Erhebungen noch über die gesamte Studiendauer hinweg.

Statistische Mittelwertvergleiche legten zu keinem der Untersuchungszeitpunkte signifikante Differenzen zwischen der Experimentalgruppe einerseits und den beiden Kontrollgruppen K14 bzw. K25 andererseits bezüglich der schulischen Hoffnung auf Erfolg offen (vgl. Tabelle 290, Spalten unten). Die Hypothese H 6.52: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird bestätigt.

Die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 unterscheiden sich bei dieser Skala nicht signifikant[573] in ihrem mittleren Ausgangswert, sie verfügen also über eine vergleichbare Erfolgshoffnung im Bereich Ausbildung. Auch zwischen der Kontrollgruppe K14 und den „Drop-outs“[574] bestehen bei dieser Variablen keine signifikanten Mittelwertdifferenzen[575]. Ein grafischer Vergleich der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist in den Boxplots der Abbildung 203 dargestellt.

Abbildung 203: Vergleich der Werte zur Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

[573] $p = .787$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[574] $M_D = 33{,}73$; $SD_D = 5{,}82$

[575] $p = .597$ (2-seitig); getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Furcht vor Misserfolg (FM_A)

Bei der Furcht vor Misserfolg in Ausbildungssituationen lagen alle Teilstichproben mit ihren mittleren Werten über die gesamte Zeitspanne hinweg im durchschnittlichen Bereich (vgl. Kapitel 6.3.3.1). Die einzelnen deskriptiven Kennwerte für die zweite und dritte Testung sind in Tabelle 291 aufgelistet.

Tabelle 291: Deskriptive Kennwerte der Variable FM_A (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	27,72 (8,75)	28,52 (8,27)	26,29 (9,70)	26,89 (9,58)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 42 (30)	14 – 42 (28)	12 – 42 (30)	12 – 42 (30)
	unterdurchschnittlicher Wert (<18)	7 (18 %)	3 (12 %)	4 (29 %)	5 (28 %)
	durchschnittlicher Wert (18-34)	22 (56 %)	15 (60 %)	7 (50 %)	8 (44 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>34)	10 (26 %)	7 (28 %)	3 (21 %)	5 (28 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	26,21 (9,14)	27,04 (9,56)	24,71 (8,47)	27,48 (9,29)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 43 (31)	12 – 41 (29)	13 – 43 (30)	13 – 43 (30)
	unterdurchschnittlicher Wert (<18)	8 (21 %)	4 (16 %)	4 (29 %)	4 (19 %)
	durchschnittlicher Wert (18-34)	23 (59 %)	14 (56 %)	9 (64 %)	12 (57 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>34)	8 (21 %)	7 (28 %)	1 (7 %)	5 (24 %)

Sowohl die mittleren Punktsummen der Probanden der Experimentalgruppe als auch die der Teilnehmer aus den beiden Kontrollgruppen K14 und K25 – und daraus resultierend die Ergebnisse der Gesamtgruppe – schwankten ohne statistische Signifikanz um den jeweils zu Beginn gemessenen Ausgangswert (vgl. Tabelle 292 zeilenweise). Eine statistisch bedeutsame Veränderung der Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung konnte somit nicht belegt werden. Die Hypothese H 6.53: *„Die Furcht vor Misserfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird beibehalten.

Bezüglich dieser Variablen unterschieden sich Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K14 bzw. K25 zu keinem Zeitpunkt signifikant voneinander in den Gruppenmittelwerten (vgl. Tabelle 292, Spalten unten). Die Furcht vor Misserfolg ist somit in diesen Gruppen bei allen Testungen paarweise ähnlich stark vorhanden. Folglich wird die zugehörige Hypothese H 6.54: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (Ausbildung) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* aufrecht erhalten.

Dabei ist weder die Abweichung des Ausgangswertes der Kontrollgruppe K14 vom mittleren Prä-Wert der Kontrollgruppe K25 bei dieser Variablen signifikant[576] noch weicht der Wert der ständig teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14 statistisch bedeutsam von dem der elf „Drop-outs“[577] ab. Die genannten drei Teilgruppen verfügen somit über eine vergleichbare Furcht vor Misserfolg in schulischen Leistungssituationen.

Tabelle 292: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FM_A[578]

Furcht vor Misserfolg (A)		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	28,10 (8,02)	↘ ns	27,72 (8,75)	↘ ns	26,21 (9,14)	↘ ns
	Min. – Max.	16 – 44	p = .731 (2-seitig)	12 – 42	p = .248 (2-seitig)	12 – 43	p = .188 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	28,64 (7,70)	↘ ns	28,52 (8,27)	↘ ns	27,04 (9,56)	↘ ns
	Min. – Max.	16 – 44	p = .936 (2-seitig)	14 – 42	p = .367 (2-seitig)	12 – 41	p = .441 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	27,14 (8,76)	↘ ns	26,29 (9,70)	↘ ns	24,71 (8,47)	↘ ns
	Min. – Max.	16 – 44	p = .619 (2-seitig)	12 – 42	p = .495 (2-seitig)	13 – 43	p = .149 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	28,00 (8,98)	↘ ns	26,89 (9,58)	↗ ns	27,48 (9,29)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 44	p = .699 (2-seitig)	12 – 42	p = .847 (2-seitig)	13 – 43	p = .847 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .583; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .788; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .452; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .554; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .453; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .877; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Eine bildliche Gegenüberstellung der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist den Boxplots der unten stehenden Abbildung 204 zu entnehmen.

[576] p = .775, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[577] p = .601 (2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); M_D = 29,09; SD_D = 9,57

[578] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Abbildung 204: Vergleich der Werte zur Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Furcht vor Erfolg (FE_A)

Bezüglich der Furcht vor Erfolg in Ausbildungssituationen lagen alle Teilstichproben bei der zweiten und dritten Untersuchung – ebenso wie schon bei der Prä-Messung (vgl. Kapitel 6.3.3.1) – mit ihren mittleren Werten im durchschnittlichen Bereich. Die einzelnen deskriptiven Kennwerte sind in Tabelle 293 aufgelistet.

Tabelle 293: Deskriptive Kennwerte der Variable FE_A (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Furcht vor Erfolg (Ausbildung)		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	22,69 (9,23)	23,52 (9,46)	21,21 (8,94)	22,00 (8,91)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 44 (32)	12 – 44 (32)	12 – 44 (32)	12 – 44 (32)
	unterdurchschnittlicher Wert (<14)	5 (13 %)	3 (12 %)	2 (14 %)	3 (17 %)
	durchschnittlicher Wert (14-27)	25 (74 %)	15 (60 %)	10 (71 %)	11 (61 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>27)	9 (23 %)	7 (28 %)	2 (14 %)	4 (22 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	23,15 (10,19)	24,00 (10,65)	21,64 (9,51)	22,71 (9,06)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 44 (32)	12 – 44 (32)	12 – 43 (31)	12 – 43 (31)
	unterdurchschnittlicher Wert (<14)	5 (13 %)	3 (12 %)	2 (14 %)	2 (10 %)
	durchschnittlicher Wert (14-27)	23 (59 %)	13 (52 %)	10 (71 %)	15 (71 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>27)	11 (28 %)	9 (36 %)	2 (14 %)	4 (19 %)

In beiden Kontrollgruppen (K14 und K25) war ebenso wie in der Experimentalgruppe keine signifikante Veränderung der Erfolgsfurcht über die drei Messzeitpunkte festzustellen (vgl. Tabelle 294 zeilenweise). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.55: *„Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt die Furcht vor Erfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe signifikant ab“* zurückgewiesen.

Analog zu den Verläufen in den einzelnen Gruppen war auch in der Gesamtgruppe der 39 dauerhaft teilnehmenden Probanden keine statistisch bedeutsame Zu- oder Abnahme der Erfolgsfurcht zwischen den unterschiedlichen Messzeitpunkten zu beobachten.

Tabelle 294: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FE_A[579]

Furcht vor Erfolg (A)		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	23,10 (7,65)	↘ ns	22,69 (9,23)	↗ ns	23,15 (10,19)	↗ ns
	Min. – Max.	12 – 40	p = .775 (2-seitig)	12 – 44	p = .746 (2-seitig)	12 – 44	p = .973 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	23,44 (8,22)	↗ ns	23,52 (9,46)	↗ ns	24,00 (10,65)	↗ ns
	Min. – Max.	12 – 40	p = .968 (2-seitig)	12 – 44	p = .782 (2-seitig)	12 – 44	p = .804 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	22,50 (6,76)	↘ ns	21,21 (8,94)	↗ ns	21,64 (9,51)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 36	p = .524 (2-seitig)	12 – 44	p = .870 (2-seitig)	12 – 43	p = .535 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	23,60 (7,21)	↘ ns	22,00 (8,91)	↗ ns	22,71 (9,06)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 40	p = .519 (2-seitig)	12 – 44	p = .806 (2-seitig)	12 – 43	p = .714 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .718; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .942; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .461; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .597; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .496; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .665; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Genauso wenig wie sich innerhalb der Gruppen statistisch bedeutsame Veränderungen über den gesamten Zeitraum ergaben, konnten signifikante Unterschiede zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe K14 bzw. K25 in den Testungen nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 294, Spalten unten). Die genannten Gruppen verfügten also

[579] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

zu allen drei Messzeitpunkten über eine vergleichbare Erfolgsfurcht. Die entsprechende Hypothese H 6.56: *„Bei der Post-Messung ist die Furcht vor Erfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe signifikant niedriger als in der/den Kontrollgruppe(n)“* wird verworfen.

Dabei unterscheiden sich die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 nicht signifikant in ihrem ersten Messwert[580], und auch die elf „Drop-outs“ äußern eine vergleichbare Furcht vor Erfolg[581] im schulischen Bereich wie die Probanden der Kontrollgruppe K14.

Eine grafische Veranschaulichung der Ergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 bei allen drei Erhebungszeitpunkten ist den Boxplots der Abbildung 205 zu entnehmen.

Abbildung 205: Vergleich der Werte zur Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

[580] $p = .643$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[581] $p = .401$ (2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben); $M_D = 25{,}00$; $SD_D = 7{,}84$

Hoffnung auf Misserfolg (HM_A)

Bei den Fragen zur letzten Variablen im Bereich Ausbildung, die das Auftreten von Hoffnung auf Misserfolg in schulischen Leistungssituationen thematisieren, lagen die mittleren Punktsummen in den jeweiligen Teilstichproben bei allen Messungen im durchschnittlichen Bereich (vgl. deskriptive Kennwerte in Tabelle 295 sowie Kapitel 6.3.3.1).

Tabelle 295: Deskriptive Kennwerte der Variable HM_A (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	22,23 (9,51)	22,60 (9,25)	21,57 (10,29)	21,61 (9,52)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 43 (31)	12 – 42 (30)	12 – 43 (31)	12 – 43 (31)
	unterdurchschnittlicher Wert (<14)	7 (18 %)	4 (16 %)	3 (21 %)	4 (22 %)
	durchschnittlicher Wert (14-26)	21 (54 %)	14 (56 %)	7 (50 %)	9 (50 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>26)	11 (28 %)	7 (28 %)	4 (29 %)	5 (28 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	21,13 (8,73)	21,56 (9,09)	20,36 (8,34)	21,90 (8,91)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 41 (29)	12 – 38 (26)	12 – 41 (29)	12 – 42 (30)
	unterdurchschnittlicher Wert (<14)	8 (21 %)	6 (24 %)	2 (14 %)	3 (14 %)
	durchschnittlicher Wert (14-26)	20 (51 %)	11 (44 %)	9 (64 %)	13 (62 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>26)	11 (28 %)	8 (32 %)	3 (21 %)	5 (24 %)

Sowohl in der Experimentalgruppe als auch in beiden Kontrollgruppen sind weder zwischen den einzelnen Messungen noch über die gesamte Studiendauer signifikante Veränderungen der Hoffnung auf Misserfolg zu beobachten (vgl. Tabelle 296 zeilenweise). Abgesehen von minimalen Schwankungen bleibt die Misserfolgshoffnung konstant. Die Hypothese H 6.57: *„Die Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird daher beibehalten.

In der Gesamtgruppe sind entsprechend den Ergebnissen der Teilgruppen „Experimentalgruppe“ und „Kontrollgruppe K14“ ebenfalls keine statistisch bedeutsamen Veränderungen in der Misserfolgshoffnung nachzuweisen.

Ein Vergleich der Mittelwerte zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K14 bzw. K25 offenbarte zu keinem der drei Untersuchungszeitpunkte einen statistisch signifikanten Unterschied, bei der Prä-Messung stimmen die mittleren Punktsummen von Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K25 sogar überein (vgl. Tabelle 296, Spalten unten). Die Ausprägung der Hoffnung auf Misserfolg in schulischen Leistungssituationen ist bei den gegenübergestellten Gruppen also in etwa gleich groß. Die dies

betreffende Hypothese H 6.58: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird folglich bestätigt.

Tabelle 296: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable HM_A[582]

Hoffnung auf Misserfolg (A)		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	21,74 (8,25)	↗ ns	22,23 (9,51)	↘ ns	21,13 (8,73)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 39	p = .748 (2-seitig)	12 – 43	p = .399 (2-seitig)	12 – 41	p = .631 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	22,16 (8,01)	↗ ns	22,60 (9,25)	↘ ns	21,56 (9,09)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 39	p = .809 (2-seitig)	12 – 42	p = .468 (2-seitig)	12 – 38	p = .746 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	21,00 (8,93)	↗ ns	21,57 (10,29)	↘ ns	20,36 (8,34)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 38	p = .840 (2-seitig)	12 – 43	p = .654 (2-seitig)	12 – 41	p = .664 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	22,16 (8,55)	↘ ns	21,61 (9,52)	↗ ns	21,90 (8,91)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 38	p = .844 (2-seitig)	12 – 43	p = .921 (2-seitig)	12 – 42	p = .922 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .679; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E = M_K$ (p =1.000; 2-seitig) kein Unterschied
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .751; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .734; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .686; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .898; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Weitere Berechnungen ergaben, dass die anfänglichen mittleren Punktsummen der beiden Kontrollgruppen K14 und K25 nicht statistisch bedeutsam voneinander abweichen[583]. Ebenso weisen die dauerhaft teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14 und die elf „Drop-outs“[584] eine vergleichbare Misserfolgshoffnung in schulischen Leistungssituationen auf[585].

[582] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

[583] p = .691, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[584] M_D = 23,64; SD_D = 8,23

[585] p = .456, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Eine bildliche Gegenüberstellung der Ergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 zu den drei Erhebungszeitpunkten ist den Boxplots der unten stehenden Abbildung 206 zu entnehmen.

Abbildung 206: Vergleich der Werte zur Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.3.2 Bereich Freizeit (F)

Analog zum Ausbildungssektor werden nachfolgend die Ergebnisse zu den einzelnen Skalen im Bereich Freizeit präsentiert (vgl. Kapitel 6.3.3.2).

Hoffnung auf Erfolg (HE_F)

In Hinblick auf das Hoffen auf Erfolg in verschiedenen Situationen des Freizeitlebens erzielten alle untersuchten Teilstichproben bei den drei Messungen durchschnittliche mittlere Ergebnisse (vgl. Kapitel 6.3.3.2). Die zugehörigen deskriptiven Kennwerte der Post- und Follow-up-Erhebung sind in Tabelle 297 aufgelistet.

Ebenso wie für die Gesamtgruppe konnte für keine der Experimental- oder Kontrollgruppen bei den einzelnen Messzeitpunkten oder auch über die ganze Studiendauer hinweg eine signifikante Veränderung der geäußerten Erfolgshoffnung nachgewiesen werden (vgl. Tabelle 298 zeilenweise). Dementsprechend wird die Hypothese H 6.59: *„Die Hoffnung auf Erfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* aufrecht erhalten.

Ein Mittelwertvergleich zwischen der Experimentalgruppe und den beiden Kontrollgruppen K14 bzw. K25 ergab zwei unterschiedliche Ergebnisse. So war die jeweils geäußerte Erfolgshoffnung der Schülerinnen und Schüler in der Experimentalgruppe und der Teilnehmer in der Kontrollgruppe K14 bei allen drei Messungen vergleichbar (vgl. Tabelle 298, Spalte unten links).

Tabelle 297: Deskriptive Kennwerte der Variable HE_F (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	40,69 (9,08)	41,96 (9,39)	38,43 (8,34)	37,44 (7,59)
	Min. – Max. (Spannweite)	25 – 56 (31)	26 – 56 (30)	25 – 56 (31)	25 – 56 (31)
	unterdurchschnittlicher Wert (<31)	6 (15 %)	3 (12 %)	3 (21 %)	3 (17 %)
	durchschnittlicher Wert (31-49)	25 (64 %)	15 (60 %)	10 (71 %)	14 (78 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>49)	8 (21 %)	7 (28 %)	1 (7 %)	1 (6 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	41,77 (10,38)	42,48 (10,68)	40,50 (10,08)	38,90 (9,19)
	Min. – Max. (Spannweite)	16 – 60 (44)	26 – 60 (34)	16 – 55 (39)	16 – 55 (39)
	unterdurchschnittlicher Wert (<31)	5 (13 %)	4 (16 %)	1 (7 %)	2 (10 %)
	durchschnittlicher Wert (31-49)	26 (67 %)	15 (60 %)	11 (79 %)	17 (81 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>49)	8 (21 %)	6 (24 %)	2 (14 %)	2 (10 %)

Die tendenziell höhere Erfolgshoffnung der Probanden der Experimentalgruppe gegenüber denen der Kontrollgruppe K25 bei den ersten beiden Erhebungen konnte bei der Follow-up-Untersuchung nicht mehr bestätigt werden (vgl. Tabelle 298, Spalte unten rechts). Da bei beiden Vergleichen jeweils ein höchstens tendenziell signifikanter Unterschied nachgewiesen werden konnte, wird die Hypothese H 6.60: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (Freizeit) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* beibehalten.

Dabei zeigen die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 bei der Prä-Messung eine ähnlich ausgeprägte Erfolgshoffnung bezüglich verschiedener Situationen des Freizeitlebens[586], und auch die „Drop-outs“ weichen – trotz einer Punktsummendifferenz von über fünf Punkten – diesbezüglich nicht statistisch bedeutsam von den dauerhaft teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14 ab[587].

[586] $p = .452$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[587] $M_D = 33{,}82$; $SD_D = 7{,}81$; $p = .152$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Tabelle 298: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable HE_F[588]

Hoffnung auf Erfolg (F)		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	40,13 (7,67)	↗ ns	40,69 (9,08)	↗ ns	41,77 (10,38)	↗ ns
	Min. – Max.	20 – 54	p = .661 (2-seitig)	25 – 56	p = .466 (2-seitig)	16 – 60	p = .265 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	40,84 (6,98)	↗ ns	41,96 (9,39)	↗ ns	42,48 (10,68)	↗ ns
	Min. – Max.	26 – 52	p = .441 (2-seitig)	26 – 56	p = .750 (2-seitig)	26 – 60	p = .427 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	38,86 (8,90)	↘ ns	38,43 (8,34)	↗ ns	40,50 (10,08)	↗ ns
	Min. – Max.	20 – 54	p = .868 (2-seitig)	25 – 56	p = .496 (2-seitig)	16 – 55	p = .397 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	36,64 (8,65)	↗ ns	37,44 (7,59)	↗ ns	38,90 (9,19)	↗ ns
	Min. – Max.	18 – 54	p = .753 (2-seitig)	25 – 56	p = .595 (2-seitig)	16 – 55	p = .395 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .446; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .065; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .249; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .100; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .575; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .235; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

In der nachfolgenden Abbildung 207 werden für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 die Werte der drei Messungen in Form von Boxplots dargestellt.

[588] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Abbildung 207: Vergleich der Werte zur Hoffnung auf Erfolg im Bereich Freizeit (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Furcht vor Misserfolg (FM_F)

Hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg in der Freizeit lagen alle Teilgruppen – wie schon bei der Prä-Messung (vgl. Kapitel 6.3.3.2) – mit ihren mittleren Punktsummen im durchschnittlichen Bereich (vgl. Auflistung der deskriptiven Kennwerte in Tabelle 299).

Tabelle 299: Deskriptive Kennwerte der Variable FM_F (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Furcht vor Misserfolg (Freizeit)		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	27,97 (8,26)	29,20 (7,80)	25,79 (8,89)	26,72 (9,54)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 41 (29)	15 – 40 (25)	12 – 41 (29)	12 – 44 (32)
	unterdurchschnittlicher Wert (<19)	5 (13 %)	1 (4 %)	4 (29 %)	5 (28 %)
	durchschnittlicher Wert (19-36)	27 (69 %)	19 (76 %)	8 (57 %)	10 (56 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>36)	7 (18 %)	5 (20 %)	2 (14 %)	3 (17 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	25,67 (9,17)	27,16 (9,51)	23,00 (8,17)	25,57 (8,38)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 45 (33)	12 – 45 (33)	14 – 41 (27)	14 – 41 (27)
	unterdurchschnittlicher Wert (<19)	11 (28 %)	5 (20 %)	6 (43 %)	6 (29 %)
	durchschnittlicher Wert (19-36)	22 (56 %)	15 (60 %)	7 (50 %)	13 (62 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>36)	6 (15 %)	5 (20 %)	1 (7 %)	2 (10 %)

Bei beiden Kontrollgruppen zeigt sich ein stetiger aber nicht statistisch bedeutsamer Rückgang der Furcht vor Misserfolg (Freizeit) von einer Erhebung zur nächsten und auch über die gesamte Studiendauer hinweg (vgl. Tabelle 300 zeilenweise).

Ein ähnlicher Verlauf ist bei der Experimentalgruppe zu beobachten. Auch hier sinkt die Misserfolgsfurcht stetig aber ohne statistische Relevanz ab. Die Hypothese H 6.61: *„Die Furcht vor Misserfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird beibehalten. Im Unterschied zu den Kontrollgruppen ist die Entwicklung hier aber über die gesamte Untersuchung hinweg zumindest tendenziell signifikant abfallend.

Tabelle 300: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FM_F[589]

Furcht vor Misserfolg (F)		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	29,05 (8,12)	↘ ns	27,97 (8,26)	↘ °	25,67 (9,17)	↘ *
	Min. – Max.	16 – 45	p = .374 (2-seitig)	12 – 41	p = .062 (2-seitig)	12 – 45	p = .029 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	30,68 (8,12)	↘ ns	29,20 (7,80)	↘ ns	27,16 (9,51)	↘ °
	Min. – Max.	16 – 44	p = .324 (2-seitig)	15 – 40	p = .137 (2-seitig)	12 – 45	p = .081 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	26,14 (7,54)	↘ ns	25,79 (8,89)	↘ ns	23,00 (8,17)	↘ ns
	Min. – Max.	17 – 45	p = .869 (2-seitig)	12 – 41	p = .272 (2-seitig)	14 – 41	p = .213 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	27,00 (7,55)	↘ ns	26,72 (9,54)	↘ ns	25,57 (8,38)	↘ ns
	Min. – Max.	17 – 45	p = .916 (2-seitig)	12 – 44	p = .691 (2-seitig)	14 – 41	p = .546 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .095; 2-seitig) Unterschied nur tendenziell signifikant	$M_E > M_K$ (p = .103; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .220; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .355; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .177; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .555; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Erwähnenswert ist bei dieser Variablen, dass trotz höchstens tendenziell signifikanter Veränderungen der Furcht vor Misserfolg in den einzelnen Gruppen, bei der Gesamtgruppe aller untersuchten Schülerinnen und Schüler durchaus ein tendenziell signifikan-

[589] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

ter (von der Post- zur Follow-up-Messung) bzw. signifikanter (über die gesamte Zeitspanne hinweg) Rückgang der Misserfolgsfurcht in Freizeitsituationen zu beobachten ist (vgl. Tabelle 300, oberste Zeile).

Während zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K25 zu keinem Zeitpunkt signifikante Mittelwertunterschiede bestehen (vgl. Tabelle 300, Spalte rechts unten), weicht die zu Beginn tendenziell höhere Misserfolgsfurcht der Experimental-gruppe bei den nachfolgenden Messungen nicht mehr signifikant von der der Kontrollgruppe K14 ab (vgl. Tabelle 300, Spalte links unten sowie Boxplots in Abbildung 208). Die Hypothese H 6.62: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (Freizeit) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* wird aufrecht erhalten.

Dabei zeigen die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 bei der ersten Testung eine ähnlich ausgeprägte Misserfolgsfurcht bezüglich verschiedener Situationen des Freizeitlebens[590], und auch die „Drop-outs“ weichen diesbezüglich nicht statistisch bedeutsam von den dauerhaft teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14 ab[591].

Abbildung 208: Vergleich der Werte zur Furcht vor Misserfolg im Bereich Freizeit (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

[590] $p = .736$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[591] $M_D = 28{,}09$; $SD_D = 7{,}78$; $p = .533$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Furcht vor Erfolg (FE_F)

Bei der Variablen FE_F, die das Auftreten von Erfolgsfurcht in Freizeitsituationen untersucht, gruppierten sich bei der Post- und Follow-up-Messung erneut alle Teilstichproben mit ihrer mittleren Punktsumme im durchschnittlichen Bereich (vgl. deskriptive Kennwerte in Tabelle 301) – ebenso wie bei der ersten Untersuchung (vgl. Kapitel 6.3.3.2).

Tabelle 301: Deskriptive Kennwerte der Variable FE_F (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Furcht vor Erfolg (Freizeit)		Gesamt (*n* = 39)	Experimental-gruppe (*n* = 25)	Kontroll-gruppe K14 (*n* = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	26,69 (7,96)	27,72 (7,60)	24,86 (8,54)	24,94 (8,93)
	Min. – Max. (Spannweite)	14 – 45 (31)	15 – 43 (28)	14 – 45 (31)	12 – 45 (33)
	unterdurchschnittlicher Wert (<15)	1 (3 %)	-	1 (7 %)	2 (11 %)
	durchschnittlicher Wert (15-29)	24 (62 %)	14 (56 %)	10 (71 %)	12 (67 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>29)	14 (36 %)	11 (44 %)	3 (21 %)	4 (22 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	24,23 (7,58)	25,16 (7,64)	22,57 (7,44)	23,81 (7,74)
	Min. – Max. (Spannweite)	14 – 38 (24)	14 – 38 (24)	14 – 37 (23)	14 – 40 (26)
	unterdurchschnittlicher Wert (<15)	2 (5 %)	1 (4 %)	1 (7 %)	1 (5 %)
	durchschnittlicher Wert (15-29)	26 (67 %)	16 (64 %)	10 (71 %)	14 (67 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>29)	11 (28 %)	8 (32 %)	3 (21 %)	6 (29 %)

Die Erfolgsfurcht in der Experimentalgruppe steigt während der Intervention ohne statistische Relevanz an, um dann zur dritten Messung sehr signifikant abzunehmen (vgl. Tabelle 302 zeilenweise). Die Hypothese H 6.63: *„Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt die Furcht vor Erfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe signifikant ab“* wird daher zurückgewiesen. Insgesamt kann für diese Teilgruppe von Beginn bis zum Ende der Studie jedoch keine statistisch bedeutsame Veränderung der Furcht vor Erfolg in Freizeitsituationen nachgewiesen werden.

Anders stellt sich die Entwicklung bei der Kontrollgruppe K14 dar. Von Untersuchung zu Untersuchung geht hier die Erfolgsfurcht stetig aber ohne Signifikanz zurück (vgl. Tabelle 302 zeilenweise), über die gesamte Studiendauer nimmt sie jedoch signifikant ab. In der Kontrollgruppe K25 geht die Erfolgsfurcht zwar auch kontinuierlich zurück, jedoch ohne statistische Bedeutung sowohl zwischen den einzelnen Messungen als auch von der ersten zur letzten Testung.

Resultierend aus den Teilergebnissen in der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe K14 zeigte sich in der Gesamtgruppe zwischen Prä- und Post-Messung keine statistisch bedeutsame Veränderung der Erfolgsfurcht. Von der Post- zur Follow-up-Testung ging diese jedoch signifikant zurück. Insgesamt näherte sich die Furcht vor Erfolg in Leistungssituationen des Freizeitsektors in etwa dem Ausgangsniveau an.

Mittelwertvergleiche zwischen der Experimentalgruppe einerseits und den Kontrollgruppen K14 bzw. K25 andererseits decken zu keinem Zeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen diesen Gruppen auf. Eine gruppenspezifische Erfolgsfurcht in Leistungssituationen des Freizeitsektors ist nicht nachweisbar. Die Hypothese H 6.64: *„Bei der Post-Messung ist die Furcht vor Erfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe signifikant niedriger als in der/den Kontrollgruppe(n)“* wird daher abgelehnt.

Tabelle 302: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable FE_F[592]

Furcht vor Erfolg (F)		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	25,64 (7,68)	↗ ns	26,69 (7,96)	↘ *	24,23 (7,58)	↘ ns
	Min. – Max.	14 – 42	p = .465 (2-seitig)	14 – 45	p = .015 (2-seitig)	14 – 38	p = .173 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	25,68 (6,84)	↗ ns	27,72 (7,60)	↘ **	25,16 (7,64)	↘ ns
	Min. – Max.	14 – 35	p = .223 (2-seitig)	15 – 43	p = .007 (2-seitig)	14 – 38	p = .716 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	25,57 (9,28)	↘ ns	24,86 (8,54)	↘ ns	22,57 (7,44)	↘ *
	Min. – Max.	17 – 42	p = .796 (2-seitig)	14 – 45	p = .329 (2-seitig)	14 – 37	p = .030 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	26,44 (8,62)	↘ ns	24,94 (8,93)	↘ ns	23,81 (7,74)	↘ ns
	Min. – Max.	17 – 42	p = .583 (2-seitig)	12 – 45	p = .673 (2-seitig)	14 – 40	p = .286 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .967; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .731; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .287; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .278; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .312; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .556; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

[592] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Bei dieser Variablen besteht kein statistisch signifikanter Unterschied[593] zwischen den mittleren Ausgangswerten der Kontrollgruppen K14 und K25. Die mittleren Erfolgsfurchtwerte der „Drop-outs“[594] sind ebenfalls mit denen der Teilnehmer aus der Kontrollgruppe K14 vergleichbar[595].

Eine bildliche Gegenüberstellung der drei Messergebnisse für die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppe K14 ist den Boxplots der Abbildung 209 zu entnehmen.

Abbildung 209: Vergleich der Werte zur Furcht vor Erfolg im Bereich Freizeit (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

Hoffnung auf Misserfolg (HM_F)

Die letzte Skala des *GEMS* befasst sich mit der Hoffnung auf Misserfolg in Leistungssituationen des außerschulischen Lebens. Wie schon bei der ersten Erhebung (vgl. Kapitel 6.3.3.2) erzielten die Probanden aller Teilstichproben mittlere Punktsummen im durchschnittlichen Bereich (vgl. deskriptive Kennwerte zur Post- und Follow-up-Messung in Tabelle 303).

[593] $p = .771$, 2-seitig; getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[594] $M_D = 27{,}55$; $SD_D = 7{,}99$

[595] $p = .581$ (2-seitig); getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Tabelle 303: Deskriptive Kennwerte der Variable HM_F (in Punkten; Post- und Follow-up-Messung)

Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)		Gesamt (n = 39)	Experimental-gruppe (n = 25)	Kontroll-gruppe K14 (n = 14)	*Kontroll-gruppe K25 (n = 25)*
Post-Messung (T3)	*M* (*SD*)	22,82 (9,98)	23,32 (9,76)	21,93 (10,67)	22,67 (10,24)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 43 (31)	12 – 43 (31)	12 – 43 (31)	12 – 43 (31)
	unterdurchschnittlicher Wert (<13)	2 (5 %)	1 (4 %)	1 (7 %)	1 (6 %)
	durchschnittlicher Wert (13-27)	26 (67 %)	17 (68 %)	9 (64 %)	11 (61 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>27)	11 (28 %)	7 (28 %)	4 (29 %)	6 (33 %)
Follow-up-Messung (T4)	*M* (*SD*)	21,26 (9,59)	21,40 (10,28)	21,00 (8,57)	22,90 (9,36)
	Min. – Max. (Spannweite)	12 – 44 (32)	12 – 44 (32)	12 – 40 (28)	12 – 43 (31)
	unterdurchschnittlicher Wert (<13)	10 (26 %)	8 (32 %)	2 (14 %)	2 (10 %)
	durchschnittlicher Wert (13-27)	18 (46 %)	9 (36 %)	9 (64 %)	13 (62 %)
	überdurchschnittlicher Wert (>27)	11 (28 %)	8 (32 %)	3 (21 %)	6 (29 %)

Die Misserfolgshoffnung in der Experimentalgruppe und in beiden Kontrollgruppen schwankte jeweils ohne statistische Bedeutung um den ersten Messwert, eine signifikante Veränderung zwischen den einzelnen Erhebungen bzw. über die gesamte Studiendauer hinweg war – auch für die Gesamtstichprobe – nicht nachweisbar (vgl. Tabelle 304, zeilenweise). Die Hypothese H 6.65: *„Die Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant“* wird beibehalten.

Analog zu diesen Ergebnissen konnte zu keinem der drei Messzeitpunkte ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen der Experimentalgruppe einerseits und der Kontrollgruppe K14 bzw. K25 andererseits belegt werden. Die jeweils gegenübergestellten Gruppen verfügen über eine vergleichbare Misserfolgshoffnung im Hinblick auf Leistungssituationen des Freizeitbereichs. Dementsprechend wird die Hypothese H 6.66: *„Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n)“* bestätigt.

Die beiden Kontrollgruppen K14 und K25 unterscheiden sich dabei nicht statistisch bedeutsam bezüglich ihres ersten mittleren Messergebnisses[596], und auch die elf „Drop-outs“ äußern – trotz mehr als fünf Punkten Unterschied – eine ähnliche Misserfolgshoffnung in der Freizeit wie die Probanden der Kontrollgruppe K14[597].

[596] p = .490 (2-seitig); getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

[597] M_D = 26,91; SD_D = 9,44; p = .195 (2-seitig); getestet mit dem t-Test für die Mittelwertgleichheit bei unabhängigen Stichproben

Tabelle 304: Vergleich Prä-, Post- und Follow-up-Messung der Variable HM_F[598]

Hoffnung auf Misserfolg (F)		Prä-Messung T2	Veränderung T2 → T3	Post-Messung T3	Veränderung T3 → T4	Follow-up-Messung T4	Veränderung T2 → T4
Gesamt (n = 39)	*M* (*SD*)	22,31 (8,58)	↗ ns	22,82 (9,98)	↘ ns	21,26 (9,59)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 42	p = .708 (2-seitig)	12 – 43	p = .268 (2-seitig)	12 – 44	p = .494 (2-seitig)
Experimentalgruppe (n = 25)	*M* (*SD*)	22,64 (8,01)	↗ ns	23,32 (9,76)	↘ ns	21,40 (10,28)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 41	p = .681 (2-seitig)	12 – 43	p = .265 (2-seitig)	12 – 44	p = .587 (2-seitig)
Kontrollgruppe K14 (n = 14)	*M* (*SD*)	21,71 (9,83)	↗ ns	21,93 (10,67)	↘ ns	21,00 (8,57)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 42	p = .933 (2-seitig)	12 – 43	p = .720 (2-seitig)	12 – 40	p = .631 (2-seitig)
Kontrollgruppe K25 (n = 25)	*M* (*SD*)	24,00 (9,82)	↘ ns	22,67 (10,24)	↗ ns	22,90 (9,36)	↘ ns
	Min. – Max.	12 – 45	p = .668 (2-seitig)	12 – 43	p = .940 (2-seitig)	12 – 43	p = .702 (2-seitig)

Mittelwertvergleiche	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K14	Experimentalgruppe vs. Kontrollgruppe K25
Prä-Messung	$M_E > M_K$ (p = .751; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .594; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Post-Messung	$M_E > M_K$ (p = .682; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E > M_K$ (p = .833; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant
Follow-up-Messung	$M_E > M_K$ (p = .902; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant	$M_E < M_K$ (p = .609; 2-seitig) Unterschied nicht signifikant

Die nachfolgende Abbildung 210 enthält in Form von Boxplots den grafischen Vergleich der Experimentalgruppe mit der Kontrollgruppe K14 hinsichtlich der Ergebnisse zu den drei verschiedenen Testzeitpunkten.

[598] vgl. Fußnote 485 in Kapitel 6.7.1.1

Abbildung 210: Vergleich der Werte zur Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Freizeit (Prä-, Post- und Follow-up-Messung)

6.7.3.3 Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsmotivation

In der nachfolgenden Tabelle 305 werden die Ergebnisse der zuvor überprüften Hypothesen im Bereich Leistungsmotivation wiedergegeben.

Tabelle 305: Übersicht über die Hypothesenentscheidungen im Bereich Leistungsmotivation

Bereich Ausbildung		
H 6.51	Die Hoffnung auf Erfolg (A[599]) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.52	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (A) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.53	Die Furcht vor Misserfolg (A) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.54	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (A) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.55	Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt die Furcht vor Erfolg (A) in der Experimentalgruppe signifikant ab.	widerlegt
H 6.56	Bei der Post-Messung ist die Furcht vor Erfolg (A) in der Experimentalgruppe signifikant niedriger als in der/den Kontrollgruppe(n).	widerlegt
H 6.57	Die Hoffnung auf Misserfolg (A) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.58	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg (A) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
Bereich Freizeit		
H 6.59	Die Hoffnung auf Erfolg (F[600]) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.60	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Erfolg (F) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.61	Die Furcht vor Misserfolg (F) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.62	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg (F) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt
H 6.63	Zwischen Prä- und Post-Messung nimmt die Furcht vor Erfolg (F) in der Experimentalgruppe signifikant ab.	widerlegt
H 6.64	Bei der Post-Messung ist die Furcht vor Erfolg (F) in der Experimentalgruppe signifikant niedriger als in der/den Kontrollgruppe(n).	widerlegt
H 6.65	Die Hoffnung auf Misserfolg (F) in der Experimentalgruppe verändert sich zwischen Prä- und Post-Messung nicht signifikant.	bestätigt
H 6.66	Bei der Post-Messung besteht hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg (F) kein signifikanter Unterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe(n).	bestätigt

[599] A: Ausbildung

[600] F: Freizeit

6.7.4 Varianzanalysen zur Ermittlung von Trainingseffekten

Zusätzlich zu den beschriebenen Auswertungen in den vorangegangenen Kapiteln 6.7.1 bis 6.7.3 wurden zweifaktorielle Varianzanalysen (1. Faktor: Messwiederholung, 2. Faktor: Gruppe) – allerdings nur für die Kontrollgruppe K14 (vgl. Kapitel 6.7) – durchgeführt, die Aufschluss darüber liefern sollten, ob Trainingseffekte in der erhofften Richtung vorliegen. Dies ist immer dann gegeben, wenn die Interaktion zwischen den beiden oben genannten Faktoren signifikant wird. In Tabelle 306 werden zur Klärung solcher möglicher Trainingseffekte die Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen hinsichtlich der Wechselwirkungen der Faktoren „Messwiederholung“ und „Gruppe“ aufgelistet.

Es zeigten sich lediglich für die Selbstkonzepte der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW; vgl. Kapitel 6.7.1.4) bzw. der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA; vgl. Kapitel 6.7.1.10) sowie für die Kognitive Angstmanifestation (KOG; vgl. Kapitel 6.7.2.2) (höchst) signifikante Wechselwirkungen zwischen den beiden Faktoren „Messwiederholung“ und „Gruppe“. In Verbindung mit den bereits beschriebenen Ergebnissen lassen sich daraus positive Effekte des Trainings hinsichtlich einer Steigerung der beiden Selbstkonzepte sowie einer Reduzierung der Kognitiven Angstmanifestation nachweisen.

Weitere Variablen ließen tendenzielle Trainingseffekte erkennen. So konnten durch Intervention die Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung (FSAP; vgl. Kapitel 6.7.1.2), der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG; vgl. Kapitel 6.7.1.5) sowie der Irritierbarkeit durch andere (FSIA; vgl. Kapitel 6.7.1.9) in der Experimentalgruppe im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe K14 tendenziell gesteigert werden.

Für die verbleibenden Variablen traten keine signifikanten Trainingseffekte auf.

Tabelle 306: Ergebnisse der Signifikanzüberprüfungen hinsichtlich der Wechselwirkungseffekte der Faktoren „Messwiederholung“ und „Gruppe“ (Prä-Post-Vergleich)

Wechselwirkungseffekte Messwiederholung*Gruppe	
	Signifikanz
Frankfurter Selbstkonzept(SK)-Skalen:	
SK der allgemeinen Leistungsfähigkeit	.280
SK der allgemeinen Problembewältigung	**.052°**
SK der allgemeinen Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	.113
SK der allgemeinen Selbstwertschätzung	**.001*** **
SK der Empfindlichkeit und Gestimmtheit	**.071°**
SK der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen	.117
SK der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit	.382
SK der Wertschätzung durch andere	.115
SK der Irritierbarkeit durch andere	**.067°**
SK der Gefühle und Beziehungen zu anderen	**.021***
Differentielles Leistungsangst Inventar (Skalen):	
Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit	.136
Repertoire-Unsicherheit	.125
Wissensbezogene Angstauslösung	.149
Sozialbezogene Angstauslösung	.300
Manifestationen von Leistungsängstlichkeit	.314
Physiologische Angstmanifestation	.631
Emotionale Angstmanifestation	.796
Kognitive Angstmanifestation	**.039***
Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit	
Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeitsverhalten	.346
Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln	.620
Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation	.547
Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung	.751
Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit	.771
Externale Stabilisierung	.412
Internale Stabilisierung	.237
Gitter zur Erfassung von Motiven:	
Hoffnung auf Erfolg (Ausbildung)	.623
Furcht vor Misserfolg (Ausbildung)	.754
Furcht vor Erfolg (Ausbildung)	.650
Hoffnung auf Misserfolg (Ausbildung)	.967
Hoffnung auf Erfolg (Freizeit)	.566
Furcht vor Misserfolg (Freizeit)	.658
Furcht vor Erfolg (Freizeit)	.357
Hoffnung auf Misserfolg (Freizeit)	.872

6.8 Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse der vorangegangenen Kapitel nach Bereichen zusammengefasst dargestellt.

6.8.1 Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)

Leistungsbereich

Diesem Bereich gehören die Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Problembewältigung sowie der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit an.

Beim Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSAL) ließen sich für die Experimentalgruppe keine signifikanten Trainingseffekte nachweisen. Dennoch zeigten Mittelwertvergleiche nur bei der ersten Untersuchung ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe K14. In den beiden nachfolgenden Testungen sowie zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K25 bestand kein derartiger Unterschied (vgl. Abbildung 211).

Abbildung 211: Übersicht über die Werte der Sechstklässler in allen drei Messungen bezüglich der Selbstkonzepte des Leistungsbereichs

Interessant war in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass das Selbstkonzept der elf so genannten „Drop-outs“ aus der Kontrollgruppe, die nur an der ersten Untersu-

chung teilgenommen hatten, signifikant unter dem der weiterhin teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe K14 lag. Probanden der Kontrollgruppe mit einem niedrigeren Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit entzogen sich also den weiteren Erhebungen.

Für das Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP), bei dem die Experimentalgruppe bei der ersten Erhebung signifikant niedrigere Werte erzielte als die beiden Kontrollgruppen, konnte ein tendenzieller Trainingseffekt nachgewiesen werden. Das signifikante Ansteigen des Selbstkonzeptes in der Experimentalgruppe führte dazu, dass im weiteren Verlauf der Untersuchung keine statistisch bedeutsamen Mittelwertunterschiede zwischen dieser Gruppe und den beiden Kontrollgruppen mehr bestanden.

Auch das Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSVE) stieg in der Experimentalgruppe von der Prä- zur Postmessung signifikant an, um anschließend sehr signifikant abzufallen. Ein Mittelwertunterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppen hat jedoch zu keinem Zeitpunkt bestanden. Dementsprechend konnte die zweifaktorielle Varianzanalyse für diese Variable keine signifikanten Trainingseffekte bestätigen.

Bereiche der allgemeinen Selbstwertschätzung sowie der Stimmung und Sensibilität

Für das Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW) konnte ein höchst signifikanter Trainingseffekt dokumentiert werden. Die Werte der Experimentalgruppe, die zu Beginn tendenziell unter denen der Kontrollgruppe K14 lagen, überflügelten diese beim zweiten Messzeitpunkt, so dass keine Gruppenunterschiede mehr erkennbar waren (vgl. Abbildung 212). Besonders erwähnenswert ist hier, dass die elf „Drop-outs“, die bei der ersten Messung ein signifikant geringeres Selbstkonzept als die weiterhin teilnehmenden Probanden der Kontrollgruppe K14 aufwiesen, bei den nachfolgenden Testungen gar nicht mehr teilnahmen.

Für das Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSEG) ließ sich ein Trainingseffekt bestätigen, wenn auch nur der Tendenz nach. So stieg das Selbstkonzept in der Experimentalgruppe während der Intervention zwar nicht signifikant an, gleichzeitig sank jedoch der entsprechende Wert – ebenfalls nicht signifikant – bei der Kontrollgruppe K14. Der anfangs signifikante Mittelwertunterschied zwischen diesen beiden Gruppen trat dadurch bei den späteren Messungen nicht mehr auf.

Abbildung 212: Übersicht über die Werte der Sechstklässler in allen drei Messungen bezüglich der Selbstkonzepte der Bereiche der allgemeinen Selbstwertschätzung sowie der Stimmung und Sensibilität

Psychosozialer Bereich

Das Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST) stieg zwar in der Experimentalgruppe während der Intervention tendenziell an, ein signifikanter Trainingseffekt konnte mit Hilfe der zweifaktoriellen Varianzanalyse jedoch nicht belegt werden. Erwähnenswert ist bei dieser Variablen, dass das Selbstkonzept sowohl in der Experimentalgruppe als auch in der Kontrollgruppe K14 über die gesamte Studiendauer signifikant (mit Training) bzw. tendenziell (ohne Training) angestiegen ist (vgl. Abbildung 213).

Für das Selbstkonzept der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKU) ergaben sich keine signifikanten Trainingseffekte. Die Experimental- und Kontrollgruppen wichen zu keinem Zeitpunkt hinsichtlich ihrer Mittelwerte voneinander ab.

Obwohl beim Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSWA) die Werte der Experimentalgruppe während des Trainings tendenziell und über die gesamte Untersuchungsdauer hinweg sehr signifikant anstiegen und in den beiden Kontrollgruppen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen auftraten, konnten hier keine Trainingseffekte nachgewiesen werden.

Im Gegensatz dazu zeigten sich beim Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) zumindest tendenzielle Effekte des Trainings, die sich in einer deutlichen

Steigerung des Selbstkonzeptes in der Experimentalgruppe äußerten. Die anfangs signifikante Mittelwertdifferenz zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K14 konnte bei den Post- und Follow-up-Untersuchungen nicht mehr nachgewiesen werden.

Abbildung 213: Übersicht über die Werte der Sechstklässler in allen drei Messungen bezüglich der Selbstkonzepte des psychosozialen Bereichs

Aufgrund der tendenziellen Zunahme des Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSGA) während des Trainings in der Experimentalgruppe, bei gleichzeitiger tendenzieller Abnahme des entsprechenden Wertes in der Kontrollgruppe K14, konnte bei dieser Variablen ein signifikanter Trainingseffekt bestätigt werden. Der zu Beginn bestehende Mittelwertunterschied zwischen diesen beiden Gruppen trat daraus resultierend bei den weiteren Erhebungen nicht mehr auf.

6.8.2 Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI)

Auslösebedingungen

Für den übergeordneten Bereich der Auslösebedingungen (AUS) konnten keine Trainingseffekte ermittelt werden, obwohl die entsprechenden Werte in der Experimentalgruppe während der Intervention tendenziell zurückgingen und der zu Beginn bestehende signifikante Mittelwertunterschied zwischen dieser Gruppe und der Kontrollgruppe K14 dadurch verschwand (vgl. Abbildung 214).

Abbildung 214: Übersicht über die Werte der Sechstklässler in allen drei Messungen bezüglich der Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit

Ein ähnliches Ergebnis lieferte die Überprüfung der Variable RU zur Repertoireunsicherheit. Hier sanken die Werte der Experimentalgruppe während des Trainings ebenfalls tendenziell und bis zum Ende der Studie sogar signifikant ab. Die tendenziellen Mittelwertunterschiede zwischen der Experimentalgruppe und den Kontrollgruppen bei der Prä-Testung ließen sich ab der zweiten Messung nicht mehr nachweisen. Dennoch lieferte die zweifaktorielle Varianzanalyse hier keine Anhaltspunkte für einen statistisch signifikanten Effekt des Trainings.

Bei der Wissensbezogenen Angstauslösung (WA) sank der mittlere Wert der Experimentalgruppe während des Trainings sogar signifikant ab, während der entsprechende Wert in der Kontrollgruppe K14 nahezu unverändert blieb. Der anfängliche tendenzielle Mittelwertunterschied zwischen diesen beiden Gruppen war dementsprechend bei der Post-Messung nicht mehr nachzuweisen. Dennoch konnte auch für diese Variable kein statistisch bedeutender Trainingseffekt nachgewiesen werden. Im weiteren Verlauf der Studie fiel die wissensbezogene Angstauslösung bei den Probanden der Kontrollgruppe K14 tendenziell ab, so dass die zwischenzeitlich nicht existente Mittelwertdifferenz zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K14 bei der letzten Erhebung signifikant wurde.

Bei der Sozialbezogenen Angstauslösung (SA) bestand zu Beginn ein signifikanter Unterschied zwischen den mittleren Werten der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe K14, der jedoch im weiteren Verlauf der Untersuchungen nicht mehr bestätigt werden konnte. Da sich aber weder bei der Experimentalgruppe noch bei der Kontrollgruppe K14 während des Trainings signifikante Änderungen bezüglich der Ausprägung dieser Variablen ergaben, konnte auch hier kein Trainingseffekt belegt werden.

Manifestationen

Die Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (MAN) wurden insgesamt nicht (direkt) durch das Training beeinflusst, die entsprechenden Werte in der Experimentalgruppe veränderten sich von der Prä- zur Post-Messung nicht signifikant. Hervorzuheben ist jedoch der über die gesamte Studiendauer sehr signifikante Rückgang der Manifestationen bei den Probanden der Experimentalgruppe, der sich in der Kontrollgruppe K14 nicht zeigte (vgl. Abbildung 215).

Bei der Physiologischen Angstmanifestation (PHY) veränderten sich die mittleren Werte in keiner der untersuchten Gruppen signifikant, zu keinem Zeitpunkt bestanden hier statistisch bedeutsame Differenzen hinsichtlich der Gruppenmittelwerte. Dementsprechend zeigt sich für diese Variable kein Trainingseffekt.

Ein vergleichbares Bild ergab sich für die Emotionale Angstmanifestation (EMO), für die ebenfalls keine statistisch bedeutsamen Veränderungen während der Intervention oder im Anschluss daran nachgewiesen werden konnten. Lediglich bei Betrachtung über die gesamte Studiendauer nahm diese Form der Angstmanifestation bei den Teilnehmern der Experimentalgruppe tendenziell ab.

Abbildung 215: Übersicht über die Werte der Sechstklässler in allen drei Messungen bezüglich der Manifestationen von Leistungsängstlichkeit

Für die letzte Skala im Bereich der Manifestationen der Leistungsängstlichkeit, die Kognitive Angstmanifestation (KOG), konnte im Gegensatz zu den anderen Variablen ein signifikanter Trainingseffekt bestätigt werden. So gingen die entsprechenden Werte bei der Experimentalgruppe während des Trainings signifikant zurück, wohingegen eine derartige Entwicklung in den beiden Kontrollgruppen nicht zu beobachten war. Die zu Beginn bestehenden (sehr) signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen und der Experimentalgruppe waren diesen Ergebnissen zufolge bei den weiteren Messungen nicht mehr nachweisbar. Hinzuweisen ist auf die insgesamt sehr signifikante Abnahme der kognitiven Angstmanifestation bei der Experimentalgruppe bis zum Ende der Studie.

Copingstrategien

Für keine der vier Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit (Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten GK, Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln SK, Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation AK sowie Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung AU) konnten signifikante Trainingseffekte dokumen-

tiert werden (vgl. Abbildung 216). So zeigten sich weder statistisch bedeutsame Veränderungen in einer der untersuchten Gruppen, noch bestanden zu irgendeinem Messzeitpunkt signifikante Mittelwertunterschiede zwischen der Experimentalgruppe und einer der beiden Kontrollgruppen.

Abbildung 216: Übersicht über die Werte der Sechstklässler in allen drei Messungen bezüglich der Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Stabilisierungsformen

Für die übergeordnete Gesamtskala der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (STAB) zeigten sich im Untersuchungsverlauf keine statistisch bedeutsamen Veränderungen in einer der untersuchten Gruppen. Dementsprechend ließen sich für diese Variable keine Trainingseffekte bei der zweifaktoriellen Varianzanalyse nachweisen (vgl. Abbildung 217).

Auch bei der Externalen Stabilisierung (ES) traten keine trainingsbedingten Effekte auf, die Werte der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe K14 veränderten sich während der Intervention nicht statistisch bedeutsam. Dennoch ist auf einen tendenziellen Anstieg dieser Stabilisierungsform zwischen der Post- und der Follow-up-Messung bei den Teilnehmern der Experimentalgruppe hinzuweisen, der in dieser Form in den beiden Kontrollgruppen nicht beobachtet werden konnte.

Für die Internale Stabilisierung (IS) konnte ein tendenzieller Rückgang bei den Probanden der Experimentalgruppe aufgezeigt werden, der sich bei den beiden Kontroll-

gruppen nicht zeigte. Entsprechend ist die anfängliche signifikante Mittelwertdifferenz zwischen der Experimentalgruppe und der Kontrollgruppe bei den nachfolgenden Erhebungen nicht mehr nachweisbar. Dennoch kann auch für diese Variable kein signifikanter Trainingseffekt im Rahmen der zweifaktoriellen Varianzanalyse bestätigt werden.

Abbildung 217: Übersicht über die Werte der Sechstklässler in allen drei Messungen bezüglich der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

6.8.3 Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)

Leistungsmotive im Bereich Ausbildung

Zu keinem Messzeitpunkt unterschieden sich die Experimentalgruppe und die Kontrollgruppen signifikant in den Mittelwerten eines der vier Leistungsmotive im Bereich Ausbildung (Hoffnung auf Erfolg HE, Furcht vor Misserfolg FM, Furcht vor Erfolg FE und Hoffnung auf Misserfolg HM). Darüber hinaus war für keine der Variablen in den untersuchten Gruppen eine signifikante Veränderung während des Trainings nachweisbar (vgl. Abbildung 218), bei der zweifaktoriellen Varianzanalyse konnten ebenfalls keine Trainingseffekte dokumentiert werden. Erwähnenswert ist lediglich der signifikante Anstieg der Erfolgshoffnung in der Kontrollgruppe K14 über die gesamte Studiendauer hinweg, der sich in der Experimentalgruppe trotz des Trainings nicht beobachten lässt.

Abbildung 218: Übersicht über die Werte der Sechstklässler in allen drei Messungen bezüglich der Leistungsmotive im Bereich Ausbildung

Leistungsmotive im Bereich Freizeit

Im Freizeitbereich zeigt sich hinsichtlich der einzelnen Variablen ein differenzierteres Bild als bei den Leistungsmotiven im Bereich Ausbildung (vgl. Abbildung 219).

So konnte für die Hoffnung auf Erfolg (HE) während des Trainings keine signifikante Veränderung nachgewiesen werden und auch die Varianzanalyse ließ keine Trainingseffekte erkennen. Während zwischen Experimentalgruppe und Kontrollgruppe K14 nie signifikante Mittelwertunterschiede bestanden, zeigten sich beim Vergleich der Experimentalgruppe mit der Kontrollgruppe K25 bei den ersten beiden Messungen zumindest tendenziell signifikante Differenzen in den Mittelwerten, die jedoch bei der Follow-up-Untersuchung nicht mehr bestätigt werden konnten.

Für die Furcht vor Misserfolg (FM) fanden sich keine signifikanten Trainingseffekte, die Werte der untersuchten Gruppen veränderten sich während der Intervention nicht signifikant. Der anfangs aufgetretene tendenziell signifikante Mittelwertunterschied zwischen Experimental- und Kontrollgruppe K14 konnte dennoch im Rahmen der beiden nachfolgenden Messungen nicht mehr bestätigt werden. Auffallend ist bei den Trainingsteilnehmern der tendenziell signifikante Rückgang der Misserfolgsfurcht über die gesamte Studiendauer hinweg.

Abbildung 219: Übersicht über die Werte der Sechstklässler in allen drei Messungen bezüglich der Leistungsmotive im Bereich Freizeit

Hinsichtlich der Furcht vor Erfolg (FE) konnten sehr unterschiedliche Entwicklungen bei den untersuchten Teilgruppen verfolgt werden. So zeigte sich bei keiner der Experimental- bzw. Kontrollgruppen eine signifikante Veränderung zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt, Trainingseffekte ließen sich nicht belegen. Anschließend an das Training sank jedoch bei den Teilnehmern der Experimentalgruppe die Erfolgsfurcht sehr signifikant ab. Für die gesamte Studiendauer lässt sich aber kein signifikanter Rückgang der entsprechenden Werte dokumentieren. Demgegenüber sind bei der Kontrollgruppe K14 die einzelnen Veränderungen zwischen den Testungen nicht statistisch bedeutsam, über die gesamte Studiendauer hinweg ist jedoch eine signifikante Abnahme der Furcht vor Erfolg erkennbar.

Bei der Hoffnung auf Misserfolg (HM) lassen sich weder signifikante Veränderungen in den unterschiedlichen Gruppen zwischen den einzelnen Erhebungen noch signifikante Trainingseffekte im Rahmen der Varianzanalyse nachweisen. Bei allen Messungen sind die mittleren Werte der Experimental- und der Kontrollgruppen vergleichbar.

7. DISKUSSION

Die Diskussion der vorliegenden Arbeit ist in vier Teile gegliedert. Zunächst werden die Ergebnisse der Voruntersuchung bei der studentischen Teilstichprobe behandelt, bevor die Resultate der Voruntersuchung bei der Teilstichprobe der Schüler diskutiert werden. Im Anschluss daran wird auf das Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern und dessen Wirksamkeit eingegangen. Abschließend sollen ein Fazit aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchungen gezogen und offene Fragen hinsichtlich des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst sowie möglicher Weiterentwicklungen thematisiert werden.

7.1 Diskussion der Ergebnisse der Voruntersuchung bei der studentischen Teilstichprobe

7.1.1 Bereich Selbstkonzept

7.1.1.1 Selbstkonzept und Geschlecht

Bei der Voruntersuchung der studentischen Teilstichprobe wurde angenommen, dass sich die Männer und Frauen nicht hinsichtlich einzelner Selbstkonzepte unterscheiden. Die entsprechenden Hypothesen konnten für alle Selbstkonzeptskalen gleichermaßen bestätigt werden.

Diese Befunde stehen zwar weitgehend im Einklang mit den Ergebnissen von Kornprobst (2005), widersprechen aber der Behauptung Deusingers (1986), dass Männer – mit Ausnahme des Selbstkonzeptbereiches der Kontakt- und Umgangsfähigkeit – durchweg über ein positiveres Selbstkonzept als Frauen verfügen. Die Abweichungen könnten auf einer – seit Deusingers Aussage im Jahre 1986 – sich im Wandel befindenden Gesellschaft beruhen, in der sich Frauen zunehmend ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten, aber auch ihrer Persönlichkeit, bewusst werden.

7.1.1.2 Selbstkonzept und Alter/Semesterzahl

Die vermutete relative Stabilität der Selbstkonzepte mit dem Alter konnte überwiegend bestätigt werden. Lediglich für die drei Selbstkonzepte FSAP, FSVE und FSST wurde in einzelnen Teilstichproben (Männer, Frauen, Gesamt) ein Ansteigen mit dem Alter beobachtet. So wiesen ältere Frauen und ältere Probanden der Gesamtgruppe ein positi-

veres Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung auf als ihre jüngeren KommilitonInnen. Männer und Gesamtgruppe berichteten mit zunehmendem Alter ein höheres Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit und das Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen stieg in der Gesamtgruppe ebenfalls an.

Ein ähnliches Bild zeigte sich für den Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Semesterzahl. Die angenommene Stabilität der Selbstkonzepte konnte für die meisten Selbstkonzepte bestätigt werden. Lediglich für die Variable FSAP ergab sich in der Gesamtgruppe der Studenten eine signifikante Zunahme mit der Semesterzahl. Je mehr Semester also absolviert wurden, um so positiver schätzen sich die Befragten hinsichtlich ihrer Fähigkeiten der allgemeinen Problembewältigung ein.

Diese Ergebnisse widersprechen nicht den Ausführungen von Mummendey (1995), der von einer gewissen Stabilität der Selbstkonzepte ausgeht, Veränderungen – resultierend aus der Interaktion eines Individuums mit seiner sozialen Umgebung – jedoch ebenso für möglich hält.

Dass bei dieser Untersuchung gerade die oben genannten Veränderungen der Selbstkonzepte mit der Zeit auftraten, kann eventuell auf die Auswahl der Stichprobe zurückzuführen sein. So haben die befragten StudentInnen vermutlich im Laufe der Zeit gelernt, sich Problemen zu stellen, eine gewisse Sicherheit bei Entscheidungen und im Verhalten aufzubauen und sich auch im Umgang mit anderen zu behaupten.

7.1.1.3 Selbstkonzept und Abiturnote

Der erwartete negative Zusammenhang zwischen den Selbstkonzepten und der Abiturnote konnte überwiegend nicht bestätigt werden. Lediglich für die Variable FSAL konnte eine gegenläufige Beziehung mit der Note berechnet werden, eine gute Abiturnote geht also mit einem hohem Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit einher. Darüber hinaus konnte eine ähnliche – jedoch nur tendenzielle – Wechselwirkung der Variable FSIA mit den Abiturnoten der Frauen und der Gesamtgruppe nachgewiesen werden. Je positiver das Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere, um so besser war in diesen beiden Gruppen die Note im Abitur.

Die nicht bestehenden Zusammenhänge der weiteren Selbstkonzeptskalen mit der Abiturnote könnten damit begründet werden, dass die hier abgefragten Bereiche für die Leistungserbringung wahrscheinlich nur von nachgeordneter Bedeutung sind. So ist es durchaus denkbar, dass die Fähigkeiten der Problembewältigung bzw. der Entscheidungssicherheit nur unbedeutend in der Benotung wiedergegeben bzw. nicht

erfasst werden und sich die Benotung wiederum nicht auf die Selbstkonzepte dieser Bereiche auswirkt. Ebenso ist es für die Bewertung im Abitur vermutlich nicht von Bedeutung, ob der Prüfling über hohe Selbstkonzepte hinsichtlich der allgemeinen Selbstwertschätzung, der Empfindlichkeit und Gestimmtheit bzw. des psychosozialen Bereichs verfügt. Genauso wenig würde die Notengebung diese Bereiche des Selbstkonzeptes beeinflussen. Die Ausnahme beim Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere lässt sich vielleicht durch die Prüfungssituationen über die zwei Jahre hinweg bis zum Abitur begründen, bei denen die Kollegiaten permanenten Vergleichen mit anderen ausgesetzt sind und sich stets mit Mitschülern und Lehrern auseinander setzten müssen.

7.1.2 Bereich Leistungsängstlichkeit

7.1.2.1 Leistungsängstlichkeit und Geschlecht

Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit

Die Hypothese, dass Frauen Leistungssituationen häufiger als Angst auslösend empfinden als Männer, konnte für die übergeordnete Gesamtskala bestätigt werden. Dies entspricht den bisherigen Erkenntnissen der Leistungsängstlichkeitsforschung, die für Frauen und Mädchen generell höhere Angstwerte nachweisen konnte als für Männer und Jungen. Für die einzelnen Dimensionen der Auslösebedingungen konnte dieser Geschlechtsunterschied jedoch nicht immer signifikant belegt werden. So äußerten die Studentinnen zwar erwartungsgemäß eine höhere Sozialbezogene Angstauslösung als ihre Kommilitonen, hinsichtlich der Repertoireunsicherheit und der Wissensbezogenen Angstauslösung ließen sich jedoch keine geschlechtsspezifischen Besonderheiten erkennen. Dies könnte damit erklärt werden, dass sich gerade die Wissensbezogene Angstauslösung und die Repertoireunsicherheit auf tatsächlich vorhandene Defizite der Probanden beziehen, die bei Frauen und Männern in etwa vergleichbarem Maße vorliegen.

Manifestationen der Leistungsängstlichkeit

Hinsichtlich der Manifestationen der Leistungsängstlichkeit wurde aufgrund eigener Beobachtungen eine Vergleichbarkeit der Männer und Frauen vermutet, die bei der hier untersuchten Stichprobe für alle Dimensionen bestätigt werden konnte. Männer und Frauen unterscheiden sich also nicht hinsichtlich ihrer physiologischen, emotionalen oder kognitiven Angstmanifestation und auch für die Gesamtskala konnten keine geschlechtspezifischen Differenzen nachgewiesen werden.

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Für die verschiedenen Copingstrategien wurde aufgrund eigener Beobachtungen von vergleichbaren Werten bei Frauen und Männern ausgegangen. Während die entsprechenden Hypothesen für die Strategien der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln, der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation sowie der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung angenommen werden konnten, berichteten die Studentinnen von einer signifikant höheren Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten als ihre Kommilitonen. Dies entspricht der allgemeinen Behauptung, dass Frauen und Mädchen mehr lernen und schulisch bzw. universitär mehr arbeiten, d. h. mehr Ausdauer und Fleiß an den Tag legen als Männer und Jungen.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Für die Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit wurde von einer Vergleichbarkeit der männlichen und weiblichen Studenten ausgegangen. Dies konnte sowohl für die Externale als auch für die Internale Stabilisierung und ebenso für die Gesamtskala der Stabilisierungen nachgewiesen werden.

7.1.2.2 Leistungsängstlichkeit und Alter/Semesterzahl

Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit

Eine relative Stabilität der Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit konnte nur für die Repertoireunsicherheit bestätigt werden, die Wissensbezogene sowie die Sozialbezogene Angstauslösung nahmen in der Gesamtgruppe der Studenten mit zunehmendem Alter ab. Auch die übergeordnete Gesamtskala der Auslösebedingungen stand in einem negativen Zusammenhang mit dem Alter.

Die Semesterzahl wirkte sich demgegenüber nur reduzierend auf die Sozialbezogene Angstauslösung der Gesamtgruppe und der Frauen (tendenziell) aus, ein Zusammenhang mit den anderen Skalen der Angstauslösung konnte nicht dokumentiert werden.

Der Rückgang der Sozialbezogenen Angstauslösung sowohl mit dem Alter als auch mit steigender Semesterzahl beruht vermutlich auf einer Steigerung an Selbstvertrauen, die Abnahme der Wissensbezogenen Angstauslösung mit zunehmendem Alter könnte auf einen allgemeinen Zuwachs an Erfahrungen zurückzuführen sein. Die relative Stabilität dieser Variablen in Bezug auf die Semesterzahl resultiert wahrscheinlich aus den immer neuen Anforderungen und Lerninhalten der einzelnen Semester.

Manifestationen der Leistungsängstlichkeit

Die erwartete Abnahme der Angstmanifestation mit dem Alter bzw. mit steigender Semesterzahl konnte nicht bestätigt werden. So zeigte sich weder für die Gesamtskala der Manifestationen noch für die Physiologische bzw. die Kognitive Angstmanifestation ein signifikanter Zusammenhang mit einer der beiden Variablen. Davon abweichend ergab sich eine tendenzielle, negative Korrelation zwischen Semesterzahl und Emotionaler Angstmanifestation bei den Frauen und in der studentischen Gesamtgruppe. Ein Zusammenhang mit dem Alter konnte für diese Variable nicht nachgewiesen werden.

Die relative Stabilität der Manifestationen ist vermutlich auf die erlernte und dabei gefestigte Disposition zurückzuführen, bei Empfinden von Angst in gleichbleibender Weise zu reagieren. Diese Reaktionsmuster verändern sich vermutlich über die Zeit nicht, trotz eventuell veränderter Auslösebedingungen bleiben die Manifestationen daher fast unverändert. Der Rückgang der Emotionalen Angstmanifestation mit steigendem Semester könnte darauf beruhen, dass die StudentInnen – überwiegend aus den Studiengängen der Psychologie und der Pädagogik – im Laufe ihrer universitären Laufbahn gelernt haben, ihre Emotionen zu kontrollieren.

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Entgegen der Erwartung stieg die Anwendung verschiedener Copingstrategien nicht mit dem Alter bzw. mit zunehmender Semesterzahl an. Hinsichtlich der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln sowie der Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung könnte dies mit rationalen Überlegungen der Studenten begründet werden, die die mangelnden Erfolgsaussichten dieser Strategien berücksichtigt. Warum jedoch mit zunehmendem Alter und erst recht mit steigender Semesterzahl keine vermehrte Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten bzw. Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation praktiziert werden, ist ungeklärt.

Bei den Frauen wird die Angstkontrolle mit steigender Semesterzahl tendenziell sogar noch weniger eingesetzt, während sich bei den Männern eine tendenzielle Häufung der Angstunterdrückung mit zunehmendem Alter zeigt.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Während sich für die Internale Stabilisierung von Leistungsängstlichkeit keine Abhängigkeit vom Alter bzw. von der Semesterzahl erkennen lässt, werden bei den Männern und in der Gesamtgruppe sowohl die Externale Stabilisierung als auch die Gesamtskala der Stabilisierungsformen vom Alter beeinflusst. Die Werte beider Dimensionen sinken in diesen zwei Gruppen mit steigendem Alter ab. Eine höhere Semesterzahl hängt davon abweichend nur in der studentischen Gesamtgruppe mit einer geringeren Externalen Stabilisierung zusammen.

Die relative Konstanz der Internalen Stabilisierung entspricht dabei der Theorie, wonach die Bedingungen zur Aufrecherhaltung bzw. Inkubation der Leistungsangst mit zunehmender Erfahrung aufgebaut und verfestigt werden. Die Veränderung der Externalen Stabilisierung und – vermutlich in Folge davon – auch der übergeordneten Variable STAB, könnte auf eine zunehmende Loslösung – insbesondere der männlichen Studenten – vom Elternhaus und von anderen Bezugspersonen zurückzuführen sein.

7.1.2.3 Leistungsängstlichkeit und Abiturnote

Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit

Trotz des bereits in Studien belegten positiven Zusammenhangs zwischen Ängstlichkeit und schlechten schulischen Leistungen konnte in der vorliegenden Untersuchung für keine Variable der Auslösebedingungen eine positive Korrelation mit der Abiturnote nachgewiesen werden. Weder für die Repertoireunsicherheit, noch für die Wissensbezogene oder Sozialbezogene Angstauslösung und in Folge dessen auch nicht für die Gesamtskala der Auslösebedingungen wurde ein Zusammenhang mit der Abiturnote erkennbar.

Dieses Ergebnis ist dadurch erklärbar, dass die Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit – wie in Kapitel 7.1.1.2 dargestellt – mit zunehmendem Alter abnehmen und das Abitur bei den meisten Studenten schon einige Zeit zurückliegt. So könnten bei der Abiturprüfung durchaus höhere Werte hinsichtlich der Auslösebedingungen bestanden haben, die eventuell auch mit der Note korrelierten, nun aber so nicht mehr nachzuweisen sind.

Manifestationen der Leistungsängstlichkeit

In diesem Sinne könnten auch die – entgegen der Annahme – nicht signifikanten Beziehungen zwischen den Manifestationen der Leistungsängstlichkeit (Physiologische, Emotionale, Kognitive sowie Gesamt-Angstmanifestation) und der Abiturnote erklärt werden.

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Ein differenzierteres Bild ergibt sich für die Zusammenhänge zwischen der Anwendung verschiedenen Copingstrategien und der Abiturnote. So zeigte sich bei der Gesamtgruppe der Studenten die vermutete negative Beziehung von Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten und Abiturnote. Bei den beiden Teilgruppen der Frauen und Männer ist dieser Zusammenhang jedoch nicht nachweisbar. Eine intensiv betriebene Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln stand sowohl bei den Männern als auch bei der studentischen Gesamtgruppe in negativem Zusammenhang mit der Leistung im Abitur. Für die beiden verbleibenden Copingstrategien konnten keine statistisch bedeutsamen Korrelationen mit der Abiturnote belegt werden; bei den Männern ging eine vermehrte Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung lediglich der Tendenz nach mit einer schlechteren Abiturnote einher.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Weder die Externale Stabilisierung noch die Gesamtskala STAB der Stabilisierungsformen standen in einem signifikanten Zusammenhang mit der Abiturnote. Die entsprechenden Hypothesen konnten bestätigt werden. Abweichend davon traten jedoch bei der Internalen Stabilisierung tendenziell signifikante, negative Korrelationen mit der Leistung im Abitur auf. Je ausgeprägter also die Internale Stabilisierung der Leistungsängstlichkeit, desto besser waren die Abschlussnoten der Studentinnen und der Gesamtgruppe.

Eine Erklärung für diese Befunde läge darin, dass die Studentinnen ihre Angst mehr durch produktives Arbeiten zu kontrollieren versuchen als ihre männlichen Kommilitonen (vgl. Kapitel 7.1.1.1) und daher bei hoher Internaler Stabilisierung vermutlich vermehrt zu dieser Copingstrategie greifen. Für die Gesamtgruppe der Studenten wurde im vorangegangenen Abschnitt wiederum ein negativer Zusammenhang zwischen der Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten und der Leistung im Abitur dokumentiert, so dass sich hier der Kreis zwischen einer hohen Internalen Stabilisierung und einer damit einhergehenden besseren Abiturnote schließt. Diese Beziehung gilt natürlich

auch für die Wechselbeziehung einer niedrigen Internalen Stabilisierung mit einer schlechteren Leistung im Abitur.

7.1.3 Bereich Leistungsmotivation

7.1.3.1 Leistungsmotivation und Geschlecht

Ausbildung

Erwartungsgemäß zeigte sich kein Unterschied zwischen den männlichen und den weiblichen Studenten hinsichtlich ihrer Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Erfolg sowie Hoffnung auf Misserfolg. Ebenso konnte die Hypothese, die eine signifikant höhere Furcht vor Misserfolg bei den Frauen vermutet, angenommen werden.

Freizeit

Für den Freizeitbereich konnte die Vergleichbarkeit von Männern und Frauen in Bezug auf die Erfolgshoffnung sowie die Erfolgsfurcht bestätigt werden. Ebenso zeigte sich die vermutete signifikant höhere Furcht vor Misserfolg bei den Studentinnen.

Entgegen der Erwartung war die Hoffnung auf Misserfolg bei Frauen und Männern nicht vergleichbar. Die signifikant höhere Misserfolgshoffnung der Frauen in der Freizeit lässt sich eventuell so begründen, dass es Frauen nach wie vor schwerfällt „nein“ zu sagen und dass sie durch die erhöhte Hoffnung auf Misserfolg hoffen, auf diese Art und Weise bestimmten, an sie gerichteten Forderungen zu entgehen. Ein „Versagen“ im Freizeitbereich ist dabei vermutlich leichter zu verkraften als im Bereich der Ausbildung, weshalb sich wahrscheinlich die hier beschriebene höhere Misserfolgshoffnung auf den Freizeitbereich beschränkt.

7.1.3.2 Leistungsmotivation und Alter/Semesterzahl

Ausbildung

Für die Leistungsmotive Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Misserfolg und Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung konnte eine relative Stabilität mit zunehmendem Alter bzw. steigender Semesterzahl bestätigt werden. Die Hoffnung auf Misserfolg veränderte sich zwar ebenfalls nicht mit steigender Semesterzahl, mit zunehmendem Alter sank sie jedoch bei den Frauen und in der Gesamtgruppe tendenziell bzw. signifikant ab.

Freizeit

Im Freizeitbereich konnte ebenfalls keine signifikante Veränderung der Erfolgsfurcht mit dem Alter bzw. mit wachsender Semesterzahl festgestellt werden. Die Hoffnung auf Erfolg korrelierte zwar ebenso wenig mit dem Alter, in der Gruppe der männlichen Studenten nahm sie jedoch in den höheren Semestern signifikant zu. Für die Misserfolgsfurcht und die Misserfolgshoffnung ließ sich jeweils kein Zusammenhang mit der Semesterzahl nachweisen, beide Variablen standen jedoch in der Gesamtgruppe mit dem Alter in einer signifikanten, negativen Beziehung. Während also sowohl die Misserfolgsfurcht als auch die Misserfolgshoffnung mit dem Alter in der Gesamtgruppe signifikant rückläufig waren, ließ sich diese Entwicklung in den Teilgruppen der männlichen und weiblichen Studenten nicht bestätigen.

7.1.3.3 Leistungsmotivation und Abiturnote

Ausbildung

Während für die Hoffnung auf Erfolg und die Hoffnung auf Misserfolg entgegen den formulierten Hypothesen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Abiturnote dokumentiert werden konnten, ergab sich mit der Furcht vor Misserfolg eine signifikant negative Beziehung. Das Einhergehen guter Leistungen mit einer hohen Furcht vor Misserfolg in der studentischen Gesamtgruppe steht dabei im Widerspruch zum vermuteten positiven Zusammenhang zwischen Misserfolgsfurcht und Note. Die berechnete Korrelation würde somit eher auf einen leistungsfördernden Effekt der Furcht vor Misserfolg hindeuten.

Schnabel stellte fest, dass nicht die Angst per se ein „relevantes pädagogisches Problem“ (Schnabel, 1998, S. 6) darstellt, sondern „die funktionale Grenze … [für zuviel (Prüfungs-)Angst] … dann erreicht [ist], wenn die … induzierte Angstreaktion für den intendierten Lernprozeß hinderlich ist“ (Schnabel, 1998, S. 6). Angst könne nämlich auch als Anstrengungsmotor verstanden werden, wenn dadurch die Möglichkeit bestehe, einen als unangenehm erlebten Angstzustand zu beenden. Schon Mandler und Sarason (1952) stellten fest, dass „… anxiety does not necessarily depress scores, but can serve to elicit improvement“[601] (Mandler & Sarason, 1952, zitiert nach Schnabel, 1998, S. 75).

[601] „… Angst nicht notwendigerweise die Leistungen verringert, sondern auch Leistungssteigerungen bewirken kann“ (Übers. v. Verf.)

Für Furcht vor Erfolg konnte der vermutete positive Zusammenhang mit der Abiturnote nicht bestätigt werden. Sowohl bei den Frauen als auch in der Gesamtgruppe der Studenten zeigte sich im Gegenteil eine tendenziell negative Beziehung dieser beiden Variablen. Eine hohe Furcht vor Erfolg geht in diesen Teilgruppen mit einer besseren Abschlussnote einher, wofür bislang noch keine Erklärung gefunden werden konnte.

Freizeit

Im Freizeitbereich konnten zumindest für drei der vier Leistungsmotive die Hypothesen bestätigt werden, die keinen Zusammenhang zwischen den jeweiligen Variablen und der Abiturnote vermuten. Weder die Erfolgshoffnung und die Erfolgsfurcht, noch die Misserfolgshoffnung korrelierten signifikant mit der Abschlussnote. Lediglich die Furcht vor Misserfolg stand – wie schon im Bereich Ausbildung – mit der Abiturnote in einer signifikant negativen Beziehung, zumindest bei den Frauen und in der studentischen Gesamtgruppe. Eine hohe Furcht vor Misserfolg im Freizeitbereich geht also bei diesen beiden Teilgruppen mit einer besseren Abiturnote einher.

7.1.4 Zusammenhang von Leistungsmotivation und Selbstkonzept

7.1.4.1 Bereich Ausbildung

Der vermutete positive Zusammenhang zwischen der Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung und den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes wurde bis auf wenige Ausnahmen widerlegt. So zeigten sich nur bei den Selbstkonzepten der allgemeinen Problembewältigung sowie der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit signifikant positive Korrelationen mit der Erfolgshoffnung.

Hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg wurde die Vermutung des negativen Zusammenhangs mit den verschiedenen Bereichen des Selbstkonzeptes in der Gesamtgruppe und bei den Frauen bestätigt. Bei den Männern zeigte sich diese Beziehung nur in einigen Selbstkonzeptbereichen, so dass ein genereller negativer Zusammenhang zwischen Misserfolgsfurcht und Selbstkonzepten für diese Teilgruppe nicht bestätigt werden konnte.

Nahezu alle Selbstkonzepte korrelierten bei den drei Teilgruppen mit der Furcht vor Erfolg in der erwarteten negativen Richtung, eine hohe Erfolgsfurcht geht mit geringeren Selbstkonzepten einher.

Die negative Beziehung der einzelnen Selbstkonzeptbereiche mit der Hoffnung auf Misserfolg konnte hingegen nur für die Gesamtgruppe aller Studenten bestätigt werden, bei den Teilgruppen der Frauen und Männer waren nicht alle Beziehungen signifikant.

7.1.4.2 Bereich Freizeit

Entgegen der Erwartung konnten für die Erfolgshoffnung in diesem Bereich keine signifikanten Zusammenhänge mit den verschiedenen Selbstkonzeptbereichen nachgewiesen werden.

Furcht vor Misserfolg korrelierte bei den Frauen und in der Gesamtgruppe signifikant mit allen Selbstkonzeptbereichen, die zugehörige Hypothese konnte daher für diese beiden Gruppen angenommen werden. Bei den Männern traten entsprechende signifikante Beziehungen nur bei drei der zehn Selbstkonzeptskalen auf, so dass für diese Teilgruppe ein genereller negativer Zusammenhang zwischen der Furcht vor Misserfolg und den Selbstkonzeptbereichen nicht bestätigt werden konnte.

Auch bei der Furcht vor Erfolg konnte der angenommene negative Zusammenhang mit den verschiedenen Selbstkonzeptskalen nicht immer nachgewiesen werden. Für keine der drei Teilgruppen waren alle Korrelationen signifikant. Dennoch trat bei allen drei Gruppen eine negative Beziehung zwischen der Furcht vor Erfolg und einzelnen Selbstkonzeptskalen (FSAL, FSSW, FSEG, FSSST, FSWA und FSIA) auf.

Ein ähnliches Bild ergab sich für die Misserfolgshoffnung. So zeigten sich hier zwar durchaus in einigen Bereichen die erwarteten negativen Zusammenhänge (FSAL, FSSW, FSST, FSWA und FSIA), aufgrund der mangelnden Korrelationen bei anderen Skalen konnte diese Beziehung jedoch nur partiell belegt werden. Für die Gesamtgruppe konnte die entsprechende Hypothese sogar insgesamt bestätigt werden.

7.1.5 Zusammenhang von Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

7.1.5.1 Auslösebedingungen

Die Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit korrelierten nur für die Gesamtgruppe und die Gruppe der Studentinnen mit allen Selbstkonzeptbereichen wie erwartet signifikant negativ. Bei den Männern konnte diese antizipierte negative Beziehung nur bei fünf von zehn Selbstkonzeptskalen nachgewiesen werden.

7.1.5.2 Manifestationen

Mit den Manifestationen standen bei der studentischen Gesamtgruppe und bei den Frauen acht bzw. neun Dimensionen des Selbstkonzeptes in einem negativen Zusammenhang, bei den Männern waren es drei Skalen. Die vermutete Beziehung kann daher für die Gesamtgruppe und die Frauen insgesamt als bestätigt gelten, für die Teilgruppe der Männer muss sie eher verworfen werden.

7.1.5.3 Stabilisierung

Aufgrund mangelnder statistisch bedeutsamer Korrelationen der Stabilisierungsformen mit einigen Selbstkonzeptskalen bei den Männern muss die Annahme eines generell negativen Zusammenhangs für diese Gruppe abgelehnt werden. Für die Bereiche FSAL, FSVE, FSST und FSIA konnte diese Beziehung jedoch bei allen drei Teilgruppen partiell bestätigt werden.

7.2 Diskussion der Ergebnisse der Voruntersuchung bei der Teilstichprobe der Schüler

7.2.1 Bereich Selbstkonzept

7.2.1.1 Selbstkonzept und Geschlecht

Analog zu den Hypothesen für die studentische Teilstichprobe wurde für die einzelnen Bereiche des Selbstkonzeptes von einer Vergleichbarkeit der Schülerinnen und Schüler ausgegangen.

Im Leistungsbereich wichen die beiden Gruppen weder beim Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit noch beim Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung statistisch bedeutsam voneinander ab. Abweichend hiervon äußerten die Mädchen jedoch ein signifikant geringeres Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit als die Jungen. Bezüglich des Leistungsbereichs konnte somit die Hypothese, die von einer generellen Vergleichbarkeit der Skalenwerte in den beiden Teilstichproben ausgeht, nur partiell bestätigt werden.

Für die beiden Selbstkonzepte der allgemeinen Selbstwertschätzung sowie der Empfindlichkeit und Gestimmtheit traten zwischen den Schülerinnen und Schülern keine relevanten Mittelwertunterschiede auf, die zugehörigen Hypothesen wurden bestätigt.

Die Hypothese, die eine Übereinstimmung der mittleren Werte im psychosozialen Selbstkonzeptbereich beinhaltet, konnte überwiegend beibehalten werden. Während sich die Mädchen und Jungen nicht hinsichtlich ihrer Selbstkonzepte der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen andern, der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit, der Wertschätzung durch andere sowie der Irritierbarkeit durch andere unterschieden, konnte für das Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen ein signifikant höheres Selbstkonzept der weiblichen Probanden gegenüber dem der männlichen Teilnehmer nachgewiesen werden.

Bis auf die beiden Selbstkonzepte der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen wiesen die Schülerinnen und Schüler somit vergleichbare Selbstkonzepte auf. Diese Befunde stimmen weitgehend mit denen von Kornprobst (2005) überein, widersprechen aber der Feststellung Deusingers (1986), wonach in der Regel die männlichen Befragten im Vergleich zu den weiblichen über ein positiveres Selbstkonzept verfügen.

7.2.1.2 Selbstkonzept und Alter

Die Hypothese „Das Selbstkonzept verändert sich mit zunehmendem Alter nicht“ konnte für alle Bereiche des Selbstkonzeptes übereinstimmend bestätigt werden. Lediglich für das Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung konnte in der Gesamtgruppe aller Schüler eine tendenzielle Zunahme mit dem Alter beobachtet werden, das Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen nahm in der Gruppe der männlichen Schüler ebenfalls tendenziell zu.

7.2.1.3 Selbstkonzept und Notenschnitt/Mathematiktest

Für alle Selbstkonzeptskalen wurde ein gleichermaßen negativer Zusammenhang mit dem Notenschnitt angenommen. Analog hierzu wurde aufgrund der gegenläufigen Polung eine generell positive Beziehung zwischen den einzelnen Selbstkonzepten und der Leistung im Mathematiktest vermutet. Diese Hypothesen wurden überwiegend widerlegt.

Nur für das Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit wurde ein den Hypothesen entsprechender Befund dokumentiert, ein hohes Selbstkonzept in diesem Bereich geht also mit besseren Leistungen (Noten bzw. Mathematiktest) einher. Beim Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung zeigte sich mit den Noten ein erwartungsgemäßer Zusammenhang in allen drei Teilgruppen, für den Mathematiktest konnten keine signifikanten Korrelationen mit diesem Selbstkonzeptbereich berechnet werden. Das dritte Selbstkonzept des Leistungsbereichs zur Verhaltens- und Entscheidungssicherheit korrelierte nur in der Teilstichprobe der Buben signifikant negativ mit den Noten. Mit dem Mathematiktest bzw. in den anderen Teilgruppen konnte keine entsprechende Beziehung dokumentiert werden.

Für das Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung wurden die vermuteten Beziehungen bestätigt, allerdings nur für die Jungen und die Gesamtgruppe der Schüler.

Demgegenüber zeigte sich für die Selbstkonzepte der Empfindlichkeit und Gestimmtheit, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit, der Irritierbarkeit durch andere sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen jeweils höchstens eine tendenzielle Beziehung in der erwarteten Richtung.

Das Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere stand nur bei den männlichen Befragten in einem signifikant negativen Zusammenhang mit den Noten.

Insgesamt kann aufgrund der beschriebenen Befunde die Vermutung eines generell negativen Zusammenhangs der Selbstkonzeptbereiche mit den Noten bzw. einer generell positiven Beziehung zwischen diesen Bereichen und der Leistung im Mathematiktest nur partiell aufrecht erhalten werden. Die Ergebnisse deuten jedoch auf einen gleichsinnigen Zusammenhang der Selbstkonzepte des Leistungsbereichs bzw. des Bereichs der allgemeinen Selbstwertschätzung mit den schulischen Leistungen hin, der in dieser Form bei den restlichen Selbstkonzeptskalen nicht beobachtet werden konnte.

7.2.2 Bereich Leistungsängstlichkeit

7.2.2.1 Leistungsängstlichkeit und Geschlecht

Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit

Das vermutete höhere Empfinden angstauslösender Leistungssituationen der Mädchen gegenüber dem der Jungen konnte weder für die einzelnen Skalen der Auslösebedingungen noch für die übergeordnete Skala AUS bestätigt werden. So unterschieden sich Schülerinnen und Schüler nicht hinsichtlich der Repertoireunsicherheit, der Sozialbezogenen Angstauslösung sowie der gesamten Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit. Lediglich bei der Wissensbezogenen Angstauslösung lagen die mittleren Werte der Mädchen tendenziell über denen der Jungen.

Manifestationen der Leistungsängstlichkeit

Für die Manifestationen der Leistungsängstlichkeit wurde ebenfalls von einer Vergleichbarkeit der mittleren Werte von Mädchen und Jungen ausgegangen. Die entsprechende Hypothese musste jedoch für alle zugehörigen Variablen verworfen werden, da die Schülerinnen sowohl auf der physiologischen, der emotionalen als auch der kognitiven Ebene der Angstmanifestation – ebenso wie bei der Gesamtskala – signifikant höhere Kennwerte erzielten.

Diese Ergebnisse entsprechen der Beobachtung von Rost und Schermer (1997, S. 90), wonach „… die Tatsache, daß Mädchen und Frauen … in den einzelnen Dimensionen in (Leistungs-)Ängstlichkeitsfragebogen höhere Werte erreichen als Jungen und Männer“ wohl zu „den bestgesichertsten Befunden der Leistungsängstlichkeitsforschung [gehört]“ (Rost & Schermer, 1997, S. 90).

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Bei den einzelnen Copingstrategien ergab sich kein einheitliches Bild hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Jungen und Mädchen. Während sich die beiden Teilgruppen nicht bei der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln unterschieden und auch bei der Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation keine signifikanten Differenzen auftraten, versuchten die Mädchen deutlich mehr als ihre männlichen Mitschüler die Leistungsangst durch ein produktives Arbeitsverhalten zu kontrollieren. Dies entspricht – ebenso wie bei der studentischen Teilgruppe – der allgemeinen Behauptung, dass Mädchen mehr lernen und schulisch arbeiten, d. h. mehr Ausdauer und Fleiß in schulischen Dingen an den Tag legen. Darüber hinaus suchten die Mädchen eigenen Angaben zufolge deutlich häufiger als die Buben nach einer Entlastung durch Ablenkung und Bagatellisierung.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Für die Stabilisierungsformen konnte schließlich die Annahme, dass sich Mädchen und Jungen bei den zugehörigen Variablen nicht unterscheiden, beibehalten werden. So äußerten die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Externalen und Internalen Stabilisierung sowie bezüglich der übergeordneten Skala STAB durchaus vergleichbare mittlere Werte.

7.2.2.2 Leistungsängstlichkeit und Alter

Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit

Eine relative Stabilität der Auslösebedingungen mit steigendem Alter konnte für alle Skalen bestätigt werden. So ist weder bei der Repertoireunsicherheit noch bei der Wissens- oder Sozialbezogenen Angstauslösung und auch nicht bei der Gesamtskala AUS eine signifikante Zu- oder Abnahme bei den älteren Schülerinnen und Schülern erkennbar.

Manifestationen der Leistungsängstlichkeit

Ein ähnliches Bild ergab sich für die Manifestationen der Leistungsängstlichkeit. Im Vorfeld wurde hier ein Absinken der Angstmanifestation auf verschiedenen Reaktionsebenen vermutet, was jedoch nicht bestätigt werden konnte. So war für die Physiologische und die Emotionale Angstmanifestation ebenso wie für die Gesamtskala kein

Zusammenhang mit dem Alter nachweisbar, die Kognitive Angstmanifestation nahm bei den Mädchen und in der Gesamtgruppe sogar tendenziell zu.

Ähnlich wie für die studentische Teilgruppe soll auch hier die relative Konstanz der Manifestationen mit der gelernten Eigenschaft von Menschen begründet werden, bei Empfinden von Angst in bestimmter Weise zu reagieren. Trotz immer neuer Leistungsanforderungen und damit vermutlich qualitativ veränderter Auslösebedingungen bleiben die Manifestationen daher relativ stabil.

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Für die Anwendung der Copingstrategien konnte keine signifikante Veränderung mit dem Alter nachgewiesen werden. So ergaben sich relativ konstante Werte für die Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten, die Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation sowie die Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung. Lediglich bei der Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln ließ sich in der Gesamtgruppe und bei den Mädchen eine signifikante Häufung bei den älteren SchülerInnen dokumentieren.

Diese Entwicklung könnte dadurch erklärt werden, dass die SchülerInnen die Wirksamkeit dieser Copingstrategie erkannt haben und diese nun immer öfter anwenden. Die mangelnde Entwicklung der anderen Copingstrategien ist wohl auf die allgemeine Haltung der Schüler zurückzuführen, nur ungern und widerwillig neue Lerntechniken und Arbeitsweisen auszuprobieren.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Die oben beschriebene Konstanz der Leistungsängstlichkeitswerte lässt sich auch für diesen Bereich weiterführen. So veränderte sich mit steigendem Alter die Internale Stabilisierung erwartungsgemäß ebenso wenig wie die Gesamtskala der Stabilisierungsformen. Nur bei der Externalen Stabilisierung war in der Gesamtgruppe der Schüler eine Abnahme erkennbar, die sich jedoch in den Teilgruppen der Buben und Mädchen nicht bestätigen ließ. Der beschriebene Rückgang könnte auf einer zunehmenden Loslösung der hier in großer Zahl untersuchten Internatsschüler vom Elternhaus beruhen.

7.2.2.3 Leistungsängstlichkeit und Notenschnitt/Mathematiktest

Auslösebedingungen der Leistungsängstlichkeit

Der bereits in mehreren Studien belegte positive Zusammenhang zwischen der Ängstlichkeit und schulischen Leistungen konnte bei den hier untersuchten Schülern weitgehend bestätigt werden. Gleichzeitig wurde überwiegend die vermutete negative Beziehung zwischen Ängstlichkeit und dem Ergebnis des Mathematiktests nachgewiesen. Es zeigten sich die erwarteten Korrelationen sowohl für die Repertoireunsicherheit als auch für die Wissensbezogene Angstauslösung und die Gesamtskala der Auslösebedingungen (jeweils mit Ausnahme des Mathematiktests bei den Buben). Die Sozialbezogene Angstauslösung stand demgegenüber in allen drei Teilgruppe weder mit den Noten noch mit der Leistung im Mathematiktest in signifikantem Zusammenhang. Lediglich für die Noten konnte in der Gesamtgruppe eine tendenzielle Korrelation mit dieser Variablen aufgedeckt werden, die in die vermutete Richtung weist.

Manifestationen der Leistungsängstlichkeit

Bei den Manifestationen ergab sich ein sehr uneinheitliches Bild hinsichtlich der Zusammenhänge mit den Noten bzw. den Leistungen im Mathematiktest. So konnte bei der Physiologischen Manifestation nur bei den Jungen das Einhergehen eines erhöhten Wertes mit einer schlechteren Note belegt werden, für die beiden anderen Teilgruppen oder die Leistung im Mathematiktest ergaben sich keine signifikanten Beziehungen mit dieser Variablen. Die Emotionale Angstmanifestation korrelierte mit den Leistungen jeweils bei der Gesamtgruppe und bei einer der beiden weiteren Teilgruppen signifikant in der erwarteten Richtung, während die Kognitive Angstmanifestation in allen drei Gruppen jeweils nur mit den Noten in einem gleichgerichteten Zusammenhang stand. Mit der Leistung im Mathematiktest konnten hier keine statistisch bedeutsamen Korrelationen nachgewiesen werden. Bei der übergeordneten Gesamtskala der Manifestationen zeigte sich ein signifikant positiver Zusammenhang mit den Noten in allen drei Teilgruppen, Korrelationen mit dem Mathematiktest bestanden nur in zwei der drei Stichproben der Tendenz nach.

Während also für die Manifestationen der Leistungsängstlichkeit der erwartet positive Zusammenhang mit den Noten überwiegend bestätigt werden konnte, musste das analog postulierte Einhergehen guter Leistungen im Mathematiktest mit einer geringeren Angstmanifestation überwiegend verneint werden. Die vergleichsweise entspannte Prüfungssi-

tuation bei der Durchführung des Mathematiktests, in der die sonst üblicherweise auftretenden Manifestationen der Leistungsängstlichkeit eventuell kontrolliert wurden, könnte dies bewirkt haben.

Copingstrategien bei Leistungsängstlichkeit

Die Hypothesen, die bessere Noten bzw. ein besseres Ergebnis des Mathematiktests in Verbindung mit einer vermehrten Anwendung von Copingstrategien beschreiben, mussten insgesamt verworfen werden. Während sich für die Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten nur in der Gesamtgruppe ein tendenzieller Zusammenhang – allerdings in falscher Richtung – mit den Leistungen ergab, ein gutes Testergebnis also mit einer geringen berichteten produktiven Arbeit einherging, konnten für die Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation sowie für die Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung keine signifikanten Korrelationen mit den Leistungskennwerten dokumentiert werden.

Lediglich eine intensiv betriebene Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln wirkte sich – allerdings entgegen der Erwartung – auf die beschriebenen Leistungen aus (mit Ausnahme des Mathematiktests bei den Buben). Vermeiden und Mogeln führt also im Allgemeinen zu schlechteren schulischen Leistungen, oder – vermutlich wahrscheinlicher – die schlechteren Schüler greifen häufiger zu dieser Copingstrategie bei Leistungsängstlichkeit.

Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit

Für die Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit insgesamt wie auch für die Internale Stabilisierung ergaben sich signifikante Wechselwirkungen mit den schulischen Leistungen. Während schlechtere Noten bei allen drei Gruppen mit einer höheren Ausprägung dieser beiden Variablen einhergingen, konnte ein entsprechender Zusammenhang mit den Leistungen im Mathematiktest nur bei den Mädchen und bei der Gesamtgruppe nachgewiesen werden. Die Externale Stabilisierung stand demgegenüber nur mit den Noten in einer positiven Beziehung, mit den Leistungen im Mathematiktest bestanden keine signifikanten Wechselwirkungen.

7.2.3 Bereich Leistungsmotivation

7.2.3.1 Leistungsmotivation und Geschlecht

Alle zu dieser Beziehung formulierten Hypothesen konnten – sowohl im Ausbildungs- als auch im Freizeitbereich – bestätigt werden. So unterschieden sich Schüler und Schülerinnen jeweils nicht statistisch bedeutsam bezüglich ihrer Hoffnung auf Erfolg, Furcht vor Erfolg sowie Hoffnung aus Misserfolg in Ausbildung und Freizeit. Erwartungsgemäß äußerten die Mädchen jedoch sowohl bezüglich der Ausbildung als auch im Bereich Freizeit eine signifikant höhere Furcht vor Misserfolg.

7.2.3.2 Leistungsmotivation und Alter

Für beide Bereiche konnte die Annahme, dass sich die verschiedenen Leistungsmotive mit dem Alter nicht verändern, bestätigt werden. Bei der Furcht vor Misserfolg und der Furcht vor Erfolg (jeweils bezüglich der Ausbildung) wie auch bei der Hoffnung auf Erfolg, der Furcht vor Misserfolg und der Hoffnung auf Misserfolg (jeweils bezüglich der Freizeit) konnten keine statistisch bedeutsamen Beziehungen mit dem Alter festgestellt werden.

Für die Hoffnung auf Erfolg in der Ausbildung ergab sich lediglich bei den Jungen eine tendenzielle, negative Korrelation mit dem Alter, was auf eine stetige Abnahme der Erfolgshoffnung hindeutet. Die Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung sowie die Furcht vor Erfolg in der Freizeit gingen ebenfalls – allerdings für die Gesamtgruppe – mit steigendem Alter der Tendenz nach zurück.

7.2.3.3 Leistungsmotivation und Notenschnitt/Mathematiktest

Ausbildung

Bessere Noten in Zusammenhang mit einer höheren Hoffnung auf Erfolg konnten nur für die Gesamtgruppe und die Schülerinnen nachgewiesen werden, wohingegen das Einhergehen besserer Noten mit einer geringeren Furcht vor Misserfolg nur bei den Jungen zu beobachten war. Eine schwach ausgeprägte Furcht vor Erfolg stand ebenfalls nur bei den Jungen mit einer besseren schulischen Leistung tendenziell in Verbindung. Gleichzeitig gingen bessere Noten bei den Jungen und in der Gesamtgruppe mit einer geringeren Hoffnung auf Misserfolg einher.

Während für die Erlangung guter Noten bei den Schülerinnen eine hohe Erfolgshoffnung von Vorteil zu sein scheint, empfiehlt sich für männliche Schüler eine geringe

Furcht vor Misserfolg bzw. Erfolg oder eine geringe Hoffnung auf Misserfolg. Umgekehrt könnten sich schlechte schulische Leistungen bei den Mädchen eher senkend auf die Hoffnung auf Erfolg auswirken, während sie bei den Jungen hinsichtlich der Furcht vor Misserfolg/Erfolg bzw. der Hoffnung auf Misserfolg eher eine steigernde Wirkung zu haben scheinen.

Für die Leistungen im Mathematiktest konnten im Gegensatz zu diesen Befunden keine signifikanten Zusammenhänge mit den einzelnen Leistungsmotiven ausgemacht werden.

Freizeit

Die Hypothesen, wonach keine Zusammenhänge zwischen den einzelnen Leistungsmotiven im Freizeitbereich und den Noten bzw. dem Mathematiktest bestehen sollten, konnten überwiegend bestätigt werden.

Für die Hoffnung auf Erfolg und die Hoffnung auf Misserfolg bestanden keine signifikanten Beziehungen mit diesen Leistungskennwerten. Die Furcht vor Misserfolg sowie die Furcht vor Erfolg standen jedoch bei den Jungen in einem signifikanten Zusammenhang mit den Noten, ein Befund der für diese Gruppe hinsichtlich der Hoffnung auf Misserfolg ebenfalls tendenziell auftrat. Bei den Mädchen und auch bei der Gesamtgruppe waren hier jeweils keine signifikanten Korrelationen mit den Leistungen erkennbar. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die Mädchen Schule und Freizeitbereich sehr klar trennen.

7.2.4 Zusammenhang von Leistungsmotivation und Selbstkonzept

7.2.4.1 Bereich Ausbildung

Der vermutete positive Zusammenhang zwischen der Hoffnung auf Erfolg und den Bereichen des Selbstkonzeptes konnte in der Gesamtgruppe und bei den Mädchen jeweils nur partiell bestätigt werden, für die Jungen ergab sich hier keine einzige signifikante Korrelation. Während die entsprechende Hypothese für den Leistungsbereich sowie die allgemeine Selbstwertschätzung und die Wertschätzung durch andere in den beiden genannten Gruppen aufrecht erhalten werden konnte, musste sie für die verbleibenden Selbstkonzeptbereiche und die Gruppe der Jungen verworfen werden. Bei den Mädchen und in der Gesamtgruppe bedingen sich also positive Selbstkonzepte – vor allem im Leistungsbereich – und eine hohe Erfolgshoffnung gegenseitig. Die Unabhängigkeit der schulischen Erfolgshoffnung von den anderen Selbstkonzepten lässt sich wohl darauf

zurückführen, dass die meisten Schüler auf Erfolg hoffen, egal ob sie über ein positives oder negatives Selbstkonzept verfügen.

Die Furcht vor Misserfolg in der Ausbildung korreliert demgegenüber mit allen Skalen des Selbstkonzeptes in allen drei Gruppen signifikant negativ – mit Ausnahme des Selbstkonzeptes der Empfindlichkeit und Gestimmtheit bei den Buben. Eine hohe schulische Misserfolgsfurcht geht also mit einem negativen Selbstkonzept in allen Bereichen einher. Die mangelnde Signifikanz bei den Jungen könnte auf eine Tendenz der männlichen Probanden zurückgeführt werden, bei Fragen zur Empfindlichkeit und Gestimmtheit nicht ehrlich, sondern eher im Sinne „männlicher Coolness“ zu antworten. Da die mittleren Werte dieser Variablen bei den Buben und Mädchen jedoch keine signifikanten Unterschiede aufweisen – und wenn, dann eher hinsichtlich eines höheren Selbstkonzeptes bei den Buben – konnte der Grund für diese Ausnahme hier nicht gefunden werden.

Bei der Furcht vor Erfolg zeigten sich die erwarteten negativen Beziehungen mit allen Selbstkonzeptskalen in der Gesamtgruppe der Schüler und bei den Jungen zumindest der Tendenz nach. Bei den Mädchen lässt sich lediglich für die Verhaltens- und Entscheidungssicherheit kein signifikanter Zusammenhang mit der Erfolgsfurcht ausmachen, so dass insgesamt von einer geringeren schulischen Erfolgsfurcht bei positiveren Selbstkonzepten ausgegangen werden kann.

Die Misserfolgshoffnung korrelierte mit allen Selbstkonzeptbereichen der Gesamtgruppe signifikant negativ, positive Selbstkonzepte stehen somit bei dieser Gruppe wie erwartet in einem engen Zusammenhang mit einer geringen Hoffnung auf Misserfolg. Für die beiden Teilstichproben der Schülerinnen und Schüler zeigte sich diese Beziehung nicht ganz so deutlich. Bei den Jungen waren es immerhin zwei der zehn Bereiche, bei den Mädchen sogar fünf der zehn Skalen, für die hier keine signifikanten Korrelationen mit der Hoffnung auf Misserfolg aufgezeigt werden konnten. Für die Schüler kann dennoch von der gleichen Wechselwirkung zwischen Misserfolgshoffnung und Selbstkonzepten wie in der Gesamtgruppe ausgegangen werden, bei den Schülerinnen tritt diese Beziehung nur teilweise auf.

7.2.4.2 Bereich Freizeit

Der vermutete positive Zusammenhang zwischen der Hoffnung auf Erfolg in der Freizeit und den einzelnen Bereichen des Selbstkonzeptes konnte überwiegend nicht bestätigt werden. So ließ sich in allen drei Teilgruppen nur für das Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung ein tendenzieller/signifikanter Zusammenhang mit

der Erfolgshoffnung dokumentieren. Darüber hinaus standen alle Selbstkonzepte des Leistungsbereichs in der Gesamtgruppe mit dieser Variablen in einem positiven Zusammenhang. Es gab zwar weitere, vereinzelt tendenzielle, Beziehungen, die jedoch hier ohne Bedeutung bleiben. Der beschriebene Zusammenhang der Erfolgshoffnung mit dem Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung kommt wahrscheinlich so zustande, dass nur diejenigen, die sich sicher sind, ein Problem bewältigen zu können, auch Hoffnung auf Erfolg äußern.

Anders als bei den bisher beschriebenen Bereichen der Leistungsmotivation kann die Hypothese, die einen negativen Zusammenhang zwischen der Furcht vor Misserfolg in der Freizeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes beschreibt, eindeutig bestätigt werden. So korrelieren alle Bereiche des Selbstkonzeptes in den drei Teilgruppen signifikant negativ mit der Misserfolgsfurcht, was das Einhergehen einer geringen Furcht vor dem Versagen mit einem hohen Selbstkonzept belegt.

Mit der Furcht vor Erfolg stehen – entsprechend der Hypothese – sowohl in der Gesamtgruppe als auch bei den Buben alle Selbstkonzeptbereiche in einem negativen Zusammenhang, bei den Mädchen sind nur die Beziehungen mit den Selbstkonzepten des Leistungsbereichs nicht signifikant. Im Allgemeinen kann also von der Wechselwirkung eines hohen Selbstkonzeptes mit einer geringen Erfolgsfurcht im Freizeitbereich ausgegangen werden.

Auch eine geringere Misserfolgshoffnung geht – zumindest bei den Jungen und in der Gesamtgruppe – mit einem positiveren Selbstkonzept einher, was in diesen beiden Gruppen mit durchweg signifikanten Korrelationen in der vermuteten Richtung belegt wird. Bei den Mädchen zeigt sich dieser Zusammenhang nicht so eindeutig, er kann jedoch im Großen und Ganzen ebenfalls als bestätigt gelten.

7.2.5 Zusammenhang von Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept

7.2.5.1 Auslösebedingungen

Bis auf zwei Ausnahmen bei den Jungen (Selbstkonzepte der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit sowie der Irritierbarkeit durch andere) bestehen zwischen den Auslösebedingungen und allen Selbstkonzeptbereichen der drei untersuchten Gruppen die vermuteten signifikant negativen Korrelationen. Das Einhergehen hoher Auslösebedingungen mit geringen Selbstkonzepten kann also im Großen und Ganzen bestätigt werden.

7.2.5.2 Manifestationen

Mit Ausnahme des Selbstkonzeptes der Gefühle und Beziehungen zu anderen bei den Jungen korrelieren alle Selbstkonzeptskalen in den drei Teilstichproben – in einem Fall zumindest der Tendenz nach – signifikant negativ mit den Manifestationen der Leistungsängstlichkeit. Ein gutes Selbstkonzept geht, wie angenommen, in der Regel mit einem geringeren Empfinden von Manifestationen einher.

7.2.5.3 Stabilisierung

Demgegenüber konnte die Hypothese bezüglich eines negativen Zusammenhangs zwischen den Stabilisierungsformen der Leistungsängstlichkeit und den Bereichen des Selbstkonzeptes nicht eindeutig bestätigt werden. So korrelierten zwar verschiedene Selbstkonzeptskalen in allen drei Teilgruppen signifikant mit den Stabilisierungsformen, in anderen Bereichen ließen sich hingegen keine derartigen Beziehungen nachweisen. Die negativen Zusammenhänge der Stabilisierung mit den Selbstkonzepten der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der allgemeinen Problembewältigung sowie der Selbstwertschätzung könnten dadurch erklärt werden, dass hohe Werte in den genannten Selbstkonzeptbereichen einer Verfestigung der Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit entgegenwirken.

7.3 Diskussion des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern

In diesem dritten Teil der Diskussion wird auf das Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern und auf dessen Wirksamkeit eingegangen. So sollte im Rahmen der empirischen Untersuchung geklärt werden, ob und gegebenenfalls wie sich das eigens konzipierte Training auf die Erfolgsfurcht und die Leistungsängstlichkeit auswirkte und ob darüber hinaus eine Veränderung des Selbstkonzeptes sowie der schulischen Leistungen hervorgerufen wurden.

Nachfolgend werden die Untersuchungsergebnisse in der Reihenfolge ihrer Darstellung im Text, geordnet nach Bereichen, abgehandelt.

7.3.1 Selbstkonzept

Über alle Selbstkonzeptskalen hinweg erzielten die Teilnehmer der Experimentalgruppe niedrigere Werte als ihre Mitschüler in der Kontrollgruppe, in drei Bereichen (Selbstkonzepte der allgemeinen Problembewältigung FSAP, der Empfindlichkeit und Gestimmtheit FSEG sowie der Gefühle und Beziehungen zu anderen FSGA) waren die entsprechenden Mittelwertunterschiede signifikant. Für diese Skalen wurde ein Trainingseffekt dahingehend vermutet, dass es eine Steigerung der entsprechenden Werte bewirken sollte und als Resultat bei den Folgeuntersuchungen keine Unterschiede zwischen der Experimental- und den Kontrollgruppen mehr auftreten.

Bei allen drei Selbstkonzepten konnte bei den Post- und Follow-up-Messungen eine Egalisierung der Mittelwertunterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe K14 nachgewiesen werden. Darüber hinaus stieg das Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSAP) während des Trainings signifikant an, eine Veränderung, die so für die Variable FSEG nicht und für die Variable FSGA nur der Tendenz nach beobachtet wurde. Bis zum Ende der Untersuchung konnte das Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen sogar signifikant gesteigert werden. Ein statistisch signifikanter Trainingseffekt konnte mittels einer zweifaktoriellen Varianzanalyse (1. Faktor: Messwiederholung, 2. Faktor: Gruppe) jedoch nur bei der Variablen FSGA dokumentiert werden, für die Variablen FSAP und FSEG ergaben sich nur tendenzielle Trainingseffekte.

Für die anderen sieben Selbstkonzeptvariablen wurden jeweils keine Veränderungen aufgrund der Intervention erwartet. Den jeweiligen Hypothesen entsprechend ließen

sich für die Variablen FSAL, FSVE, FSST, FSKU sowie FSWA[602] keine signifikanten Trainingseffekte nachweisen. Dennoch nahm der mittlere Wert der Experimentalgruppe bei der Variablen FSVE über das Training hinweg signifikant zu, um anschließend sehr signifikant abzufallen. Das Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSST) erhöhte sich in dieser Gruppe zwischen erster und zweiter Messung tendenziell und bis zur dritten Erhebung sogar signifikant, gleichzeitig stieg es in der Kontrollgruppe über die gesamte Dauer hinweg der Tendenz nach ebenfalls an. Für die Variable FSWA zeigte sich in der Experimentalgruppe während des Trainings eine tendenzielle Steigerung, bis zum Ende der Untersuchung wurde dieses Selbstkonzept sogar sehr signifikant erhöht.

Entgegen den Annahmen zeigte sich beim Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSSW) ein höchst signifikanter Trainingseffekt, der mittlere Wert der Experimentalgruppe stieg hier von der Prä- zur Post-Messung höchst signifikant an. Dies ist wahrscheinlich auf den zunehmend freundlichen und kameradschaftlichen Umgang der Teilnehmer in der Experimentalgruppe untereinander zurückzuführen, der mit einem immer angenehmer werdenden Klassenklima einherging. Für das Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSIA) konnte – ebenfalls entgegen der Erwartung – ein tendenzieller Effekt der Interventionsmaßnahme nachgewiesen werden, der in einer signifikanten Zunahme der Werte der Experimentalgruppe deutlich wurde und vermutlich ebenfalls auf die oben beschriebene Veränderung in der Klassensituation zurückzuführen ist.

Da das Training nicht explizit auf die Steigerung verschiedener Selbstkonzeptbereiche ausgerichtet war, sondern hauptsächlich der Reduzierung von Erfolgsfurcht und Leistungsangst dienen sollte, kann an dieser Stelle noch nicht über seine Wirksamkeit entschieden werden. Da sich eine Verbesserung des Selbstkonzeptes auf ein normales Maß (!) jedoch gerade bei jüngeren Schülern häufig positiv auswirkt, kann das Training soweit durchaus als positiv bewertet werden.

7.3.2 Leistungsängstlichkeit

Hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen des Differentiellen Leistungsangst Inventars erzielten die Teilnehmer der Experimentalgruppe mit einer Ausnahme (Externale Stabilisierung) höhere Ergebnisse als die Probanden der Kontrollgruppe. Dabei konnten

[602] Selbstkonzepte der allgemeinen Leistungsfähigkeit, der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen, der sozialen Kontakt- und Umgangsfähigkeit sowie der Wertschätzung durch andere

für die Variablen RU, SA und MAN[603] tendenzielle Mittelwertunterschiede belegt werden, signifikante Differenzen zwischen den beiden Gruppen ergaben sich für die Variablen AUS und AU und eine sehr signifikante Abweichung wurde für die Variable KOG[604] nachgewiesen. Für diese Skalen wurde ein Effekt des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst dahingehend erwartet, dass es eine Senkung der entsprechenden Werte bewirken sollte und als Folge dessen bei den weiteren Untersuchungen keine Unterschiede zwischen der Experimental- und den Kontrollgruppen mehr auftreten sollten.

Bei allen oben genannten Variablen konnte in den Post- und Follow-up-Testungen eine Aufhebung des Mittelwertunterschiedes zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe K14 dokumentiert werden.

Darüber hinaus sanken die mittleren Werte der Experimentalgruppe bezüglich der Variablen AUS und RU tendenziell, für die Variable KOG war dieser Rückgang sogar signifikant. Bei den drei weiteren Variablen SA, MAN und AU konnten hingegen keine statistisch bedeutsamen Veränderungen aufgezeigt werden. Über die gesamte Studiendauer hinweg sank die Repertoireunsicherheit signifikant ab, der Rückgang bei den Manifestationen (Gesamtskala) und der Kognitiven Angstmanifestation war zwischen der Prä- und der Follow-up-Messung sogar sehr signifikant. Im Rahmen einer zweifaktoriellen Varianzanalyse wurde jedoch lediglich für die Kognitive Angstmanifestation ein signifikanter Trainingseffekt bestätigt, für die anderen Variablen konnten keine derartigen trainingsbedingten Resultate nachgewiesen werden.

Bei den weiteren neun Skalen wurden jeweils keine Veränderungen durch die Intervention erwartet. Den jeweiligen Hypothesen entsprechend ließen sich für diese Variablen (WA, PHY, EMO, GK, SK, AK, STAB, ES und IS[605]) keine signifikanten Trainingseffekte nachweisen. Dennoch nahm der mittlere Wert der Experimentalgruppe bei der Variablen WA über das Training hinweg signifikant ab, bei der Skala EMO zeigte sich ein tendenzieller Rückgang über die gesamte Studiendauer und für die Variable IS war während des Trainings ebenfalls ein tendenzieller Rückgang zu beobachten.

---

[603] Repertoireunsicherheit, Sozialbezogene Angstauslösung und Manifestationen

[604] Auslösebedingungen, Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung sowie Kognitive Angstmanifestation

[605] Wissensbezogene Angstauslösung, Physiologische Angstmanifestation, Emotionale Angstmanifestation, Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten, Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln, Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation, Stabilisierungsformen, Externale Stabilisierung und Internale Stabilisierung

Dass sich das Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst gerade auf die oben genannten Variablen ausgewirkt hat, liegt vermutlich an dessen unterschiedlichen Inhalten. So sind die tendenziellen bzw. signifikanten Rückgänge der Repertoireunsicherheit (RU) sowie der Wissensbezogenen Angstauslösung (WA) wahrscheinlich auf das integrierte Lerntraining zurückzuführen, das ein verbessertes Lern- und Arbeitsverhalten von den Schülern einforderte. Das tendenzielle Absinken der gesamten Auslösebedingungen (AUS) resultierte aus diesen Veränderungen der beiden untergeordneten Skalen.

Die tendenzielle Abnahme der Emotionalen Angstmanifestation während der gesamten Studiendauer und ebenso der (sehr) signifikante Rückgang der Kognitiven Angstmanifestation lassen sich mit den verbesserten Selbstkonzepten der allgemeinen Problembewältigung, der allgemeinen Selbstwertschätzung sowie der Irritierbarkeit durch andere in Verbindung bringen, die den Ergebnissen der Voruntersuchung zufolge höchst signifikant negativ mit den Manifestationen von Leistungsängstlichkeit korrelieren. Darüber hinaus wurden im Training das Verhalten in bzw. das Bewältigen von Prüfungssituationen thematisiert sowie verschiedene Möglichkeiten der Spannungsreduktion besprochen. Dass hier jedoch nur Veränderungen bei der emotionalen und der kognitiven Angstmanifestation auftraten, könnte darin begründet liegen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Gefühle und Gedanken durch die Anwendung des Gelernten eher kontrollieren konnten als ihre körperlichen Reaktionen auf Angst.

Ähnlich wird das tendenzielle Sinken der Internalen Stabilisierung erklärt, denn auch die Stabilisierung korrelierte in der Voruntersuchung an den Schülern signifikant negativ mit den gesteigerten Selbstkonzepten der allgemeinen Problembewältigung, der allgemeinen Selbstwertschätzung sowie der Irritierbarkeit durch andere. Zudem wurde im Rahmen des Trainings explizit auf die große Bedeutung einer positiven Einstellung zu sich selbst in Prüfungssituationen eingegangen, was sich vermutlich auf die Internale Stabilisierung auswirkte.

Obwohl das Training eigens zur Reduzierung von Erfolgsfurcht und Leistungsangst zusammengestellt wurde, konnten hier nur für einzelne Variablen der Leistungsängstlichkeit Verbesserungen erzielt werden, die zunächst aufgrund mangelnder statistisch belegter Trainingseffekte relativ unbedeutend erschienen. So konnte ausschließlich für die Kognitive Angstmanifestation eine signifikante trainingsbedingte Reduzierung nachgewiesen werden.

Hinsichtlich der Leistungsangst kann dem Training daher nur eine eingeschränkte Wirksamkeit bescheinigt werden. Unabhängig vom Vergleich mit der Kontrollgruppe

zeigten sich aber dennoch Verbesserungen in der Experimentalgruppe, die auch im täglichen Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern deutlich wurden.

7.3.3 Leistungsmotivation

Bei allen Leistungsmotiven im Ausbildungs- und Freizeitbereich erzielten die beiden untersuchten Gruppen vergleichbare mittlere Werte. Lediglich die Erfolgshoffnung in der Freizeit lag bei der Experimentalgruppe tendenziell über der der Kontrollgruppe. Dementsprechend wurden für die Hoffnung auf Erfolg, die Furcht vor Misserfolg und die Hoffnung auf Misserfolg (jeweils in beiden Bereichen) keine trainingsbedingten Veränderungen erwartet. In der Experimentalgruppe zeigte sich wie vermutet bei keiner dieser Variablen eine signifikante Veränderung während des Trainings, lediglich für die Misserfolgsfurcht in der Freizeit wurde – allerdings über die gesamte Untersuchungsdauer hinweg – ein tendenzieller Rückgang beobachtet. Analog zu diesen Befunden zeigte die zweifaktorielle Varianzanalyse keine signifikanten Trainingseffekte bei diesen Leistungsmotiven auf.

Ganz im Sinne des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst wurde für die Furcht vor Erfolg in den Bereichen Ausbildung und Freizeit eine signifikante Abnahme im Verlauf des Trainings vermutet. Während sich bei der schulischen Erfolgsfurcht keinerlei statistisch bedeutsame Veränderungen zeigten, nahm die Erfolgsfurcht im Freizeitbereich sehr signifikant ab – allerdings erst im Anschluss an die Intervention. Eine ähnliche Entwicklung trat bei dieser Variablen in der Kontrollgruppe K14 auf, bei der sich über die gesamte Untersuchungsdauer ein signifikanter Rückgang der Erfolgsfurcht in der Freizeit dokumentieren ließ. Es konnten somit – auch in der zweifaktoriellen Varianzanalyse – keine signifikanten Trainingseffekte hinsichtlich der Furcht vor Erfolg in beiden Bereichen nachgewiesen werden.

Bezüglich der Furcht vor Erfolg muss dem eigens zur Reduzierung dieser Variable erstellten Training daher die Wirksamkeit abgesprochen werden.

7.4 Resümee und Ausblick

Wie in den obigen Ausführungen deutlich wird, konnten bei den Voruntersuchungen in den Teilstichproben der Studenten und der Schüler viele Zusammenhänge zwischen der Leistungsängstlichkeit bzw. den Leistungsmotiven und den Selbstkonzeptbereichen aufgezeigt werden. Darüber hinaus gelang es, geschlechtsspezifische Besonderheiten sowie den Einfluss des Alters hinsichtlich verschiedener Variablen aufzudecken. Die Zusammenhänge mit den schulischen Leistungen wurden ebenfalls untersucht.

Hier wäre es bei der studentischen Teilstichprobe sinnvoller gewesen, aktuellere Leistungsbewertungen als die Abiturnote zur Berechnung heranzuziehen. Aufgrund der unterschiedlichen Semesterzahlen scheint dies jedoch nur schwer durchführbar, eventuell hätte zu diesem Zweck eine homogenere Stichprobe (z. B. Studenten im Hauptstudium gleich nach dem Vordiplom) gesucht werden müssen.

Bei den Schülern stellte sich die Einstufung der Leistung aufgrund einer gemittelten Note aus den drei Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik als wenig günstig heraus. So wurde vielfach kritisiert, dass sich diese drei Fächer so sehr in ihren Inhalten unterscheiden, dass man sie nicht zu einer Gesamtnote verrechnen könne. Eine hohe Prüfungsangst in Englisch muss nicht unbedingt auch in Mathematik auftreten. Vermutlich beruhen auf diesem Manko die Differenzen, die für eine Variable einen Zusammenhang mit der Note aufzeigen, mit der Leistung in Mathematik jedoch keinen Bezug herstellen können.

Im Nachhinein betrachtet erscheint die präzise Darstellung der einzelnen deskriptiven Kennwerte etwas zu umfangreich, teilweise erschwerte die Betrachtung der Zusammenhänge getrennt nach männlichen und weiblichen Probanden sowie zusätzlich für die Gesamtgruppe die Hypothesenentscheidungen. Diesbezüglich müsste in einer weiteren Arbeit eine gewisse Einschränkung vorgenommen werden.

Die erhaltenen Ergebnisse dieser beiden Voruntersuchungen lieferten jedoch eine solide Grundlage für die Entwicklung des Trainings gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst. Die Durchführung dieses Trainings gestaltete sich aufgrund vieler organisatorischer Probleme bisweilen schwierig, die Entscheidung der Einteilung in Experimental- und Kontrollgruppe nach Zugehörigkeit zu den beiden Klassen erwies sich jedoch als sinnvoll.

Obwohl dem Training insgesamt nicht die volle gewünschte Wirksamkeit bezüglich des gesteckten Zieles bescheinigt werden konnte, profitierte die Klassengemeinschaft

der Experimentalgruppe erheblich von diesem zusätzlichen Angebot. Obwohl sich nicht alle Veränderungen statistisch belegen ließen, entwickelte sich diese anfangs schwierige Klasse innerhalb kurzer Zeit erheblich zum Positiven. Sowohl die Schüler als auch Eltern und Lehrer berichteten von zunehmend freundlichen und liebenswerten Kindern, die einander respektierten und halfen. Eine Klassengemeinschaft begann zu entstehen. Auch im Leistungsbereich zeigten die Schülerinnen und Schüler große Fortschritte, das Arbeits- und Lernverhalten verbesserte sich auf ein normales Maß.

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich das Training zwar positiv auf die Entwicklung der Selbstkonzepte ausgewirkt hat, hinsichtlich der Reduzierung von Leistungsangst und Erfolgsfurcht jedoch hinter den Erwartungen zurück blieb. Da dieses Angebot an die Schüler kostenneutral und ohne negative Effekte war, ist es dennoch als lohnend zu bewerten.

Eine Verbesserung einzelner Einheiten oder sogar die zusätzliche Erstellung weiterer Module könnte Erfolg versprechend sein. Bis dahin wäre aber auch denkbar, einzelne Einheiten mit verschiedenen Klassen im Rahmen eines Klassennachmittages oder in Vertretungsstunden durchzuführen, um so Anstöße zur Entwicklung einer guten Klassengemeinschaft zu geben oder bestehender Leistungsangst entgegenzuwirken.

Das eingangs formulierte Ziel der Untersuchung, ein geeignetes Training zum Abbau von Erfolgsfurcht und Leistungsängstlichkeit zu entwickeln, um somit Schulpsychologen und Lehrern aber auch den betroffenen Schülern selbst ein wirksames Instrument gegen diese Probleme des schulischen Alltags zur Verfügung zu stellen, wurde mit dieser Arbeit zwar nicht erreicht, die vorliegenden Ergebnisse können aber als Ausgangspunkt für eine sinnvolle Weiterentwicklung angesehen werden.

8. ZUSAMMENFASSUNG

In zwei unabhängigen Voruntersuchungen an insgesamt 87 Studenten (15 Männer und 72 Frauen) und 159 Schülern (69 Jungen und 90 Mädchen) wurde im Sommer 2004 mittels zweier bekannter Verfahren (Frankfurter Selbstkonzeptskalen FSKN; Differentielles Leistungsangst Inventar DAI) und zweier selbst entwickelter Tests (Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten GEMSt; Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern GEMS) untersucht, inwieweit sich Schüler und Studenten unterschiedlichen Alters hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation und Leistungsangst bzw. verschiedener Dimensionen des Selbstkonzeptes unterscheiden. Darüber hinaus sollte geklärt werden, ob hinsichtlich der einzelnen Variablen geschlechtsspezifische Unterschiede auftreten und inwieweit ein Zusammenhang mit schulischen Leistungen besteht. Schließlich sollte geprüft werden, ob sich die verschiedenen Bereiche der Leistungsmotivation, der Leistungsängstlichkeit und des Selbstkonzeptes wechselseitig beeinflussen und ob diesbezüglich geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen. Es konnten für nahezu alle Selbstkonzeptbereiche signifikant negative Korrelationen mit verschiedenen Skalen der Leistungsängstlichkeit dokumentiert werden, die Korrelationen der Selbstkonzepte mit den Leistungsmotiven waren ebenfalls überwiegend signifikant.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wurde ein Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern erstellt, das eine Reduzierung dieser Merkmale überwiegend durch Lerntrainingseinheiten in Verbindung mit Übungen zur Steigerung des Selbstkonzeptes zu beeinflussen versucht.

25 Sechstklässler nahmen von Oktober bis Dezember 2004 an insgesamt acht Einheiten dieses Trainings teil, dessen Wirksamkeit im Vergleich mit einer Kontrollgruppe, bestehend aus weiteren 25 Sechstklässlern, mit Hilfe von Mittelwertvergleichen und zweifaktoriellen Varianzanalysen im Rahmen einer Prä-Post-Follow-up-Untersuchung (Ende im März 2005) überprüft wurde. Während bezüglich der Leistungsangst einige Trainingseffekte nachgewiesen werden konnten, wurde keine Reduzierung der Erfolgsfurcht bewirkt. Positive Effekte bestanden im Sinne einer trainingsbedingten Steigerung einzelner Selbstkonzeptbereiche, die jedoch nicht das eigentliche Ziel der Studie darstellten. Insgesamt kann somit dem Training gegen Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern eine gewisse Wirksamkeit in Richtung der Verbesserung des Selbstkonzeptes bescheinigt werden.

9. LITERATURVERZEICHNIS

Alpert, R. & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Personality and Social Psychology, 61* (2), 207-215.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.

Atlas, J. (1991). Die Angst der Deutschen vor dem Erfolg. *Psychologie heute, 10*, 53-55.

Bauer, A., Eder, M., Hausbeck, E. & Wanner, M. (2004). *Erfolgsfurcht.* Unveröff. Bericht aus einem Pflichtwahlpraktikum, Universität Regensburg.

Bauer, C., Friedrich, V. & Wimber, M. (2002). *Furcht vor Erfolg – Zusammenhang mit sozialer Angst und Furcht vor Kritik.* Unveröff. Bericht aus einem Pflichtwahlpraktikum, Universität Regensburg.

Bauer, D. H. (1976). An exploratory study of developmental changes in children´s fears. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 69-74.

Becker, R. E., Cohen, R. J. & Teevan, R. C. (1975). Hostile Press and Survey of Fears. *Psychological Reports, 37*, 463-466.

Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G. & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of educational psychology, 73*, 816-824.

Bierhoff, H. W. & Kraska, K. (1984). Studien über Androgynie I: Maskulinität/Femininität in ihrer Beziehung zu Erfolgsstreben, Furcht vor Mißerfolg und Furcht vor Erfolg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 5* (3), 183-201.

Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.

Bremer, T. & Wittig, M. (1980). Fear of success: A personality trait or a response to occupational deviance and role overload? *Sex Roles, 6* (1), 27-46.

Brinkmann, R. & Lazarus-Mainka, G. (1980) Der erlebte elterliche Erziehungsstil und die Beziehung zur sozialen Beliebtheit und Prüfungsängstlichkeit bei 10-jährigen Schulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27*, 308-311.

Brockhaus-Enzyklopädie in 24 Bänden, 19., völlig neubearb. Aufl., Mannheim: Brockhaus 1986 – 1988.

Bröckermann, R. (1989). *Führung und Angst*. Frankfurt am Main: Lang.

Brunstein, J. C. (2003). Implizite Motive und motivationale Selbstbilder: Zwei Prädiktoren mit unterschiedlichem Gültigkeitsbereich. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 59-88). Göttingen: Hogrefe.

Buss, D. M. (1996). The evolutionary psychology of human social strategies. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp. 3-38). New York: Guilford.

Caballero, C., Giles, P. & Shaver, P. (1975). Sex-role traditionalism and fear of success. *Sex Roles, 1* (4), 319-326.

Canavan-Gumpert, D., Garner, K. & Gumpert, P. (1978). *The success-fearing personality*. Lexington, Mass.: Heath.

Cohen, N. (1974). Exploration in the fear of success. (Doctoral dissertation, Columbia University, 1974). *Dissertation Abstracts International, 1975, 36,* 1425B-1426B. (University Microfilms No. 75-18, 368).

Colman, A. M. (2001). *A dictionary of psychology.* Oxford: Oxford University Press.

Corsini, R. J. (1999). *The dictionary of psychology*. Philadelphia: Brunner/Mazel.

Covington, M. V., Omelich, C. L. & Schwarzer, R. (1986). Anxiety, aspirations, and self-concept in the achievement process: A longitudinal model with latent variables. *Motivation and emotion, 10*, 71-88.

Culler, R. E. & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational psychology, 72*, 16-20.

Daniels, J., Alcorn, J. & Kazelskis, R. (1981). Factor analysis of the Cohen fear of success scale. *Psychological Reports, 49*, 839-842.

DeCharms, R. & Prafulachandra, N. (1965). Hope of success, fear of failure, subjective probability and risk-taking behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 1* (6), 558-568.

Deffenbacher, J. L.(1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 111-128). Hillsdale: Erlbaum.

Deusinger, I. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN).* Göttingen: Hogrefe.

Doris, J. & Sarason, S. B. (1955). Test anxiety and blame assignments in a failure situation. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 50*, 335-338.

Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review, 63*, 183-201.

Ernst, H. (1993). Selbst-Sabotage. Fünf Strategien, sich selbst zu besiegen. *Psychologie heute*, *8*, 20-27.

Feather, N. T. & Raphelson, A. C. (1974). Fear of success in Australian and American student groups: Motive or sex-role stereotype? *Journal of Personality, 42*, 190-201.

Feather, N. T. & Simon, J. G. (1973). Fear of success and casual attribution for outcome, *J. Personal., 41*, 525-542.

Feij, J. A. (1975). Construct validation of a fear-of-failure measure using an operant type of behavior. *Psychological Reports, 37*, 1147-1151.

Fenske, P. (2002). *Das kleine Buch vom Lernen. Bio-logisch lernen mit der 5-Fächer-Lernkartei*. Lichtenau: AOL.

Filipp, S. H. (Hrsg.) (1993). *Selbstkonzept-Forschung. Probleme – Befunde – Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Frank, J. D. (1935). Individual differences in certain aspects of the level of aspiration. *American Journal of Psychology, 47*, 119-128.

Freud, S. (1895). Über die Berechtigung, von der Neurasthenie einen bestimmten Symptomkomplex als “Angstneurose” abzutrennen. In S. Freud. *Gesammelte Werke*, Bd. 1.

Freud, S. (1915). Some character-types met with in psychoanalytic work. In E. Jones (Ed.), *Sigmund Freud: Collected Papers,* Vol. IV. New York, Basic Books, 1959.

Freud, S. (1926). Hemmung, Symptom und Angst. In S. Freud. *Gesammelte Werke*, Bd. 14.

Gelbort, K. R. & Winer, J. R. (1985). Fear of success and fear of failure: A multitrait-multimethod validation study. *Journal of Personality and Social Psychology, 48* (4), 1009-1014.

Good, L. R. & Good, K. C. (1975). An objective measure of the motive to avoid failure. *Psychology: A Journal of Human Behavior, 12* (3), 11-14.

Gravenkemper, S. A. & Paludi, M. A. (1983). Fear of success revisited: Introducing an ambiguous cue. *Sex Roles, 9* (8), 897-900.

Griffore, R. J. (1977). Validation of three measures of fear of success. *Journal of Personality Assessment, 41* (4), 417-421.

Gudjons, H. (2003). *Spielbuch Interaktionserziehung* (7. Auflage). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt

Häcker, H. & Stapf, K. H. (Hrsg.). (1998). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (13. überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.

Hagenah, U. (1984). *Geschwisterkonstellation und Verhaltensstörung.* Unveröff. Dissertation, o. O.

Halisch, F. & Heckhausen, H. (1989). Motive-dependent versus ability-dependent valence functions for success and failure. In J. H. L. van den Bercken & F. Halisch (Eds.), *International perspectives on achievement and task motivation* (pp. 51-67). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst: die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.

Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation.* Meisenheim/ Glan: Hain.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.

Helmke, A. (1983). *Schulische Leistungsangst: Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen* (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Bd. 162). Frankfurt/Main: Lang.

Helmke, A. (1989). Mediating processes between children´s self concept of ability and mathematical achievement: A longitudinal study. In H. Mandl, E. de Corte, N. Bennett & H. F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction* (pp. 537-549). Oxford: Pergamon.

Helmke, A. & Väth-Szusdziara, R. (1980). Familienklima, Leistungsangst und Selbstakzeptierung. In H. Lukesch, M. Perrez & K. Schneewind (Hrsg.), *Familiäre Sozialisation und Intervention* (S. 199-219). Bern: Huber.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*, 47-77.

Hill, K. T. (1972). Anxiety in the evaluative context. In W. Hartup (Ed.), *The young child (Vol. 2)*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Ho, R. & Zemaitis, R. (1981). Concern over the negative consequences of success. *Australian Journal of Psychology, 1981* (33), 19-28.

Hong, S.-M. & Caust, C. D. (1985). A factor analytic evaluation of the concern over negative consequences of success scale. *Psychological Reports, 56*, 331-338.

Hodapp, V. (1989). Anxiety, fear of failure, and achievement: Two path-analytic models. *Anxiety Research, 1*, 301-312.

Hodapp, V. & Henneberger, A. (1983). Test anxiety, study habits, and academic performance. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 3)* (pp. 119-127). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum,.

Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C. (1982). Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. *Zeitschrift für differentielle und diagnostische Psychologie, 3*, 169-184.

Hoffman, L. W. (1974). Fear of success in males and females: 1965 and 1972. *J. Consult. Clin. Psychol., 42*, 353-358.

Horner, M. S. (1968). *Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive situations.* Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.

Hyland, M. E. (1989). There is no motive to avoid success: The compromise explanation for success-avoiding behavior. *Journal of Personality, 57* (3), 665-693.

Hyland, M., Curtis, C. & Mason, D. (1985). Fear of success: Motive and cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 49* (6), 1669-1677.

Hyland, M. & Mancini, A. (1985). Fear of success and affiliation. *Psychological Reports, 57*, 714.

Ishiyama, F., Munson, P. & Chabrassol, D. (1990). Birth order and fear of success among midadolescents. *Psychological Reports, 66*, 17-18.

Jack, M. (2001). *Entwicklung eines ressourcen- und selbstmanagementorientierten Evaluationsinstrumentes zur psychotherapeutischen Informationsgewinnung und Qualitätssicherung in der stationären Psychosomatik*. Regensburg: Roderer.

Jacobs, B. (1982). *Angst in der Prüfung. Beiträge zu einer kognitiven Theorie der Angstentstehung in Prüfungssituationen*. Frankfurt: Fischer.

Janman, K. (1984). Gender dependency of occupational deviance and role overload as determinants of fear of success imagery. *European Journal of Social Psychology, 14*, 421-429.

Katz, M. L. (1973). *Female motive to avoid success: A psychological barrier to avoid deviancy?* Princeton, NJ: ETS.

Kearney, M. (1984). A comparison of motivation to avoid success in males and females. *Journal of Clinical Psychology*, *July, Vol. 40* (4), 1005-1007.

Keller, G. (1994). *Pädagogische Psychologie griffbereit. Ein schulpraktisches Handbuch*. Donauwörth: Auer.

Keller, G. (1999). *Lehrer helfen lernen* (5. Auflage). Donauwörth: Auer.

Keller, G. & Katzer, E. (2000). *Lernen Denken Entspannen. Übungen zur Förderung des Lernverhaltens*. Donauwörth: Auer.

Kerres, M. (1988). *Prüfungsangst und -bewältigung: eine Untersuchung zu selbstregulativen Aktivitäten im Prüfungsgeschehen*. Frankfurt am Main: Lang.

Kim, M.-J. (1988). *Prüfungsangst und andere psychosoziale Merkmale: Ein Beitrag zur interkulturellen Diagnostik*. Unveröff. Diss., Universität Düsseldorf.

„Die Kladde – Folien und Kopiervorlagen zur Endres-Lernmethodik – eine Materialsammlung für Lehrkräfte (3.-12.Klasse)“. (1999). Erstellt vom Endres Lernteam, gestaltet von Jürgen Haller. Studienhaus St. Blasien.

Klemt-Kozinowski, D. & Koch, H. (Hrsg.). (1984). *Die Frauen von der Plaza de Mayo – Lesebuch Menschenrechte*. Baden-Baden.

Kornprobst, N. (2005). *Erfolgsfurcht und Selbstkonzept*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Regensburg.

Krampen, G. (1988). Competence and control orientations as predictors of test anxiety in students: Longitudinal results. *Anxiety Research, 1*, 185-197.

Kretschmann, R. & Elspaß, D. (1992). Lese- und Schreibförderung bei Kindern mit manifesten Versagensängsten. *Sonderpädagogik, 22. Jg.* (1), 4-19.

Krishnam, A. & Sweeney, C. J. (1998). Gender differences in fear of success imagery and other achievement-related background variables among medical students. *Sex Roles, 39* (3), 299-310.

Krohne, H. W. (1975). *Angst und Angstverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Krohne, H. W. (1980). Prüfungsangst: Defensive Motivation in selbstwertrelevanten Situationen. *Unterrichtswissenschaft, 3*, 226-242.

Krohne, H. W. (1985). Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung: Ein Zweiprozeß-Modell elterlicher Erziehungswirkung. In H. W. Krohne (Hrsg.), *Angstbewältigung in Leistungssituationen*. Weinheim: Verlagsgesellschaft.

Krohne, H. W. & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes*. Bern: Huber.

Lämmle, L. (2003). *Erfolgsfurcht.* Unveröff. Diplomarbeit, Universität Regensburg.

Lange, B., Kuffner, H. & Schwarzer, R. (1983). *Schulangst und Schulverdrossenheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Langens, T. A. & Schüler, J. (2003). Die Messung des Leistungsmotivs mittels des Thematischen Auffassungstests. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 89-104). Göttingen: Hogrefe.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.

Leman, K. (1994). *Geschwisterkonstellation: Die Familie bestimmt ihr Leben*. Landsberg am Lech: mvg.

Levine, A. & Crumrine, J. (1973). *Women and the fear of success: A Problem in replication*, Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, 1973 Montreal.

Levitt, E. E. (1971). *Die Psychologie der Angst*. Stuttgart: Kohlhammer.

Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports, 20*, 975-978.

Lienert, G. (1978). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (2. Auflage). Meisenheim am Glan: Hain.

Lockheed, M. E. (1975) Female motive to avoid success – a psychological barrier or a response to deviancy? *Sex Roles, 1* (1), 41-50.

Ludwig, S. (1983). Geschlechtsspezifische Aspekte der Leistungsmotivation. *Psychol., Erzieh., Unterr., 30. Jg.*, 7-15.

Lukesch, H. (1986). Diagnostizierbarkeit von Prüfungsangst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 33*, 126-132.

Lukesch, H. (2004). *Verborgene Aspekte der Leistungsmotivation. Oder: Warum sollte Erfolg immer positiv konnotiert sein?* Unveröff. Paper zu einem Festvortrag am 6.10.2004 an der Universität Salzburg.

Lukesch, H. & Helmke, A. (1983). *Eine Pilot-Studie zum zeitlichen Verlauf der Angstemotion in einer Prüfungssituation* (Arbeitsberichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 18). Universität Regensburg.

Lukesch, H. & Kandlbinder, R. (1986). Zeitlicher Verlauf und Bedingungsfaktoren der Prüfungsangstkomponenten Besorgtheit und Aufgeregtheit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 18*, 56-69.

Mandler, G. & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of abnormal and social psychology, 47,* 166-173.

Marschner, G. (1997). Leistung. In W. Arnold, H. J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie* (Band 2, S. 1233). Augsburg: Bechtermünz.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Journal of Abnormal and Social Psychology, 62*, 543-552.

McKeachie, W. J. (1967). Motivation, Lehrmethode und Lernen in Hochschulen. In Weinert, F. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer.

Meyer, W.-U. (1973). *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg*. Stuttgart: Klett.

Miller, J. (1994). Fear of success: Psychodynamic implications. *Journal of The American Academy of Psychoanalysis, 22* (1), 129-136.

Minsel, B. & Schwarzer, C. (1983). Nonlinear relationships of worry and emotionality to school achievement. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety (Vol. 2)* (pp. 159-166). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.

Monahan, L., Kuhn, D. & Shaver, P. (1974). Intrapsychic versus cultural explanations of "fear of success" motive. *Journal of Personality and Social Psychology, 1* (3), 225-234.

Morgan, S. W. & Mausner, B. (1973). Behavioral and fantasized indicators of avoidance of success in men and women. *J. Personal., 41*, 457-470.

Morris, L. W. & Liebert, R. M. (1969). Effects of anxiety on timed and untimed intelligence tests. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 240-244.

Morris, L. W. & Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35*, 332-337.

Morris, L. W., Franklin, M. S. & Ponath, P. (1983). The relationship between trait and state indices of worry and emotionality. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 2)* (pp. 3-13). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Mueller, J. H. (1980). Test anxiety and the encoding and retrieval of information. In I. G. Sarason (Ed.), *Test Anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 63-86). Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.

Mummendey, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe.

Mummendey, H. D. (2000). *Psychologie der Selbstschädigung*. Göttingen: Hogrefe.

O´Leary, V. & Hammack, B. (1975). Sex-role orientation and achievement context as determinants of the motive to avoid success. *Sex Roles, 1* (3), 225-234.

Orpen, C. (1989). Predictors of fear of academic success among university students. *Psychological Reports, 65*, 439-442.

Paludi, M. A. (1984). Psychometric properties and underlying assumptions of four objective measures of fear of success. *Sex Roles, 10* (9/10), 765-781.

Pappo, M. (1972). *Fear of success: A theoretical analysis and the construction and validation of a measuring instrument*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University.

Pappo, M. (1983). Fear of success: The construction and validation of a measuring instrument. *Journal of Personality Assessment, 47* (1), 36-41.

Pekrun, R. (1991). Prüfungsangst und Schulleistung: Eine Längsschnittanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5*, 99-109.

Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.). (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung.* Stuttgart: Enke.

Peters, K.-E. (2001). *Erfolgsfurcht bei Frauen*. Unveröff. Dipl.Arbeit, Universität Regensburg.

Peters, U. H. (1977). *Wörterbuch der Psychiatrie und medizinischen Psychologie* (2., neubearb. U. erw. Aufl.). München: Urban und Schwarzenberg.

Reitman, E. E. & Williams, C. D. (1961). Relationships between hope of success and fear of failure, anxiety, and need for achievement. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 62* (2), 465-467.

Rheinberg, F. (1977). Bezugsnorm-Orientierung – Versuch einer Integration motivierungsbedeutsamer Lehrervariablen. In E. H. Tack (Hrsg.), *Bericht über den 30. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie* (S. 318-319). Göttingen: Hogrefe.

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

Rheinberg, F. (1997). *Motivation* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

Rheinberg, F. & Krug, S. (1999). *Motivationsförderung im Schulalltag: Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung* (2., überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Richardson, P., Jackson, A. & Albury, K. (1984). Measurement of fear of failure using the self-deprecation and insecurity scale. *Journal of Sport Behavior, 7* (3), 115-119.

Robbins, L. & Robbins, E. (1973): Comment on toward an understanding of achievement-related conflicts in women by M. S. Horner. *J. Soc. Issues, 29*, 133-137.

Romberg, D. L. & Shore, M. F. (1985). A test of two hypotheses of fear of success. *Sex Roles, 14* (3/4), 163-180.

Rosemann, B. (1982). *Differentielle Prognostizierbarkeit von Schulleistung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Rost, D. & Schermer, F. (1997). *Differentielles Leistungsangst Inventar – DAI*. Frankfurt: Swets Test Services.

Sadd, S., Lenauer, M., Shaver, P. & Dunivant, N. (1978). Objective measurement of fear of success and fear of failure: a factor analytic approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 405-416.

Sancho, A. M. & Hewitt, J. (1990). Questioning fear of success. *Psychological Reports, 67*, 803-806.

Santucci, R., Terzian, D. & Kayson, W. (1989). Fear of success: influence of sex, year, and program in college. *Psychological Reports, 64*, 551-555.

Sarason, I. G. (1960). Empirical problems and theoretical findings in the use of anxiety scales. *Psychological Bulletin, 57*, 403-415.

Sarason, I. G. (1972). Experimental approaches to test anxiety: attention and uses of information. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: current trends in theory and research* (pp. 381-403). New York: Academic Press.

Schmalt, H.-D. (1976a). Die Anfänge einer Theorie leistungsmotivierten Verhaltens. In H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (Hrsg.), *Leistungsmotivation und Verhalten* (S. 17-31). Stuttgart: Klett.

Schmalt, H.-D. (1976b). *Das LM-Gitter. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.

Schmalt, H.-D. (1999). Assessing the achievement motive using the grid technique. *Journal of Research in Personality, 33*, 109-130.

Schnabel, Kai (1998). *Prüfungsangst und Lernen*. Münster: Waxmann.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 3-14). Göttingen: Hogrefe.

Schwarzer, C. (1980). *Gestörte Lernprozesse*. München: Urban & Schwarzenberg.

Schwarzer, R. (1981). *Streß, Angst und Hilflosigkeit.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schwarzer, R. (Hrsg.) (1984). *Selbstbezogene Kognitionen: Trends in der Selbstkonzeptforschung. Bd. 2 des Berichts über das Forschungsvorhaben: „Entwicklung des Selbstkonzepts und selbstbezogener Kognitionen in Abhängigkeit von sozialen Vergleichssituationen“*. Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.

Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schwarzer, R. & Lange, B. (1983). Test anxiety and development from grade 5 to grade 10: A structural equation approach. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 2)* (pp. 147-157). Lisse: Swets und Zeitlinger.

Schwenkmezger, P. (1985). *Modelle der Eigenschafts- und Zustandsangst*. Göttingen: Hogrefe.

Schwenn, M. (1970). *Arousal of motive to avoid success.* Unpublished junior honors thesis, Harvard University.

Seipp, B. (1989). *Angst und Leistung in Schule und Hochschule: Eine Meta-Analyse*. Unveröff. Diss., Heinrich-Heine-Universität, Düsseldorf.

Seipp, B. & Schwarzer, C. (1991). Angst und Leistung – eine Metaanalyse empirischer Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5*, 85-97.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Sonntag, D. (1984). Furcht vor Misserfolg als motivationale Determinante von Problemlöseprozessen: Struktur, Funktion und Modifikation. In: M. Vorwerg (Hrsg.), *Persönlichkeitspsychologische Forschungen zur Regulation und Modifikation individuellen Verhaltens* (Serie: Probleme und Ergebnisse psychologischer Forschung, 5 (7), S. 81-102). Universität Leipzig Sektion Psychologie,

Spence, J. T. (1974). The thematic apperception test and attitudes toward achievement in women: a new look at the motive to avoid success and a new method of measurement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 427-437.

Spence, K. W. (1958). A theory of emotionally based drive (D) and its relation to performance in simple learning situations. *American psychologist, 13*, 131-141.

Spence, K. W. & Spence, J. (1966). The motivational components of manifest anxiety: Drive and drive stimuli. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 291-326). New York: Academic Press.

Spence, K. W. & Taylor, J. A. (1951). The relation of conditioned response strength to anxiety in normal, neurotic and psychotic subjects. *Journal of Experimental Psychology, 45*, 265-272.

Spence, K. W. & Taylor, J. A. (1953). Anxiety and strength of the US as determiners of the amount of eyelid conditioning. *Journal of Experimental Psychology, 42*, 183-188.

Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 3–20). New York: Academic Press.

Spielberger, C. D., Gonzales, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B. & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety (Vol. 5)* (pp. 167-191). Washington D.C.: Hemisphere.

Steinberg, C. L., Teevan, R. C. & Greenfeld, N. (1983). Sex-role orientation and fear of failure in women. *Psychological Reports, 52*, 987-992.

Teevan, R. C. & Smith, B. D. (1975). Relationships of fear-of-failure and need achievement motivation to a confirming-interval measure of aspirational levels. *Psychological Reports, 36*, 967-976.

Tobias, S. (1980a). *Anxiety and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tobias, S. (1980b). Anxiety and instruction. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety* (pp. 289-309). Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 35-45). Hillsdale: Erlbaum.

Tobias, S. (1992). The impact of test anxiety on cognition in school learning. In K. A. Hagtvet & T. B. Johnsen (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 7)* (pp. 18-31). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Tresemer, D. (1974). Fear of success: Popular but unproven. *Psychology Today, 7*, 82-85.

Tyron, G. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 50*, 353-372.

Vagt, G. & Kühn, B. (1976). Zum Zusammenhang zwischen Ängstlichkeit und Schulleistung: Die Berücksichtigung des Ausmaßes der häuslichen Vorbereitung auf schulische Prüfungssituationen. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 23*, 163-173.

Van der Ploeg, H. M. (1984). Worry, emotionality, intelligence and academic performance in male and female dutch secondary school children. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Walker, E. L. & Heyns, R. W. (1973). Konformität und Motivkonflikt. In C. F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.): *Grundlagentexte zum Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1*. Frankfurt: Fischer.

Weiner, B. (1984). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Wigfield, A. & Eccles, J. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist, 24*, 149-183.

Wine, J. D. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin, 76*, 92-104.

Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 349-385). Hillsdale: Erlbaum.

Yamauchi, H. (1982). Sex differences in motive to avoid success on competitive or cooperative action. *Psychological Reports, 50*, 55-61.

Yerkes, R. M. & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology, 18*, 459-482.

Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer.

Zuckerman, M. & Allison, S. (1976). An objective measure of fear of success: Construction and validation. *Journal of Personality Assessment, 40* (4), 422-430.

10. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AK Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation (DAI)
AU Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung (DAI)
AUS Auslösebedingungen von Leistungsängstlichkeit (DAI)

DAI Differentielles Leistungsangst Inventar

EMO Emotionale Angstmanifestation (DAI)
ES Externale Stabilisierung (DAI)

FE_A Furcht vor Erfolg im Bereich Ausbildung (GEMS/GEMSt)
FE_F Furcht vor Erfolg im Bereich Freizeit (GEMS/GEMSt)
FM_A Furcht vor Misserfolg im Bereich Ausbildung (GEMS/GEMSt)
FM_F Furcht vor Misserfolg im Bereich Freizeit (GEMS/GEMSt)
FSAL Selbstkonzept der allgemeinen Leistungsfähigkeit (FSKN)
FSAP Selbstkonzept der allgemeinen Problembewältigung (FSKN)
FSEG Selbstkonzept der Empfindlichkeit und Gestimmtheit (FSKN)
FSGA Selbstkonzept der Gefühle und Beziehungen zu anderen (FSKN)
FSIA Selbstkonzept der Irritierbarkeit durch andere (FSKN)
FSKN Frankfurter Selbstkonzeptskalen
FSKU Selbstkonzept der Kontakt- und Umgangsfähigkeit (FSKN)
FSST Selbstkonzept der Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen anderen (FSKN)
FSSW Selbstkonzept der allgemeinen Selbstwertschätzung (FSKN)
FSVE Selbstkonzept der Verhaltens- und Entscheidungssicherheit (FSKN)
FSWA Selbstkonzept der Wertschätzung durch andere (FSKN)

GEMS Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern
GEMSt Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten
GK Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten (DAI)

H Hypothese
HE_A Hoffnung auf Erfolg im Bereich Ausbildung (GEMS/GEMSt)
HE_F Hoffnung auf Erfolg im Bereich Freizeit (GEMS/GEMSt)
HM_A Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Ausbildung (GEMS/GEMSt)
HM_F Hoffnung auf Misserfolg im Bereich Freizeit (GEMS/GEMSt)

IS Internale Stabilisierung (DAI)

KOG Kognitive Angstmanifestation (DAI)
KS-Test Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Verteilungsform

M	Mittelwert (der jeweiligen Gesamtgruppe)
M_E	Mittelwert der Experimentalgruppe
M_K	Mittelwert der Kontrollgruppe
M_m	Mittelwert der männlichen Probanden
M_w	Mittelwert der weiblichen Probanden
MAN	Manifestationen von Leistungsängstlichkeit (DAI)
Max.	Maximum
Min.	Minimum
N	Größe der Gesamtstichprobe
n	Anzahl der Elemente einer definierten Teilstichprobe
ns	nicht signifikant
PHY	Physiologische Angstmanifestation (DAI)
RU	Repertoireunsicherheit (DAI)
SA	Sozialbezogene Angstauslösung (DAI)
SD	Standardabweichung
SD_E	Standardabweichung der Experimentalgruppe
SD_K	Standardabweichung der Kontrollgruppe
SD_m	Standardabweichung der männlichen Probanden
SD_w	Standardabweichung der weiblichen Probanden
sig.	signifikant
SK	Selbstkonzept
SK	Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln (DAI)
STAB	Stabilisierungsformen von Leistungsängstlichkeit (DAI)
WA	Wissensbezogene Angstauslösung (DAI)
°	tendenzielles Ergebnis
*	signifikantes Ergebnis
**	sehr signifikantes Ergebnis
***	höchst signifikantes Ergebnis

ANHANG

Methodenanhang A

Fragebogen für Studenten

Kodierung für das Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt)

Methodenanhang B

Fragebogen für Schüler

Kodierung für das Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)

Methodenanhang C

Klassenstufenspezifische Mathematiktests mit Lösungen

- Klasse 6
- Klasse 7
- Klasse 8
- Klasse 9
- Klasse 10
- Klasse 11

Methodenanhang D

Spezieller Fragebogenteil für Schüler der 6. Klassen (Oktobertermin)

Spezieller Fragebogenteil für Schüler der 6. Klassen (Dezembertermin)

Spezieller Fragebogenteil für Schüler der 6. Klassen (Märztermin)

Ergebnisanhang E

Korrelationen zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept (Studenten)
(vgl. übergeordnete Skalen AUS, MAN und STAB in Kapitel 4.3.5)

Korrelationen zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept (Schüler)
(vgl. übergeordnete Skalen AUS, MAN und STAB in Kapitel 5.3.6)

Methodenanhang A

Fragebogen für Studenten

Kodierung für das Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten (GEMSt)

Fragebogen für Studenten

Juni 2004

Liebe Studentin, lieber Student,

Sie haben sich dazu bereit erklärt, an der vorliegenden Studie teilzunehmen.

Es handelt sich hierbei um eine Untersuchung im Rahmen einer Doktorarbeit im Studienfach Psychologie an der Universität Regensburg, bei der Empfindungen von Schülern und Studenten und deren Einstellungen zu unterschiedlichen Themen erforscht werden sollen.

Zu diesem Zweck wurden mehrere Fragebögen ausgewählt und eigens für diese Studie zusammengestellt. Neben einigen wenigen Angaben zu Ihrer Person werden ausschließlich persönliche Einstellungen und Empfindungen untersucht. Es gibt daher keine richtigen oder falschen Antworten.

Zusätzlich möchte ich darauf hinweisen, dass alle Angaben selbstverständlich vertraulich behandelt und nur im Rahmen dieser Untersuchung verwendet werden.

Für Ihre Mithilfe danke ich Ihnen schon jetzt!

Mit freundlichen Grüßen

Kerstin Peters-Haederle

Im folgenden finden Sie Feststellungen zu Situationen des Alltags. Bitte lesen Sie jede Aussage sorgfältig durch und entscheiden Sie, in welchem Ausmaß die Aussage auf Sie zutrifft oder nicht zutrifft.

Es gibt sechs verschiedene Antwortmöglichkeiten:

① „trifft sehr zu“ **② „trifft zu“** **③ „trifft etwas zu“**

④ „trifft eher nicht zu“ **⑤ „trifft nicht zu“** **⑥ „trifft gar nicht zu“**

Kreuzen Sie bitte das für Sie entsprechende Kästchen an. Bitte beantworten Sie alle Fragen.

Beispiel: ***Ich neige dazu, mir mit Problemen den Kopf zu zerbrechen.***

Wenn für Sie für die Aussage „Ich neige dazu, mir mit Problemen den Kopf zu zerbrechen“ die Antwort „trifft zu“ am besten passt, kreuzen Sie bitte das Kästchen mit ② „trifft zu“ an.

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich neige dazu, mir mit Problemen den Kopf zu zerbrechen.	①	☒	③	④	⑤	⑥

Bitte antworten Sie zügig, und entscheiden Sie sich umgehend für eine Antwort.

		trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
1 .	Es fällt mir schwer, meine Meinung vor einer größeren Gruppe zu vertreten.	①	②	③	④	⑤	⑥
2 .	Wenn ich mich in einer Gruppe befinde, traue ich mich nicht, etwas zu sagen.	①	②	③	④	⑤	⑥
3 .	Ich bin ein fröhlicher Mensch.	①	②	③	④	⑤	⑥
4 .	Ich habe wenig Ansehen bei meiner Familie.	①	②	③	④	⑤	⑥
5 .	Ich fühle mich meinen Freunden unterlegen.	①	②	③	④	⑤	⑥
6 .	Ich bin sensibler, als es für mich gut ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
7 .	Ich bin bestimmt so leistungsfähig und intelligent wie andere.	①	②	③	④	⑤	⑥
8 .	Manchmal glaube ich, dass ich zu überhaupt nichts gut bin.	①	②	③	④	⑤	⑥
9 .	Ich fühle mich als Versager, wenn ich von dem Erfolg eines Bekannten höre.	①	②	③	④	⑤	⑥
10 .	Wenn ich den Eindruck habe, dass mir jemand geistig überlegen ist, gehe ich ihm aus dem Weg.	①	②	③	④	⑤	⑥
11 .	Ich sehe der Zukunft hoffnungsvoll entgegen.	①	②	③	④	⑤	⑥
12 .	Ich bin ein Niemand.	①	②	③	④	⑤	⑥
13 .	Ich versuche, vor meinen Problemen davonzulaufen.	①	②	③	④	⑤	⑥
14 .	Ich kann anderen in der Regel vertrauen.	①	②	③	④	⑤	⑥
15 .	Ich habe eine gute Art, mit anderen umzugehen.	①	②	③	④	⑤	⑥
16 .	Ich verliere leicht den Kopf.	①	②	③	④	⑤	⑥
17 .	Ich verachte mich.	①	②	③	④	⑤	⑥
18 .	Ich habe Schwierigkeiten, meine Meinung in einer Gruppe zu äußern, auch wenn ich etwas Wichtiges zu sagen habe.	①	②	③	④	⑤	⑥
19 .	Es fällt mir schwer, einer Gruppe gegenüber eine andere Meinung zu vertreten.	①	②	③	④	⑤	⑥
20 .	Ich bin mit meinen eigenen Leistungen zufrieden.	①	②	③	④	⑤	⑥

		trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
21 .	Eigentlich bin ich mit mir ganz zufrieden.	①	②	③	④	⑤	⑥
22 .	Es gibt Menschen, gegenüber denen ich mich für zu unwichtig halte, als dass ich mich um ihre Bekanntschaft bemühen würde.	①	②	③	④	⑤	⑥
23 .	Ich wünschte, ich würde nicht so schnell aufgeben.	①	②	③	④	⑤	⑥
24 .	Ich zweifle, ob man meine Meinung auch ernst nimmt, vor allem, wenn ich selbst in der Sache noch nicht ganz sicher bin.	①	②	③	④	⑤	⑥
25 .	Ich kann mit meinen persönlichen Problemen gut fertig werden.	①	②	③	④	⑤	⑥
26 .	Es fällt mir leicht, Kontakte mit anderen Menschen zu bekommen.	①	②	③	④	⑤	⑥
27 .	Was ich mir vorgenommen habe, kann ich auch erreichen.	①	②	③	④	⑤	⑥
28 .	Manchmal wünschte ich, ich wäre nicht geboren.	①	②	③	④	⑤	⑥
29 .	Ich werde auch in Zukunft meine Probleme meistern.	①	②	③	④	⑤	⑥
30 .	Ich bin eigentlich ziemlich sicher in der Einschätzung meiner Fähigkeiten.	①	②	③	④	⑤	⑥
31 .	Ich kann Auffassungen von Bekannten oft nicht zustimmen, habe aber Hemmungen, meine Kritik offen vorzubringen.	①	②	③	④	⑤	⑥
32 .	Wenn ich so zurückdenke, kann ich mich an mehr Erfolge als an Misserfolge erinnern.	①	②	③	④	⑤	⑥
33 .	Es ist mir sehr wichtig, dass ich stets einen guten Eindruck mache.	①	②	③	④	⑤	⑥
34 .	Meine Familie vertraut mir wenig.	①	②	③	④	⑤	⑥
35 .	Ich habe das Gefühl, dass ich für manche Menschen nicht interessant genug bin, um mit ihnen befreundet zu sein.	①	②	③	④	⑤	⑥
36 .	Ich vertrete meine Meinung auch konsequent in der Gruppe, die nicht mit mir übereinstimmt.	①	②	③	④	⑤	⑥
37 .	Im Großen und Ganzen neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.	①	②	③	④	⑤	⑥
38 .	Ich würde mich sicherer fühlen, wenn ich nicht so verschieden von anderen wäre.	①	②	③	④	⑤	⑥
39 .	Ich habe öfters das Bedürfnis, mich für mein Verhalten zu entschuldigen.	①	②	③	④	⑤	⑥
40 .	Ich wollte, ich könnte mehr Achtung vor mir haben.	①	②	③	④	⑤	⑥
41 .	Ich habe Schwierigkeiten, Sexualität und Liebe miteinander zu verbinden.	①	②	③	④	⑤	⑥
42 .	Ich kann mich in den meisten Fällen schnell und sicher entscheiden.	①	②	③	④	⑤	⑥
43 .	Um sympathisch zu wirken, bin ich eher so, wie mich andere haben wollen, als wie ich selbst sein möchte.	①	②	③	④	⑤	⑥
44 .	Ich scheue mich nicht, allein in einen Raum zu gehen, in dem andere Leute bereits zusammensitzen und sich unterhalten.	①	②	③	④	⑤	⑥
45 .	Ich kann in jeder Situation für mich selbst sorgen.	①	②	③	④	⑤	⑥
46 .	Wenn ich anderer Meinung bin, widerspreche ich auch Autoritätspersonen.	①	②	③	④	⑤	⑥
47 .	Was ich mir auch vornehme, stets habe ich Schwierigkeiten, es zu erreichen, meistens schaffe ich es nicht.	①	②	③	④	⑤	⑥
48 .	Ich wünschte, ich wäre vertrauenswürdiger.	①	②	③	④	⑤	⑥
49 .	Ich fühle mich von meiner Familie geliebt.	①	②	③	④	⑤	⑥
50 .	Manchmal fühle ich mich zu nichts nütze.	①	②	③	④	⑤	⑥
51 .	Oft bin ich recht linkisch.*	①	②	③	④	⑤	⑥
52 .	Ich kann wichtige Entscheidungen ohne Hilfe treffen.	①	②	③	④	⑤	⑥
53 .	In einer Gruppe fühle ich mich nicht so sicher, da den anderen meist mehr einfällt als mir.	①	②	③	④	⑤	⑥
54 .	Es macht mir Angst, wenn sich jemand aktiv um mich bemüht.	①	②	③	④	⑤	⑥
55 .	Es beunruhigt mich, wenn ich den Eindruck erhalte, dass jemand eine andere Auffassung hat als ich.	①	②	③	④	⑤	⑥
56 .	Meine Gefühle sind leicht verletzbar.	①	②	③	④	⑤	⑥

* linkisch, d.h. ungeschickt

		trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
57 .	Ich habe bei vielen Freunden Angst, dass sie mich alleine lassen, wenn ich sie brauche.	①	②	③	④	⑤	⑥
58 .	Ich bin zu empfindlich.	①	②	③	④	⑤	⑥
59 .	Ich glaube, dass ich in den meisten Fällen mein Verhalten vor mir rechtfertigen kann.	①	②	③	④	⑤	⑥
60 .	Meine persönlichen Probleme sind dazu da, um von mir gelöst zu werden.	①	②	③	④	⑤	⑥
61 .	Ich habe Schwierigkeiten, das zu tun, was richtig ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
62 .	Ich sollte höflicher zu anderen sein.	①	②	③	④	⑤	⑥
63 .	Ich richte mich in meinem Leben zu sehr nach den Auffassungen anderer.	①	②	③	④	⑤	⑥
64 .	Wenn ich mich mit anderen Menschen meines Alters vergleiche, schneide ich eigentlich ganz gut ab.	①	②	③	④	⑤	⑥
65 .	Wenn ich so zurückdenke, kann ich mich an viel mehr Misserfolge als an Erfolge erinnern.	①	②	③	④	⑤	⑥
66 .	Um mir keine Feinde zu schaffen, stimme ich häufiger auch Auffassungen und Entscheidungen zu, die ich im Grunde nicht für gut oder vertretbar halte.	①	②	③	④	⑤	⑥
67 .	Ich habe keine Schwierigkeiten zuzugeben, dass ich etwas falsch gemacht habe.	①	②	③	④	⑤	⑥
68 .	Ich kann genauso gut zurechtkommen wie andere.	①	②	③	④	⑤	⑥
69 .	Ich habe Furcht, ich selbst zu sein.	①	②	③	④	⑤	⑥
70 .	Ich bin ziemlich scheu und unsicher im Kontakt mit anderen Menschen.	①	②	③	④	⑤	⑥
71 .	Ich finde mich ganz in Ordnung.	①	②	③	④	⑤	⑥
72 .	Es ängstigt mich nicht, mit fremden Menschen zusammenzutreffen.	①	②	③	④	⑤	⑥
73 .	Mich wirft so schnell nichts aus der Bahn.	①	②	③	④	⑤	⑥
74 .	Ich habe oft das Gefühl, dass Fremde mich kritisch betrachten.	①	②	③	④	⑤	⑥
75 .	Ich bin zufrieden mit mir.	①	②	③	④	⑤	⑥
76 .	Ich kann Anschuldigungen ertragen, ohne gleich aus der Haut zu fahren.	①	②	③	④	⑤	⑥
77 .	Ich glaube, dass ich genauso viel tauge wie andere.	①	②	③	④	⑤	⑥
78 .	Ich habe oft Angst, dass ich im entscheidenden Augenblick versage.	①	②	③	④	⑤	⑥

DAI-A

Mit den folgenden Fragen wird ermittelt, in welchen Situationen oder unter welchen Bedingungen Studenten sich nicht wohl fühlen oder Angst empfinden. Sicherlich hat jeder schon einmal in Prüfungs- oder Leistungssituationen ein flaues Gefühl in der Magengegend empfunden oder Nervosität, Beklemmungen bzw. Konzentrationsschwierigkeiten erlebt, wenn z.B. überraschend eine Klausur geschrieben werden soll oder wenn Sie sich nicht genug vorbereitet hatten.

Nachfolgend finden Sie verschiedene Aussagen, die in Zusammenhang mit Lern- und Leistungssituationen stehen. Lesen Sie jede Aussage durch und entscheiden Sie dann, *wie häufig* diese für Sie persönlich zutrifft. Wenn Ihnen eine der aufgeführten Situationen nicht aus der eigenen Erfahrung vertraut sein sollte, versuchen Sie, sich in sie hineinzuversetzen und entscheiden Sie dann, *wie häufig* die Aussagen für Sie zutreffen könnten.

Hinter jeder Aussage finden Sie eine Skala von 1 bis 5, mit der Sie Ihre Antwort genauer nach der *Häufigkeit* abstufen können:

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Beispiel:	***Ich habe Angst, ...***				
... nachzufragen, wenn die anderen alles verstanden haben.	①	②	③	④	⑤
Wenn diese Aussage ***häufig*** auf Sie zutrifft, kreuzen Sie bitte wie folgt an:	①	②	③	☒	⑤

Kreuzen Sie immer *nur eine Ziffer* an, nicht den Raum zwischen den Ziffern. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es ist wichtig, dass Sie keine Aussage auslassen.

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Ich habe Angst, ...

... da es mir schwer fällt, mich systematisch vorzubereiten.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich bei einer Klausur mit der vorgegebenen Zeit nicht zurechtkomme.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich an der Tafel stehe und mich alle anschauen.	①	②	③	④	⑤
... weil ich mich leicht von meiner Arbeit ablenken lasse.	①	②	③	④	⑤
... dass die anderen mir meine Unsicherheit anmerken.	①	②	③	④	⑤
... weil ich nicht weiß, wo ich mit dem Lernen anfangen soll.	①	②	③	④	⑤
... ein Referat zu halten.	①	②	③	④	⑤
... wenn mir bei einer Klausur nur noch ein Teil von dem Gelernten einfällt.	①	②	③	④	⑤
... weil ich dazu neige, mich beim Arbeiten an Nebensächlichkeiten festzubeißen.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich aufgerufen werde und sich alle nach mir umdrehen.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich glaube, den Leistungsanforderungen nicht zu genügen.	①	②	③	④	⑤
... da es mir schwer fällt, zu Hause länger an einem Stück zu arbeiten.	①	②	③	④	⑤
... wenn bei einer Klausur vieles schief geht.	①	②	③	④	⑤
... weil ich Schwierigkeiten habe, einen umfangreichen Lernstoff richtig einzuordnen.	①	②	③	④	⑤
... dass man mich bei einem Referat durch Nachfragen durcheinander bringt.	①	②	③	④	⑤
... weil es mir beim Lernen schwer fällt, meine Gedanken richtig zu ordnen.	①	②	③	④	⑤
... wenn von einer Klausur viel abhängt.	①	②	③	④	⑤
... vor Fremden etwas vorzutragen.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich merke, dass ich wissensmäßig nicht ganz fit bin.	①	②	③	④	⑤
... vor dem Kurs/Seminar etwas vorzutragen.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich die Aufgabenstellung nicht verstehe.	①	②	③	④	⑤
... wenn mich die anderen schief angucken.	①	②	③	④	⑤
... weil mir bei der Vorbereitung unwichtige Gedanken durch den Kopf schwirren.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich merke, dass ich eine Aufgabe nicht lösen kann.	①	②	③	④	⑤

DAI-M

Nun wird ermittelt, wie sich Nervosität, Unwohlsein, Angst bei Studenten in Leistungs- und Prüfungssituationen äußern. Sicherlich hat jeder von Ihnen schon einmal bei Klausuren, bei unzureichender Vorbereitung oder bei dem Vortrag vor dem Kurs/Seminar unangenehme Empfindungen erlebt. Stellen Sie sich jetzt bitte solche Situationen vor, und geben Sie an, *wie stark* Sie dabei mit den aufgeführten Erscheinungsweisen reagiert haben.

Angst zeigt sich bei jedem in verschiedener Art und Weise und in unterschiedlicher *Stärke*. Es geht nicht darum, ob Sie häufig oder selten Angst erleben. Es geht darum, *wie stark* sich die verschiedenen Reaktionen bei Ihnen zeigen, wenn Sie Angst haben.

Hinter jeder Aussage finden Sie eine Skala von 1 bis 5, mit der Sie Ihre Antwort genauer nach der *Stärke der Reaktion* abstufen können:

sehr schwach ausgeprägt = ①
schwächer ausgeprägt = ②
mittelstark ausgeprägt = ③
stärker ausgeprägt = ④
sehr stark ausgeprägt = ⑤

Beispiel:	***Wenn ich Angst habe, ...***				
... bekomme ich einen trockenen Mund.	①	②	③	④	⑤
Wenn diese Reaktion bei Ihnen dann, wenn Sie Angst haben, ***schwächer*** ausgeprägt ist, kreuzen Sie bitte wie folgt an:	①	☒	③	④	⑤

Kreuzen Sie immer *nur eine Ziffer* an, nicht den Raum zwischen den Ziffern. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, jeder reagiert mit unterschiedlicher *Stärke*. Es ist wichtig, dass Sie keine Aussage auslassen.

sehr schwach ausgeprägt = ①
schwächer ausgeprägt = ②
mittelstark ausgeprägt = ③
stärker ausgeprägt = ④
sehr stark ausgeprägt = ⑤

Wenn ich Angst habe, ...

... komme ich mir wehrlos vor.	①	②	③	④	⑤
... bemerke ich Fehler nicht.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich eingeengt.	①	②	③	④	⑤
... ist mir fast übel.	①	②	③	④	⑤
... fangen meine Hände an zu zittern.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich ausgeliefert.	①	②	③	④	⑤
... sind meine Gedanken blockiert.	①	②	③	④	⑤
... bekomme ich feuchte oder kalte Hände.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich allein gelassen.	①	②	③	④	⑤
... bin ich betrübt.	①	②	③	④	⑤
... muss ich eher auf die Toilette.	①	②	③	④	⑤
... kann ich mich nicht richtig konzentrieren.	①	②	③	④	⑤
... bin ich nicht bei der Sache.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich ziemlich hilflos.	①	②	③	④	⑤
... geht mein Atem schneller.	①	②	③	④	⑤
... kann ich Gedanken nicht zu Ende denken.	①	②	③	④	⑤
... bricht mir der Schweiß aus.	①	②	③	④	⑤
... bin ich bedrückt.	①	②	③	④	⑤
... bekomme ich ein flaues Gefühl im Magen.	①	②	③	④	⑤
... fällt mir kaum etwas ein.	①	②	③	④	⑤
... kann ich mir nichts richtig merken.	①	②	③	④	⑤
... spüre ich mein Herz klopfen.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich bedrängt.	①	②	③	④	⑤
... kann ich mich kaum mehr an etwas erinnern.	①	②	③	④	⑤

Nachfolgend wird ermittelt, wie Studenten mit ihren Leistungsängsten umgehen. Dazu sind unterschiedliche Möglichkeiten zur Bewältigung von Leistungsangst aufgeführt. Lesen Sie jede Aussage durch und kreuzen Sie an, in welchem Ausmaß diese für Sie persönlich zutrifft. Es geht nicht darum, ob Sie viel oder wenig Angst erleben; jeder empfindet gelegentlich in Leistungssituationen Angst. Gefragt wird, *wie häufig* Sie, wenn Sie Angst haben, zu den einzelnen Strategien greifen. *DAI-C*

Hinter jeder Aussage finden Sie eine Skala von 1 bis 5, mit der Sie Ihre Antwort genauer nach der *Häufigkeit* abstufen können:

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Beispiel:	***Um meine Angst zu bewältigen, ...***				
... sage ich mir, dass Angst in bestimmten Situationen normal ist.	①	②	③	④	⑤
Wenn diese Aussage ***häufig*** auf Sie zutrifft, kreuzen Sie bitte wie folgt an:	①	②	③	☒	⑤

Kreuzen Sie immer *nur eine Ziffer* an, nicht den Raum zwischen den Ziffern. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es ist wichtig, dass Sie keine Aussage auslassen.

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Um meine Angst zu bewältigen, ...

... überlege ich mir, was ich tun kann, wenn meine Angst wieder auftritt.	①	②	③	④	⑤
... lerne ich mehr und intensiver.	①	②	③	④	⑤
... rede ich mir ein, dass alles nicht so schlimm ist.	①	②	③	④	⑤
... mache ich mir klar, dass es anderen auch so geht.	①	②	③	④	⑤
... versuche ich, mir die Hintergründe und Umstände meiner Angst klarzumachen.	①	②	③	④	⑤
... melde ich mich krank.	①	②	③	④	⑤
... versuche ich, meinen Arbeitsplan konsequent einzuhalten.	①	②	③	④	⑤
... setze ich mich ganz bequem hin.	①	②	③	④	⑤
... arbeite ich den nicht beherrschten Stoff mit jemandem durch.	①	②	③	④	⑤
... schränke ich meine Freizeit ein.	①	②	③	④	⑤
... organisiere ich mir unerlaubte Hilfen.	①	②	③	④	⑤
... verschaffe ich mir Ruhe, um eine Strategie zu entwickeln.	①	②	③	④	⑤
... nehme ich mir vor, mich zu entspannen, wenn ich nicht mehr weiter weiß.	①	②	③	④	⑤
... setze ich mich neben einen guten Nachbarn.	①	②	③	④	⑤
... schwänze ich die Hochschule.	①	②	③	④	⑤
... denke ich an etwas Angenehmes, was nach der Prüfung/Klausur kommt.	①	②	③	④	⑤
... schreibe ich mir die wichtigsten Sachen heraus.	①	②	③	④	⑤
... versuche ich, etwas gegen meine Verkrampfung zu tun.	①	②	③	④	⑤
... hoffe ich, dass die Arbeit/Klausur schlecht ausfällt und wiederholt werden muss.	①	②	③	④	⑤
... denke ich mir, dass ich es bis jetzt ja auch immer geschafft habe.	①	②	③	④	⑤
... überlege ich mir noch schnell ein paar Ausreden.	①	②	③	④	⑤
... stelle ich mir die Situation genau vor, um damit vertraut zu werden.	①	②	③	④	⑤
... passe ich in der Vorlesung/im Seminar gut auf.	①	②	③	④	⑤
... rede ich mir gut zu, dass es schon klappen wird.	①	②	③	④	⑤
... tue ich so, als wäre mir übel geworden.	①	②	③	④	⑤
... sage ich mir, Hauptsache ich schaffe es.	①	②	③	④	⑤
... wiederhole ich den Stoff.	①	②	③	④	⑤
... sage ich mir, dass morgen alles vorbei ist.	①	②	③	④	⑤
... mache ich Yoga oder Entspannungsübungen.	①	②	③	④	⑤
... werde ich die Unruhe im Prüfungsraum nutzen, um mir ein paar Ergebnisse zu besorgen.	①	②	③	④	⑤
... besorge ich mir das notwendige Arbeitsmaterial.	①	②	③	④	⑤
... versuche ich, nicht daran zu denken.	①	②	③	④	⑤

In diesem Fragebogen finden Sie eine Reihe von Aussagen zum Leistungs- und Prüfungsangstbereich. Lesen Sie bitte jede Aussage durch und entscheiden Sie, inwieweit diese für Sie zutrifft.

Hinter jeder Aussage finden Sie eine Skala von 1 bis 5, mit der Sie Ihre Antwort genauer nach der *Häufigkeit* abstufen können:

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Beispiel:

Vor einer Prüfung/Klausur kann ich nicht mehr gut schlafen, weil ich befürchte, dabei zu versagen.	①	②	③	④	⑤
Wenn diese Aussage ***manchmal*** auf Sie zutrifft, kreuzen Sie bitte wie folgt an:	①	~~②~~	③	④	⑤

Kreuzen Sie immer *nur eine Ziffer* an, nicht den Raum zwischen den Ziffern. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es ist wichtig, dass Sie keine Aussage auslassen.

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Nach einem Angsterlebnis sind manche Leute besonders freundlich zu mir.	①	②	③	④	⑤
Allein der Gedanke an eine Prüfung/Klausur macht mich schon nervös.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich Angst habe, versuchen mir meine Eltern eine Freude zu machen.	①	②	③	④	⑤
Der Gedanke, dass ich bei einer wichtigen Arbeit versagen könnte, drängt sich mir auf und lässt mich nicht mehr los.	①	②	③	④	⑤
Ich muss daran denken, dass in der Hochschule etwas schief gehen könnte.	①	②	③	④	⑤
Ich bin froh, dass meine Freunde so viel Verständnis für meine Ängste haben.	①	②	③	④	⑤
Spüre ich Anzeichen meiner Angst, wird sie sogleich noch schlimmer.	①	②	③	④	⑤
Nach einem erlittenen Misserfolg bin ich lange niedergeschlagen, ängstlich und bedrückt.	①	②	③	④	⑤
Wenn der Dozent merkt, dass ich Angst habe, gibt er mir zusätzliche Tipps.	①	②	③	④	⑤
Eine schlechte Zensur belastet mich noch lange Zeit.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich Angst habe, verlangt der Dozent nicht so viel von mir.	①	②	③	④	⑤
Andere nehmen auf meine Angst starke Rücksicht.	①	②	③	④	⑤
Meine Bekannten nehmen sich meiner sehr an, wenn sie sehen, dass ich Angst habe.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich Angst habe, male ich mir das Schlimmste aus.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich Angst habe, sind die Menschen in meiner Umgebung sehr besorgt.	①	②	③	④	⑤
Der Gedanke, versagt zu haben, beschäftigt mich recht lange.	①	②	③	④	⑤

GEMSt

Im letzten Teil dieses Fragebogens werden Situationen mit unterschiedlichen Handlungsalternativen beschrieben. Stellen Sie sich diese Situationen vor und kreuzen Sie bei jeder der jeweils vorgegebenen acht Möglichkeiten an, wie sehr diese auf Sie zutrifft. Die Zahlen 1 – 5 in den Antwortkästchen bedeuten:

① Dieser Aussage stimme ich nicht zu.
② Dieser Aussage stimme ich ein wenig zu.
③ Dieser Aussage stimme ich mittelmäßig zu.
④ Dieser Aussage stimme ich ziemlich zu.
⑤ Dieser Aussage stimme ich sehr zu.

Es handelt sich um einen Fragebogen zu persönlichen Einstellungen. Daher gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte überlegen Sie daher nicht lange, sondern bewerten Sie spontan die vorgestellten Alternativen.

Sie nehmen an einer Quizshow im Fernsehen teil, die live übertragen wird. Zuhause sitzen Ihre Freunde und Verwandten vor dem Fernseher und drücken Ihnen die Daumen. Bei dem Quiz spielen immer mehrere Kandidaten gegeneinander. Kurz vor Spielbeginn denken Sie:	stimmt nicht	stimmt	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Jetzt kann ich endlich allen zeigen, wie gut meine Allgemeinbildung ist.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich gewinne ich nur den zweiten Preis, der große Rummel im Finale wäre zuviel für mich.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt nichts weiß, mache ich mich zum Gespött der Leute.	①	②	③	④	⑤
Vielleicht sollte ich mich bei der Beantwortung der Fragen ein bisschen zurückhalten, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
Dieses Spiel gewinne ich und dann bin ich der/die Held(in) des Tages.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die Zuschauer für dumm.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich scheide ich bald aus.	①	②	③	④	⑤

Ihr Dozent möchte in einer der nächsten Veranstaltungen allen Studenten vor dem ganzen Seminar Rückmeldung über deren individuelle Leistungen geben. Was denken Sie?					
Hoffentlich kritisiert er mich, damit ich nicht als übereifrig gelte.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich werde ich nicht gelobt, das wäre mir sehr unangenehm.	①	②	③	④	⑤
Na dann los, ich komme sowieso gut dabei weg.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich nur nicht vor den anderen bloßgestellt werde.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich werde ich von meinen Kommilitonen nicht ausgeschlossen, wenn meine Leistungen gelobt werden.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich werde ich nicht allzu arg kritisiert.	①	②	③	④	⑤
Jetzt kann ich mir endlich die Anerkennung meiner Kommilitonen verdienen.	①	②	③	④	⑤
Wenn er jetzt unzufrieden mit mir ist, dann sind meine Kommilitonen wenigstens nicht neidisch.	①	②	③	④	⑤

Ein(e) Freund(in) fordert Sie während eines Spaziergangs zu einem Wettrennen heraus. Obwohl er/sie bisher immer schneller war als Sie, nehmen Sie die Herausforderung an und denken:					
Okay, du alte(r) Angeber(in), diesmal zeige ich es dir!	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich verliere ich, dann ist er/sie zufrieden und wir können gemütlich weiterwandern.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich gewinnt er/sie nicht, sonst muss ich mir ewig seine/ihre klugen Belehrungen anhören.	①	②	③	④	⑤
Was mache ich nur, wenn ich gewinne und er/sie dann völlig sauer ist?	①	②	③	④	⑤
Muss das sein? Ich will mich nicht schon wieder zum Gespött unserer Freunde machen.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt schneller bin, dann wird endlich klar, was ich wirklich kann.	①	②	③	④	⑤
Oh weh, wenn ich gewinne, wird er/sie womöglich meine Gesellschaft meiden.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt verliere, wüsste ich wenigstens, daß ich ihm/ihr damit eine gewisse Genugtuung bereite.	①	②	③	④	⑤

Am Ende einer Seminarübung soll überprüft werden, was die einzelnen Teilnehmer gelernt haben. Sie werden als Erste(r) an die Tafel gerufen und sollen einige Fragen beantworten. Was denken Sie?					
Wenn ich gleich die erste Frage nicht weiß, werde ich vielleicht nicht weiter belästigt.	①	②	③	④	⑤
Jetzt kann ich durch mein Wissen demonstrieren, wie gut ich mitgearbeitet habe.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich rede ich jetzt kein dummes Zeug.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt mein gesamtes Wissen anbringe, sehen die anderen, dass ich gut bin.	①	②	③	④	⑤
Ich antworte so knapp wie möglich, um nicht als Streber(in) dazustehen.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich eine schwache Vorstellung abgebe, muss ich mich vielleicht in Zukunft nicht mehr anstrengen.	①	②	③	④	⑤
Ich behaupte nicht so gut vorbereitet zu sein, damit ich vor den anderen nicht als ‘Verräter(in)’ dastehe.	①	②	③	④	⑤
Oh nein, hoffentlich blamiere ich mich nicht.	①	②	③	④	⑤

Ihre Freunde spielen mit dem Gedanken, eine Band zu gründen. Auch Sie sollen Mitglied werden. Was tun Sie?	stimmt nicht	stimmt	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Ich frage mich, ob unsere musikalischen Talente überhaupt für eine Bandgründung ausreichen.	①	②	③	④	⑤
Ich frage mich, ob neben Ruhm und Geld nicht auch Neid und Missgunst unsere täglichen Begleiter wären.	①	②	③	④	⑤
Ich freue mich riesig darauf, endlich kommen wir groß raus.	①	②	③	④	⑤
Bei einer Kostprobe meiner Fähigkeiten halte ich mich ein wenig zurück, um so zeigen zu können, dass ich für dieses Projekt nicht geeignet bin.	①	②	③	④	⑤
Ich überlege, ob uns überhaupt jemand zuhören würde.	①	②	③	④	⑤
Klar mache ich mit, meine Freunde können jede Unterstützung gebrauchen.	①	②	③	④	⑤
Ich lehne dankend ab, da ich mit den Auswirkungen des Erfolges auf meinen Alltag nicht zurecht kommen würde.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, dass ich musikalisch nicht so gut mit den anderen harmoniere, damit ich mich der Band nicht anschließen muss.	①	②	③	④	⑤

Für eine Projektarbeit werden alle Seminarteilnehmer in Gruppen eingeteilt und bekommen den Auftrag, gemeinsam eine Lösung für ein vorgegebenes Problem auszuarbeiten. Wie verhalten Sie sich?					
Ich arbeite gut mit, damit unsere Gruppe zu einer Lösung kommt.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, dass die anderen mit meinen Vorschlägen unzufrieden sind, dann muss ich wenigstens nicht weiter nachdenken.	①	②	③	④	⑤
Ich halte mich zurück, aus Angst, dass meine Ideen verrissen werden.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Wenn wir als Gruppe nichts leisten, dann findet in Zukunft hoffentlich keine Gruppenarbeit mehr statt“.	①	②	③	④	⑤
Ich sage nichts, damit mich die anderen nicht für dumm halten.	①	②	③	④	⑤
Ich antworte nur, wenn ich dazu aufgefordert werde, um die anderen nicht zu verschüchtern.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Ein gutes Ergebnis wird ganz sicher den Zusammenhalt unserer Gruppe stärken“.	①	②	③	④	⑤
Ich behalte meine Ideen für mich, sonst wollen die anderen vielleicht nicht mehr mit mir zusammen arbeiten.	①	②	③	④	⑤

Zusammen mit Freunden treffen Sie sich zum Skifahren. An einem Rennhang mit Zeitmessung entschließen sich Ihre Freunde, die Rennstrecke unter Wettkampfbedingungen zu durchfahren und fordern Sie auf, mitzumachen. Was tun Sie?					
Ich stelle mich der Herausforderung, denn nur wer wagt, kann auch gewinnen.	①	②	③	④	⑤
Aus lauter Angst zu stürzen verzichte ich auf dieses Abenteuer.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, nicht der/die Schnellste zu sein.	①	②	③	④	⑤
Ich denke mir: „Hoffentlich bin ich nicht zu langsam, sonst lachen mich die anderen aus“.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Wenn ich ihnen jetzt davonfahre und als Schnellste(r) durchs Ziel komme, dann sind die anderen bestimmt sauer“.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich verliere, kann ich mich vor künftigen Wettkämpfen vielleicht dadurch drücken, dass ich an diese Niederlage erinnere.	①	②	③	④	⑤
Ich überlege, ob mich die anderen wohl für eine(n) Angeber(in) halten, wenn ich der/die Schnellste bin.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt der/die Schnellste bin, dann wird endlich klar, was ich wirklich kann.	①	②	③	④	⑤

Sie nehmen an einer Prüfung teil, bei der der/die Beste eine besondere Auszeichnung erhält. Die mündliche Prüfung findet im Kreise aller Teilnehmer statt. Was denken Sie?					
Jetzt kann ich endlich allen zeigen, wie gut ich bin.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die anderen für dumm.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt nichts weiß, mache ich mich zum Gespött der Leute.	①	②	③	④	⑤
Diese Auszeichnung ist mir so gut wie sicher.	①	②	③	④	⑤
Vielleicht sollte ich mich bei der Beantwortung der Fragen ein bisschen zurückhalten, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich gewinne ich nur den Trostpreis, die Auszeichnung selbst wäre mir zu stressig.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.	①	②	③	④	⑤

Für einen besonderen Anlass (Präsentation der Universität, Jubiläumsfeier, Empfang einer Delegation o.ä.) sollen Studenten und Studentinnen als Repräsentanten ausgewählt werden. Gemeinsam mit Ihren Freunden beschließen Sie, jeder für sich eine Bewerbung einzureichen, um herauszufinden, wer ausgewählt wird. Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?

	stimmt nicht	stimmt -	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Wenn ich nicht genommen werde, kann ich wenigstens weiterleben wie bisher.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich ausgewählt werde, ist ein für allemal klar, wer hier gut ist.	①	②	③	④	⑤
Unsere Freundschaft leidet bestimmt sehr, wenn ich genommen werde.	①	②	③	④	⑤
Meine Auswahl für diesen Anlass ist die angemessene Anerkennung meiner bisherigen Leistungen.	①	②	③	④	⑤
Was ist, wenn ich nicht genommen werde?	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich werde ich nicht ausgewählt, sonst fühlen sich die anderen zurückgesetzt.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich halten mich die anderen nicht für eine Null, wenn ich nicht ausgewählt werde.	①	②	③	④	⑤
Wer weiß, ob ich mit den Anforderungen dieses Amtes überhaupt klarkommen würde?	①	②	③	④	⑤

Der örtliche Turnverein veranstaltet einen Benefizlauf für einen guten Zweck, zu dem Sie persönlich per Brief vom Bürgermeister eingeladen werden. Was denken Sie?

Okay, diese Herausforderung nehme ich gerne an.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich schlecht bin, dann muss ich beim nächsten Mal bestimmt nicht wieder mitlaufen.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich nicht so schnell bin, halten mich die anderen bestimmt für eine Flasche.	①	②	③	④	⑤
Nein, nein, am Ende werde ich noch Letzte(r) und alle lachen mich aus.	①	②	③	④	⑤
Und was, wenn ich gewinne?	①	②	③	④	⑤
So ein Sieg gibt meinem Selbstvertrauen bestimmt einen ordentlichen Schub.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt gewinne, dann muss ich mir bestimmt die neiderfüllten Kommentare meiner Mitbürger anhören.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich unter die Letzten komme, kann ich so bestimmt dem Medienrummel entgehen.	①	②	③	④	⑤

In einer Seminarübung werden Sie vom Übungsleiter gebeten, aus dem Stegreif die Herangehensweise an ein noch unbekanntes Statistikproblem an der Tafel zu demonstrieren. Was tun Sie?

Ich probiere es einfach einmal, nur wer wagt, kann auch gewinnen.	①	②	③	④	⑤
Ich kann mich für Aufgaben, bei denen ich nicht weiß, wie gut ich bin, nicht wirklich begeistern.	①	②	③	④	⑤
Ich löse das Problem sicher richtig.	①	②	③	④	⑤
Bei der Bearbeitung des Problems überlege ich länger, als ich eigentlich müsste, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Wenn ich jetzt schlecht bin, werde ich hoffentlich nie wieder aufgerufen“.	①	②	③	④	⑤
Ich behaupte, es nicht zu können, um nicht vor allen bloßgestellt zu werden.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Wenn ich jetzt gut bin, muss ich in Zukunft wahrscheinlich immer einspringen, wenn es sonst niemand kann“.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, dass schon die ersten Lösungsschritte unklar erscheinen, vielleicht darf ich mich dann wieder setzen.	①	②	③	④	⑤

Der Leiter der örtlichen Laientheatergruppe bittet Sie, am nächsten Stück mitzuwirken und lädt Sie zu einem Vorsprechen mit anschließender Rollenverteilung ein. Was tun Sie?

Ich gebe natürlich mein Bestes, um mein Talent unter Beweis zu stellen.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, nicht besetzt zu werden, da ich für so ein aufwendiges Freizeitvergnügen ohnehin keine Zeit aufbringen kann.	①	②	③	④	⑤
Ich spreche vor. Mit einer guten Vorbereitung bekomme ich die Rolle.	①	②	③	④	⑤
Ich gehe mit zitternden Knien zu diesem Gespräch und hoffe, mich nicht zu blamieren.	①	②	③	④	⑤
Und was, wenn ich dann nicht genommen werde?	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, dass ich keine Rolle bekomme, damit die anderen Darsteller nicht vor den Kopf gestoßen werden.	①	②	③	④	⑤
Ich bereite mich auf diesen Termin vor, halte mich dort aber im Hintergrund, um nicht aufdringlich zu wirken.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Ob ich wohl Neid errege, wenn ich jetzt eine Rolle bekomme?“	①	②	③	④	⑤

Da Ihre Angaben mit denen der anderen Studenten verglichen werden sollen, bitte ich Sie abschließend um einige Informationen zu Ihrer Person:

Geschlecht: ❑ m ❑ w

Geburtsjahr: _____

Alter: _____ Jahre

Studiengang: _____

Semester: _____

Abiturnote: _____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Kodierung für das Gitter zur Erfassung von Motiven bei Studenten
(GEMSt)

		stimmt nicht	stimm	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
F1	*Sie nehmen an einer Quizshow im Fernsehen teil, die live übertragen wird. Zuhause sitzen Ihre Freunde und Verwandten vor dem Fernseher und drücken Ihnen die Daumen. Bei dem Quiz spielen immer mehrere Kandidaten gegeneinander. Kurz vor Spielbeginn denken Sie:*					
he1	Jetzt kann ich endlich allen zeigen, wie gut meine Allgemeinbildung ist.	①	②	③	④	⑤
hm1	Hoffentlich gewinne ich nur den zweiten Preis, der große Rummel im Finale wäre zuviel für mich.	①	②	③	④	⑤
fm1	Wenn ich jetzt nichts weiß, mache ich mich zum Gespött der Leute.	①	②	③	④	⑤
fe1	Vielleicht sollte ich mich bei der Beantwortung der Fragen ein bisschen zurückhalten, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
he2	Dieses Spiel gewinne ich und dann bin ich der/die Held(in) des Tages.	①	②	③	④	⑤
fm2	Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die Zuschauer für dumm.	①	②	③	④	⑤
fe2	Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.	①	②	③	④	⑤
hm2	Hoffentlich scheide ich bald aus.	①	②	③	④	⑤
B1	*Ihr Dozent möchte in einer der nächsten Veranstaltungen allen Studenten vor dem ganzen Seminar Rückmeldung über deren individuelle Leistungen geben. Was denken Sie?*					
hm1	Hoffentlich kritisiert er mich, damit ich nicht als übereifrig gelte.	①	②	③	④	⑤
fe1	Hoffentlich werde ich nicht gelobt, das wäre mir sehr unangenehm.	①	②	③	④	⑤
he1	Na dann los, ich komme sowieso gut dabei weg.	①	②	③	④	⑤
fm1	Wenn ich nur nicht vor den anderen bloßgestellt werde.	①	②	③	④	⑤
fe2	Hoffentlich werde ich von meinen Kommilitonen nicht ausgeschlossen, wenn meine Leistungen gelobt werden.	①	②	③	④	⑤
fm2	Hoffentlich werde ich nicht allzu arg kritisiert.	①	②	③	④	⑤
he2	Jetzt kann ich mir endlich die Anerkennung meiner Kommilitonen verdienen.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn er jetzt unzufrieden mit mir ist, dann sind meine Kommilitonen wenigstens nicht neidisch.	①	②	③	④	⑤
S3	*Ein(e) Freund(in) fordert Sie während eines Spaziergangs zu einem Wettrennen heraus. Obwohl er/sie bisher immer schneller war als Sie, nehmen Sie die Herausforderung an und denken:*					
he1	Okay, du alte(r) Angeber(in), diesmal zeige ich es dir!	①	②	③	④	⑤
hm1	Hoffentlich verliere ich, dann ist er/sie zufrieden und wir können gemütlich weiterwandern.	①	②	③	④	⑤
fm1	Hoffentlich gewinnt er/sie nicht, sonst muss ich mir ewig seine/ihre klugen Belehrungen anhören.	①	②	③	④	⑤
fe1	Was mache ich nur, wenn ich gewinne und er/sie dann völlig sauer ist?	①	②	③	④	⑤
fm2	Muss das sein? Ich will mich nicht schon wieder zum Gespött unserer Freunde machen.	①	②	③	④	⑤
he2	Wenn ich jetzt schneller bin, dann wird endlich klar, was ich wirklich kann.	①	②	③	④	⑤
fe2	Oh weh, wenn ich gewinne, wird er/sie womöglich meine Gesellschaft meiden.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn ich jetzt verliere, wüsste ich wenigstens, daß ich ihm/ihr damit eine gewisse Genugtuung bereite.	①	②	③	④	⑤
A3	*Am Ende einer Seminarübung soll überprüft werden, was die einzelnen Teilnehmer gelernt haben. Sie werden als Erste(r) an die Tafel gerufen und sollen einige Fragen beantworten. Was denken Sie?*					
hm1	Wenn ich gleich die erste Frage nicht weiß, werde ich vielleicht nicht weiter belästigt.	①	②	③	④	⑤
he1	Jetzt kann ich durch mein Wissen demonstrieren, wie gut ich mitgearbeitet habe.	①	②	③	④	⑤
fm1	Hoffentlich rede ich jetzt kein dummes Zeug.	①	②	③	④	⑤
he2	Wenn ich jetzt mein gesamtes Wissen anbringe, sehen die anderen, dass ich gut bin.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich antworte so knapp wie möglich, um nicht als Streber(in) dazustehen.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn ich eine schwache Vorstellung abgebe, muss ich mich vielleicht in Zukunft nicht mehr anstrengen.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich behaupte nicht so gut vorbereitet zu sein, damit ich vor den anderen nicht als ‘Verräter(in)’ dastehe.	①	②	③	④	⑤
fm2	Oh nein, hoffentlich blamiere ich mich nicht.	①	②	③	④	⑤

		stimmt nicht	stimmt [illegible]	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
F4	*Ihre Freunde spielen mit dem Gedanken, eine Band zu gründen. Auch Sie sollen Mitglied werden. Was tun Sie?*					
fm1	Ich frage mich, ob unsere musikalischen Talente überhaupt für eine Bandgründung ausreichen.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich frage mich, ob neben Ruhm und Geld nicht auch Neid und Missgunst unsere täglichen Begleiter wären.	①	②	③	④	⑤
he1	Ich freue mich riesig darauf, endlich kommen wir groß raus.	①	②	③	④	⑤
hm1	Bei einer Kostprobe meiner Fähigkeiten halte ich mich ein wenig zurück, um so zeigen zu können, dass ich für dieses Projekt nicht geeignet bin.	①	②	③	④	⑤
fm2	Ich überlege, ob uns überhaupt jemand zuhören würde.	①	②	③	④	⑤
he2	Klar mache ich mit, meine Freunde können jede Unterstützung gebrauchen.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich lehne dankend ab, da ich mit den Auswirkungen des Erfolges auf meinen Alltag nicht zurecht kommen würde.	①	②	③	④	⑤
hm2	Ich hoffe, dass ich musikalisch nicht so gut mit den anderen harmoniere, damit ich mich der Band nicht anschließen muss.	①	②	③	④	⑤
A1	*Für eine Projektarbeit werden alle Seminarteilnehmer in Gruppen eingeteilt und bekommen den Auftrag, gemeinsam eine Lösung für ein vorgegebenes Problem auszuarbeiten. Wie verhalten Sie sich?*					
he1	Ich arbeite gut mit, damit unsere Gruppe zu einer Lösung kommt.	①	②	③	④	⑤
hm1	Ich hoffe, dass die anderen mit meinen Vorschlägen unzufrieden sind, dann muss ich wenigstens nicht weiter nachdenken.	①	②	③	④	⑤
fm1	Ich halte mich zurück, aus Angst, dass meine Ideen verrissen werden.	①	②	③	④	⑤
hm2	Ich denke: „Wenn wir als Gruppe nichts leisten, dann findet in Zukunft hoffentlich keine Gruppenarbeit mehr statt“.	①	②	③	④	⑤
fm2	Ich sage nichts, damit mich die anderen nicht für dumm halten.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich antworte nur, wenn ich dazu aufgefordert werde, um die anderen nicht zu verschüchtern.	①	②	③	④	⑤
he2	Ich denke: „Ein gutes Ergebnis wird ganz sicher den Zusammenhalt unserer Gruppe stärken“.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich behalte meine Ideen für mich, sonst wollen die anderen vielleicht nicht mehr mit mir zusammen arbeiten.	①	②	③	④	⑤
S1	*Zusammen mit Freunden treffen Sie sich zum Skifahren. An einem Rennhang mit Zeitmessung entschließen sich Ihre Freunde, die Rennstrecke unter Wettkampfbedingungen zu durchfahren und fordern Sie auf, mitzumachen. Was tun Sie?*					
he1	Ich stelle mich der Herausforderung, denn nur wer wagt, kann auch gewinnen.	①	②	③	④	⑤
fm1	Aus lauter Angst zu stürzen verzichte ich auf dieses Abenteuer.	①	②	③	④	⑤
hm1	Ich hoffe, nicht der/die Schnellste zu sein.	①	②	③	④	⑤
fm2	Ich denke mir: „Hoffentlich bin ich nicht zu langsam, sonst lachen mich die anderen aus“.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich denke: „Wenn ich ihnen jetzt davonfahre und als Schnellste(r) durchs Ziel komme, dann sind die anderen bestimmt sauer“.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn ich verliere, kann ich mich vor künftigen Wettkämpfen vielleicht dadurch drücken, dass ich an diese Niederlage erinnere.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich überlege, ob mich die anderen wohl für eine(n) Angeber(in) halten, wenn ich der/die Schnellste bin.	①	②	③	④	⑤
he2	Wenn ich jetzt der/die Schnellste bin, dann wird endlich klar, was ich wirklich kann.	①	②	③	④	⑤
A4	*Sie nehmen an einer Prüfung teil, bei der der/die Beste eine besondere Auszeichnung erhält. Die mündliche Prüfung findet im Kreise aller Teilnehmer statt. Was denken Sie?*					
he1	Jetzt kann ich endlich allen zeigen, wie gut ich bin.	①	②	③	④	⑤
fm1	Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die anderen für dumm.	①	②	③	④	⑤
fm2	Wenn ich jetzt nichts weiß, mache ich mich zum Gespött der Leute.	①	②	③	④	⑤
he2	Diese Auszeichnung ist mir so gut wie sicher.	①	②	③	④	⑤
fe1	Vielleicht sollte ich mich bei der Beantwortung der Fragen ein bisschen zurückhalten, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
hm1	Hoffentlich gewinne ich nur den Trostpreis, die Auszeichnung selbst wäre mir zu stressig.	①	②	③	④	⑤
fe2	Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.	①	②	③	④	⑤
hm2	Hoffentlich scheide ich bald aus, damit die Blamage nicht zu groß wird.	①	②	③	④	⑤

		stimmt nicht	stimmt [illegible]	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
B3	*Für einen besonderen Anlass (Präsentation der Universität, Jubiläumsfeier, Empfang einer Delegation o.ä.) sollen Studenten und Studentinnen als Repräsentanten ausgewählt werden. Gemeinsam mit Ihren Freunden beschließen Sie, jeder für sich eine Bewerbung einzureichen, um herauszufinden, wer ausgewählt wird. Welche Gedanken gehen Ihnen durch den Kopf?*					
hm1	Wenn ich nicht genommen werde, kann ich wenigstens weiterleben wie bisher.	①	②	③	④	⑤
he1	Wenn ich ausgewählt werde, ist ein für allemal klar, wer hier gut ist.	①	②	③	④	⑤
fe1	Unsere Freundschaft leidet bestimmt sehr, wenn ich genommen werde.	①	②	③	④	⑤
he2	Meine Auswahl für diesen Anlass ist die angemessene Anerkennung meiner bisherigen Leistungen.	①	②	③	④	⑤
fm1	Was ist, wenn ich nicht genommen werde?	①	②	③	④	⑤
hm2	Hoffentlich werde ich nicht ausgewählt, sonst fühlen sich die anderen zurückgesetzt.	①	②	③	④	⑤
fm2	Hoffentlich halten mich die anderen nicht für eine Null, wenn ich nicht ausgewählt werde.	①	②	③	④	⑤
fe2	Wer weiß, ob ich mit den Anforderungen dieses Amtes überhaupt klarkommen würde?	①	②	③	④	⑤
S4	*Der örtliche Turnverein veranstaltet einen Benefizlauf für einen guten Zweck, zu dem Sie persönlich per Brief vom Bürgermeister eingeladen werden. Was denken Sie?*					
he1	Okay, diese Herausforderung nehme ich gerne an.	①	②	③	④	⑤
hm1	Wenn ich schlecht bin, dann muss ich beim nächsten Mal bestimmt nicht wieder mitlaufen.	①	②	③	④	⑤
fm1	Wenn ich nicht so schnell bin, halten mich die anderen bestimmt für eine Flasche.	①	②	③	④	⑤
fm2	Nein, nein, am Ende werde ich noch Letzte(r) und alle lachen mich aus.	①	②	③	④	⑤
fe1	Und was, wenn ich gewinne?	①	②	③	④	⑤
he2	So ein Sieg gibt meinem Selbstvertrauen bestimmt einen ordentlichen Schub.	①	②	③	④	⑤
fe2	Wenn ich jetzt gewinne, dann muss ich mir bestimmt die neiderfüllten Kommentare meiner Mitbürger anhören.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn ich unter die Letzten komme, kann ich so bestimmt dem Medienrummel entgehen.	①	②	③	④	⑤
A2	*In einer Seminarübung werden Sie vom Übungsleiter gebeten, aus dem Stegreif die Herangehensweise an ein noch unbekanntes Statistikproblem an der Tafel zu demonstrieren. Was tun Sie?*					
he1	Ich probiere es einfach einmal, nur wer wagt, kann auch gewinnen.	①	②	③	④	⑤
fm1	Ich kann mich für Aufgaben, bei denen ich nicht weiß, wie gut ich bin, nicht wirklich begeistern.	①	②	③	④	⑤
he2	Ich löse das Problem sicher richtig.	①	②	③	④	⑤
fe1	Bei der Bearbeitung des Problems überlege ich länger, als ich eigentlich müsste, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
hm1	Ich denke: „Wenn ich jetzt schlecht bin, werde ich hoffentlich nie wieder aufgerufen“.	①	②	③	④	⑤
fm2	Ich behaupte, es nicht zu können, um nicht vor allen bloßgestellt zu werden.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich denke: „Wenn ich jetzt gut bin, muss ich in Zukunft wahrscheinlich immer einspringen, wenn es sonst niemand kann“.	①	②	③	④	⑤
hm2	Ich hoffe, dass schon die ersten Lösungsschritte unklar erscheinen, vielleicht darf ich mich dann wieder setzen.	①	②	③	④	⑤
F2	*Der Leiter der örtlichen Laientheatergruppe bittet Sie, am nächsten Stück mitzuwirken und lädt Sie zu einem Vorsprechen mit anschließender Rollenverteilung ein. Was tun Sie?*					
he1	Ich gebe natürlich mein Bestes, um mein Talent unter Beweis zu stellen.	①	②	③	④	⑤
hm1	Ich hoffe, nicht besetzt zu werden, da ich für so ein aufwendiges Freizeitvergnügen ohnehin keine Zeit aufbringen kann.	①	②	③	④	⑤
he2	Ich spreche vor. Mit einer guten Vorbereitung bekomme ich die Rolle.	①	②	③	④	⑤
fm1	Ich gehe mit zitternden Knien zu diesem Gespräch und hoffe, mich nicht zu blamieren.	①	②	③	④	⑤
fm2	Und was, wenn ich dann nicht genommen werde?	①	②	③	④	⑤
hm2	Ich hoffe, dass ich keine Rolle bekomme, damit die anderen Darsteller nicht vor den Kopf gestoßen werden.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich bereite mich auf diesen Termin vor, halte mich dort aber im Hintergrund, um nicht aufdringlich zu wirken.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich denke: „Ob ich wohl Neid errege, wenn ich jetzt eine Rolle bekomme?“	①	②	③	④	⑤

Methodenanhang B

Fragebogen für Schüler

Kodierung für das Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern (GEMS)

Fragebogen für Schüler

Juli 2004

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

du hast dich dazu bereit erklärt, an der vorliegenden Studie teilzunehmen.

Es handelt sich hierbei um eine Untersuchung im Rahmen einer Doktorarbeit im Studienfach Psychologie an der Universität Regensburg, bei der Empfindungen von Schülern und deren Einstellungen zu unterschiedlichen Themen erforscht werden sollen.

Zu diesem Zweck wurden mehrere Fragebögen ausgewählt und eigens für diese Studie zusammengestellt. Neben einigen wenigen Angaben zu deiner Person werden ausschließlich persönliche Einstellungen und Empfindungen untersucht. Es gibt daher keine richtigen oder falschen Antworten.

Zusätzlich möchte ich darauf hinweisen, dass alle Angaben selbstverständlich vertraulich behandelt und nur im Rahmen dieser Untersuchung verwendet werden.

Falls du noch Fragen zu einzelnen Punkten oder zur Untersuchung im Allgemeinen hast, dann wende dich bitte an mich.

Für deine Mithilfe danke ich dir schon jetzt!

Mit freundlichen Grüßen

Kerstin Peters-Haederle

Im folgenden findest du Feststellungen zu Situationen des Alltags. Bitte lies jede Aussage sorgfältig durch und entscheide, in welchem Ausmaß die Aussage auf dich zutrifft oder nicht zutrifft.

Es gibt sechs verschiedene Antwortmöglichkeiten:

① „trifft sehr zu“ **② „trifft zu“** **③ „trifft etwas zu“**

④ „trifft eher nicht zu“ **⑤ „trifft nicht zu“** **⑥ „trifft gar nicht zu“**

Kreuze bitte das für dich entsprechende Kästchen an. Bitte beantworte alle Fragen.

Beispiel: ***Ich neige dazu, mir mit Problemen den Kopf zu zerbrechen.***

Wenn für dich für die Aussage „Ich neige dazu, mir mit Problemen den Kopf zu zerbrechen“ die Antwort „trifft zu“ am besten passt, kreuze bitte das Kästchen mit ② „trifft zu“ an.

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
Ich neige dazu, mir mit Problemen den Kopf zu zerbrechen.	①	☒	③	④	⑤	⑥

Hast du noch irgendwelche Fragen? Bitte antworte zügig, und entscheide dich umgehend für eine Antwort.

		trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
1 .	Es fällt mir schwer, meine Meinung vor einer größeren Gruppe zu vertreten.	①	②	③	④	⑤	⑥
2 .	Wenn ich mich in einer Gruppe befinde, traue ich mich nicht, etwas zu sagen.	①	②	③	④	⑤	⑥
3 .	Ich bin ein fröhlicher Mensch.	①	②	③	④	⑤	⑥
4 .	Ich habe wenig Ansehen bei meiner Familie.	①	②	③	④	⑤	⑥
5 .	Ich fühle mich meinen Freunden unterlegen.	①	②	③	④	⑤	⑥
6 .	Ich bin sensibler, als es für mich gut ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
7 .	Ich bin bestimmt so leistungsfähig und intelligent wie andere.	①	②	③	④	⑤	⑥
8 .	Manchmal glaube ich, dass ich zu überhaupt nichts gut bin.	①	②	③	④	⑤	⑥
9 .	Ich fühle mich als Versager, wenn ich von dem Erfolg eines Bekannten höre.	①	②	③	④	⑤	⑥
10 .	Wenn ich den Eindruck habe, dass mir jemand geistig überlegen ist, gehe ich ihm aus dem Weg.	①	②	③	④	⑤	⑥
11 .	Ich sehe der Zukunft hoffnungsvoll entgegen.	①	②	③	④	⑤	⑥
12 .	Ich bin ein Niemand.	①	②	③	④	⑤	⑥
13 .	Ich versuche, vor meinen Problemen davonzulaufen.	①	②	③	④	⑤	⑥
14 .	Ich kann anderen in der Regel vertrauen.	①	②	③	④	⑤	⑥
15 .	Ich habe eine gute Art, mit anderen umzugehen.	①	②	③	④	⑤	⑥
16 .	Ich verliere leicht den Kopf.	①	②	③	④	⑤	⑥
17 .	Ich verachte mich.	①	②	③	④	⑤	⑥
18 .	Ich habe Schwierigkeiten, meine Meinung in einer Gruppe zu äußern, auch wenn ich etwas Wichtiges zu sagen habe.	①	②	③	④	⑤	⑥
19 .	Es fällt mir schwer, einer Gruppe gegenüber eine andere Meinung zu vertreten.	①	②	③	④	⑤	⑥
20 .	Ich bin mit meinen eigenen Leistungen zufrieden.	①	②	③	④	⑤	⑥

		trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
21 .	Eigentlich bin ich mit mir ganz zufrieden.	①	②	③	④	⑤	⑥
22 .	Es gibt Menschen, gegenüber denen ich mich für zu unwichtig halte, als dass ich mich um ihre Bekanntschaft bemühen würde.	①	②	③	④	⑤	⑥
23 .	Ich wünschte, ich würde nicht so schnell aufgeben.	①	②	③	④	⑤	⑥
24 .	Ich zweifle, ob man meine Meinung auch ernst nimmt, vor allem, wenn ich selbst in der Sache noch nicht ganz sicher bin.	①	②	③	④	⑤	⑥
25 .	Ich kann mit meinen persönlichen Problemen gut fertig werden.	①	②	③	④	⑤	⑥
26 .	Es fällt mir leicht, Kontakte mit anderen Menschen zu bekommen.	①	②	③	④	⑤	⑥
27 .	Was ich mir vorgenommen habe, kann ich auch erreichen.	①	②	③	④	⑤	⑥
28 .	Manchmal wünschte ich, ich wäre nicht geboren.	①	②	③	④	⑤	⑥
29 .	Ich werde auch in Zukunft meine Probleme meistern.	①	②	③	④	⑤	⑥
30 .	Ich bin eigentlich ziemlich sicher in der Einschätzung meiner Fähigkeiten.	①	②	③	④	⑤	⑥
31 .	Ich kann Auffassungen von Bekannten oft nicht zustimmen, habe aber Hemmungen, meine Kritik offen vorzubringen.	①	②	③	④	⑤	⑥
32 .	Wenn ich so zurückdenke, kann ich mich an mehr Erfolge als an Misserfolge erinnern.	①	②	③	④	⑤	⑥
33 .	Es ist mir sehr wichtig, dass ich stets einen guten Eindruck mache.	①	②	③	④	⑤	⑥
34 .	Meine Familie vertraut mir wenig.	①	②	③	④	⑤	⑥
35 .	Ich habe das Gefühl, dass ich für manche Menschen nicht interessant genug bin, um mit ihnen befreundet zu sein.	①	②	③	④	⑤	⑥
36 .	Ich vertrete meine Meinung auch konsequent in der Gruppe, die nicht mit mir übereinstimmt.	①	②	③	④	⑤	⑥
37 .	Im Großen und Ganzen neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.	①	②	③	④	⑤	⑥
38 .	Ich würde mich sicherer fühlen, wenn ich nicht so verschieden von anderen wäre.	①	②	③	④	⑤	⑥
39 .	Ich habe öfters das Bedürfnis, mich für mein Verhalten zu entschuldigen.	①	②	③	④	⑤	⑥
40 .	Ich wollte, ich könnte mehr Achtung vor mir haben.	①	②	③	④	⑤	⑥
41 .	(gestrichen)						
42 .	Ich kann mich in den meisten Fällen schnell und sicher entscheiden.	①	②	③	④	⑤	⑥
43 .	Um sympathisch zu wirken, bin ich eher so, wie mich andere haben wollen, als wie ich selbst sein möchte.	①	②	③	④	⑤	⑥
44 .	Ich scheue mich nicht, allein in einen Raum zu gehen, in dem andere Leute bereits zusammensitzen und sich unterhalten.	①	②	③	④	⑤	⑥
45 .	Ich kann in jeder Situation für mich selbst sorgen.	①	②	③	④	⑤	⑥
46 .	Wenn ich anderer Meinung bin, widerspreche ich auch Autoritätspersonen.	①	②	③	④	⑤	⑥
47 .	Was ich mir auch vornehme, stets habe ich Schwierigkeiten, es zu erreichen, meistens schaffe ich es nicht.	①	②	③	④	⑤	⑥
48 .	Ich wünschte, ich wäre vertrauenswürdiger.	①	②	③	④	⑤	⑥
49 .	Ich fühle mich von meiner Familie geliebt.	①	②	③	④	⑤	⑥
50 .	Manchmal fühle ich mich zu nichts nütze.	①	②	③	④	⑤	⑥
51 .	Oft bin ich recht linkisch.*	①	②	③	④	⑤	⑥
52 .	Ich kann wichtige Entscheidungen ohne Hilfe treffen.	①	②	③	④	⑤	⑥
53 .	In einer Gruppe fühle ich mich nicht so sicher, da den anderen meist mehr einfällt als mir.	①	②	③	④	⑤	⑥
54 .	Es macht mir Angst, wenn sich jemand aktiv um mich bemüht.	①	②	③	④	⑤	⑥
55 .	Es beunruhigt mich, wenn ich den Eindruck erhalte, dass jemand eine andere Auffassung hat als ich.	①	②	③	④	⑤	⑥
56 .	Meine Gefühle sind leicht verletzbar.	①	②	③	④	⑤	⑥

* linkisch, d.h. ungeschickt

		trifft sehr zu	trifft zu	trifft etwas zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	trifft gar nicht zu
57 .	Ich habe bei vielen Freunden Angst, dass sie mich alleine lassen, wenn ich sie brauche.	①	②	③	④	⑤	⑥
58 .	Ich bin zu empfindlich.	①	②	③	④	⑤	⑥
59 .	Ich glaube, dass ich in den meisten Fällen mein Verhalten vor mir rechtfertigen kann.	①	②	③	④	⑤	⑥
60 .	Meine persönlichen Probleme sind dazu da, um von mir gelöst zu werden.	①	②	③	④	⑤	⑥
61 .	Ich habe Schwierigkeiten, das zu tun, was richtig ist.	①	②	③	④	⑤	⑥
62 .	Ich sollte höflicher zu anderen sein.	①	②	③	④	⑤	⑥
63 .	Ich richte mich in meinem Leben zu sehr nach den Auffassungen anderer.	①	②	③	④	⑤	⑥
64 .	Wenn ich mich mit anderen Menschen meines Alters vergleiche, schneide ich eigentlich ganz gut ab.	①	②	③	④	⑤	⑥
65 .	Wenn ich so zurückdenke, kann ich mich an viel mehr Misserfolge als an Erfolge erinnern.	①	②	③	④	⑤	⑥
66 .	Um mir keine Feinde zu schaffen, stimme ich häufiger auch Auffassungen und Entscheidungen zu, die ich im Grunde nicht für gut oder vertretbar halte.	①	②	③	④	⑤	⑥
67 .	Ich habe keine Schwierigkeiten zuzugeben, dass ich etwas falsch gemacht habe.	①	②	③	④	⑤	⑥
68 .	Ich kann genauso gut zurechtkommen wie andere.	①	②	③	④	⑤	⑥
69 .	Ich habe Furcht, ich selbst zu sein.	①	②	③	④	⑤	⑥
70 .	Ich bin ziemlich scheu und unsicher im Kontakt mit anderen Menschen.	①	②	③	④	⑤	⑥
71 .	Ich finde mich ganz in Ordnung.	①	②	③	④	⑤	⑥
72 .	Es ängstigt mich nicht, mit fremden Menschen zusammenzutreffen.	①	②	③	④	⑤	⑥
73 .	Mich wirft so schnell nichts aus der Bahn.	①	②	③	④	⑤	⑥
74 .	Ich habe oft das Gefühl, dass Fremde mich kritisch betrachten.	①	②	③	④	⑤	⑥
75 .	Ich bin zufrieden mit mir.	①	②	③	④	⑤	⑥
76 .	Ich kann Anschuldigungen ertragen, ohne gleich aus der Haut zu fahren.	①	②	③	④	⑤	⑥
77 .	Ich glaube, dass ich genauso viel tauge wie andere.	①	②	③	④	⑤	⑥
78 .	Ich habe oft Angst, dass ich im entscheidenden Augenblick versage.	①	②	③	④	⑤	⑥

DAI-A

Mit den folgenden Fragen wird ermittelt, in welchen Situationen oder unter welchen Bedingungen Schüler sich nicht wohl fühlen oder Angst empfinden. Sicherlich hat jeder schon einmal in Prüfungs- oder Leistungssituationen ein flaues Gefühl in der Magengegend empfunden oder Nervosität, Beklemmungen bzw. Konzentrationsschwierigkeiten erlebt, wenn z.B. überraschend eine Klassenarbeit geschrieben werden soll oder wenn man sich nicht genug vorbereitet hatte.

Nachfolgend findest du verschiedene Aussagen, die in Zusammenhang mit Lern- und Leistungssituationen stehen. Lies jede Aussage durch und entscheide dann, *wie häufig* diese für dich persönlich zutrifft. Wenn dir eine der aufgeführten Situationen nicht aus der eigenen Erfahrung vertraut sein sollte, versuche, dich in sie hineinzuversetzen und entscheide dann, *wie häufig* die Aussagen für dich zutreffen könnten.

Hinter jeder Aussage findest du eine Skala von 1 bis 5, mit der du deine Antwort genauer nach der *Häufigkeit* abstufen kannst:

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Beispiel:	***Ich habe Angst, ...***				
... nachzufragen, wenn die anderen alles verstanden haben.	①	②	③	④	⑤
Wenn diese Aussage ***häufig*** auf dich zutrifft, kreuze bitte wie folgt an:	①	②	③	☒	⑤

Kreuze immer *nur eine Ziffer* an, nicht den Raum zwischen den Ziffern. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es ist wichtig, dass du keine Aussage auslässt.

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Ich habe Angst, ...

... da es mir schwer fällt, mich systematisch vorzubereiten.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich bei einer Klassenarbeit mit der vorgegebenen Zeit nicht zurechtkomme.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich an der Tafel stehe und mich alle anschauen.	①	②	③	④	⑤
... weil ich mich leicht von meiner Arbeit ablenken lasse.	①	②	③	④	⑤
... dass die anderen mir meine Unsicherheit anmerken.	①	②	③	④	⑤
... weil ich nicht weiß, wo ich mit dem Lernen anfangen soll.	①	②	③	④	⑤
... ein Referat zu halten.	①	②	③	④	⑤
... wenn mir bei einer Klassenarbeit nur noch ein Teil von dem Gelernten einfällt.	①	②	③	④	⑤
... weil ich dazu neige, mich beim Arbeiten an Nebensächlichkeiten festzubeißen.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich aufgerufen werde und sich alle nach mir umdrehen.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich glaube, den Leistungsanforderungen nicht zu genügen.	①	②	③	④	⑤
... da es mir schwer fällt, zu Hause länger an einem Stück zu arbeiten.	①	②	③	④	⑤
... wenn bei einer Klassenarbeit vieles schief geht.	①	②	③	④	⑤
... weil ich Schwierigkeiten habe, einen umfangreichen Lernstoff richtig einzuordnen.	①	②	③	④	⑤
... dass man mich bei einem Referat durch Nachfragen durcheinander bringt.	①	②	③	④	⑤
... weil es mir beim Lernen schwer fällt, meine Gedanken richtig zu ordnen.	①	②	③	④	⑤
... wenn von einer Klassenarbeit viel abhängt.	①	②	③	④	⑤
... vor Fremden etwas vorzutragen.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich merke, dass ich wissensmäßig nicht ganz fit bin.	①	②	③	④	⑤
... vor der Klasse etwas vorzutragen.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich die Aufgabenstellung nicht verstehe.	①	②	③	④	⑤
... wenn mich die anderen schief angucken.	①	②	③	④	⑤
... weil mir bei der Vorbereitung unwichtige Gedanken durch den Kopf schwirren.	①	②	③	④	⑤
... wenn ich merke, dass ich eine Aufgabe nicht lösen kann.	①	②	③	④	⑤

DAI-M

Nun wird ermittelt, wie sich Nervosität, Unwohlsein, Angst bei Schülern in Leistungs- und Prüfungssituationen äußern. Sicherlich hat jeder von euch schon einmal bei Klassenarbeiten, bei unzureichender Vorbereitung oder bei dem Vortrag vor der Klasse unangenehme Empfindungen erlebt. Stelle dir jetzt bitte solche Situationen vor, und gib an, *wie stark* du dabei mit den aufgeführten Erscheinungsweisen reagiert hast.

Angst zeigt sich bei jedem in verschiedener Art und Weise und in unterschiedlicher *Stärke*. Es geht nicht darum, ob du häufig oder selten Angst erlebst. Es geht darum, *wie stark* sich die verschiedenen Reaktionen bei dir zeigen, wenn du Angst hast.

Hinter jeder Aussage findest du eine Skala von 1 bis 5, mit der du deine Antwort genauer nach der *Stärke der Reaktion* abstufen kannst:

sehr schwach ausgeprägt = ①
schwächer ausgeprägt = ②
mittelstark ausgeprägt = ③
stärker ausgeprägt = ④
sehr stark ausgeprägt = ⑤

Beispiel:	***Wenn ich Angst habe, ...***				
... bekomme ich einen trockenen Mund.	①	②	③	④	⑤
Wenn diese Reaktion bei dir dann, wenn du Angst hast, ***schwächer*** ausgeprägt ist, kreuze bitte wie folgt an:	①	☒	③	④	⑤

Kreuze immer *nur eine Ziffer* an, nicht den Raum zwischen den Ziffern. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, jeder reagiert mit unterschiedlicher *Stärke*. Es ist wichtig, dass du keine Aussage auslässt.

sehr schwach ausgeprägt = ①
schwächer ausgeprägt = ②
mittelstark ausgeprägt = ③
stärker ausgeprägt = ④
sehr stark ausgeprägt = ⑤

Wenn ich Angst habe, ...

... komme ich mir wehrlos vor.	①	②	③	④	⑤
... bemerke ich Fehler nicht.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich eingeengt.	①	②	③	④	⑤
... ist mir fast übel.	①	②	③	④	⑤
... fangen meine Hände an zu zittern.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich ausgeliefert.	①	②	③	④	⑤
... sind meine Gedanken blockiert.	①	②	③	④	⑤
... bekomme ich feuchte oder kalte Hände.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich allein gelassen.	①	②	③	④	⑤
... bin ich betrübt.	①	②	③	④	⑤
... muss ich eher auf die Toilette.	①	②	③	④	⑤
... kann ich mich nicht richtig konzentrieren.	①	②	③	④	⑤
... bin ich nicht bei der Sache.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich ziemlich hilflos.	①	②	③	④	⑤
... geht mein Atem schneller.	①	②	③	④	⑤
... kann ich Gedanken nicht zu Ende denken.	①	②	③	④	⑤
... bricht mir der Schweiß aus.	①	②	③	④	⑤
... bin ich bedrückt.	①	②	③	④	⑤
... bekomme ich ein flaues Gefühl im Magen.	①	②	③	④	⑤
... fällt mir kaum etwas ein.	①	②	③	④	⑤
... kann ich mir nichts richtig merken.	①	②	③	④	⑤
... spüre ich mein Herz klopfen.	①	②	③	④	⑤
... fühle ich mich bedrängt.	①	②	③	④	⑤
... kann ich mich kaum mehr an etwas erinnern.	①	②	③	④	⑤

Nachfolgend wird ermittelt, wie Schüler mit ihren Leistungsängsten umgehen. Dazu sind unterschiedliche Möglichkeiten zur Bewältigung von Leistungsangst aufgeführt. Lies jede Aussage durch und kreuze an, in welchem Ausmaß diese für dich persönlich zutrifft. Es geht nicht darum, ob du viel oder wenig Angst erlebst; jeder empfindet gelegentlich in Leistungssituationen Angst. Gefragt wird, *wie häufig* du, wenn du Angst hast, zu den einzelnen Strategien greifst. *DAI-C*

Hinter jeder Aussage findest du eine Skala von 1 bis 5, mit der du deine Antwort genauer nach der *Häufigkeit* abstufen kannst:

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Beispiel:	***Um meine Angst zu bewältigen, ...***				
... sage ich mir, dass Angst in bestimmten Situationen normal ist.	①	②	③	④	⑤
Wenn diese Aussage ***häufig*** auf dich zutrifft, kreuze bitte wie folgt an:	①	②	③	☒	⑤

Kreuze immer *nur eine Ziffer* an, nicht den Raum zwischen den Ziffern. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es ist wichtig, dass du keine Aussage auslässt.

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Um meine Angst zu bewältigen, ...

... überlege ich mir, was ich tun kann, wenn meine Angst wieder auftritt.	①	②	③	④	⑤
... lerne ich mehr und intensiver.	①	②	③	④	⑤
... rede ich mir ein, dass alles nicht so schlimm ist.	①	②	③	④	⑤
... mache ich mir klar, dass es anderen auch so geht.	①	②	③	④	⑤
... versuche ich, mir die Hintergründe und Umstände meiner Angst klarzumachen.	①	②	③	④	⑤
... melde ich mich krank.	①	②	③	④	⑤
... versuche ich, meinen Arbeitsplan konsequent einzuhalten.	①	②	③	④	⑤
... setze ich mich ganz bequem hin.	①	②	③	④	⑤
... arbeite ich den nicht beherrschten Stoff mit jemandem durch.	①	②	③	④	⑤
... schränke ich meine Freizeit ein.	①	②	③	④	⑤
... organisiere ich mir unerlaubte Hilfen.	①	②	③	④	⑤
... verschaffe ich mir Ruhe, um eine Strategie zu entwickeln.	①	②	③	④	⑤
... nehme ich mir vor, mich zu entspannen, wenn ich nicht mehr weiter weiß.	①	②	③	④	⑤
... setze ich mich neben einen guten Nachbarn.	①	②	③	④	⑤
... schwänze ich die Schule.	①	②	③	④	⑤
... denke ich an etwas Angenehmes, was nach der Klassenarbeit kommt.	①	②	③	④	⑤
... schreibe ich mir die wichtigsten Sachen heraus.	①	②	③	④	⑤
... versuche ich, etwas gegen meine Verkrampfung zu tun.	①	②	③	④	⑤
... hoffe ich, dass die Arbeit schlecht ausfällt und wiederholt werden muss.	①	②	③	④	⑤
... denke ich mir, dass ich es bis jetzt ja auch immer geschafft habe.	①	②	③	④	⑤
... überlege ich mir noch schnell ein paar Ausreden.	①	②	③	④	⑤
... stelle ich mir die Situation genau vor, um damit vertraut zu werden.	①	②	③	④	⑤
... passe ich im Unterricht gut auf.	①	②	③	④	⑤
... rede ich mir gut zu, dass es schon klappen wird.	①	②	③	④	⑤
... tue ich so, als wäre mir übel geworden.	①	②	③	④	⑤
... sage ich mir, Hauptsache ich schaffe es.	①	②	③	④	⑤
... wiederhole ich den Stoff.	①	②	③	④	⑤
... sage ich mir, dass morgen alles vorbei ist.	①	②	③	④	⑤
... mache ich Yoga oder Entspannungsübungen.	①	②	③	④	⑤
... werde ich die Unruhe im Klassenzimmer/Prüfungsraum nutzen, um mir ein paar Ergebnisse zu besorgen.	①	②	③	④	⑤
... besorge ich mir das notwendige Arbeitsmaterial.	①	②	③	④	⑤
... versuche ich, nicht daran zu denken.	①	②	③	④	⑤

DAI-S

In diesem Fragebogen findest du eine Reihe von Aussagen zum Leistungs- und Prüfungsangstbereich. Lies bitte jede Aussage durch und entscheide, inwieweit diese für dich zutrifft.

Hinter jeder Aussage findest du eine Skala von 1 bis 5, mit der du deine Antwort genauer nach der *Häufigkeit* abstufen kannst:

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Beispiel:

Vor einer Klassenarbeit/Klausur kann ich nicht mehr gut schlafen, weil ich befürchte, dabei zu versagen.	①	②	③	④	⑤
Wenn diese Aussage ***manchmal*** auf dich zutrifft, kreuze bitte wie folgt an:	①	☒	③	④	⑤

Kreuze immer *nur eine Ziffer* an, nicht den Raum zwischen den Ziffern. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Es ist wichtig, dass du keine Aussage auslässt.

trifft ***fast nie*** zu (d.h. in weniger als 10% der Fälle) = ①
trifft ***manchmal*** zu (d.h. in etwa 25% der Fälle) = ②
trifft ***zur Hälfte*** zu (d.h. in etwa 50% der Fälle) = ③
trifft ***häufig*** zu (d.h. in etwa 75% der Fälle) = ④
trifft ***fast immer*** zu (d.h. in mehr als 90% der Fälle) = ⑤

Nach einem Angsterlebnis sind manche Leute besonders freundlich zu mir.	①	②	③	④	⑤
Allein der Gedanke an eine Klassenarbeit macht mich schon nervös.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich Angst habe, versuchen mir meine Eltern eine Freude zu machen.	①	②	③	④	⑤
Der Gedanke, dass ich bei einer wichtigen Arbeit versagen könnte, drängt sich mir auf und lässt mich nicht mehr los.	①	②	③	④	⑤
Ich muss daran denken, dass in der Schule etwas schief gehen könnte.	①	②	③	④	⑤
Ich bin froh, dass meine Freunde so viel Verständnis für meine Ängste haben.	①	②	③	④	⑤
Spüre ich Anzeichen meiner Angst, wird sie sogleich noch schlimmer.	①	②	③	④	⑤
Nach einem erlittenen Misserfolg bin ich lange niedergeschlagen, ängstlich und bedrückt.	①	②	③	④	⑤
Wenn der Lehrer merkt, dass ich Angst habe, gibt er mir zusätzliche Tipps.	①	②	③	④	⑤
Eine schlechte Zensur belastet mich noch lange Zeit.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich Angst habe, verlangt der Lehrer nicht so viel von mir.	①	②	③	④	⑤
Andere nehmen auf meine Angst starke Rücksicht.	①	②	③	④	⑤
Meine Bekannten nehmen sich meiner sehr an, wenn sie sehen, dass ich Angst habe.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich Angst habe, male ich mir das Schlimmste aus.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich Angst habe, sind die Menschen in meiner Umgebung sehr besorgt.	①	②	③	④	⑤
Der Gedanke, versagt zu haben, beschäftigt mich recht lange.	①	②	③	④	⑤

GEMS

Im letzten Teil dieses Fragebogens werden Situationen mit unterschiedlichen Handlungsalternativen beschrieben. Stelle dir diese Situationen vor und kreuze bei jeder der jeweils vorgegebenen acht Möglichkeiten an, wie sehr diese auf dich zutrifft. Die Zahlen 1 – 5 in den Antwortkästchen bedeuten:

① Dieser Aussage stimme ich nicht zu.
② Dieser Aussage stimme ich ein wenig zu.
③ Dieser Aussage stimme ich mittelmäßig zu.
④ Dieser Aussage stimme ich ziemlich zu.
⑤ Dieser Aussage stimme ich sehr zu.

Es handelt sich um einen Fragebogen zu persönlichen Einstellungen. Daher gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte überlege daher nicht lange, sondern bewerte spontan die vorgestellten Alternativen.

Du nimmst an einer Quizshow im Fernsehen teil, die live übertragen wird. Zuhause sitzen deine Freunde und Verwandten vor dem Fernseher und drücken dir die Daumen. Bei dem Quiz spielen immer mehrere Kandidaten gegeneinander. Kurz vor Spielbeginn denkst du:	stimmt nicht	stimmt	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Jetzt kann ich endlich allen zeigen, wie gut meine Allgemeinbildung ist.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich gewinne ich nur den zweiten Preis, der große Rummel im Finale wäre zuviel für mich.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt nichts weiß, mache ich mich zum Gespött der Leute.	①	②	③	④	⑤
Vielleicht sollte ich mich bei der Beantwortung der Fragen ein bisschen zurückhalten, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
Dieses Spiel gewinne ich und dann bin ich der/die Held(in) des Tages.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die Zuschauer für dumm.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich scheide ich bald aus.	①	②	③	④	⑤

Dein Klassenlehrer möchte in der letzten Stunde vor dem Elternabend allen Schülern vor der ganzen Klasse Rückmeldung über deren individuelle Leistungen geben. Was denkst du?					
Hoffentlich kritisiert er mich, damit ich nicht als übereifrig gelte.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich werde ich nicht gelobt, das wäre mir sehr unangenehm.	①	②	③	④	⑤
Na dann los, ich komme sowieso gut dabei weg.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich nur nicht vor den anderen bloßgestellt werde.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich werde ich von meinen Mitschülern nicht ausgeschlossen, wenn meine Leistungen gelobt werden.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich werde ich nicht allzu arg kritisiert.	①	②	③	④	⑤
Jetzt kann ich mir endlich die Anerkennung meiner Mitschüler verdienen.	①	②	③	④	⑤
Wenn er jetzt unzufrieden mit mir ist, dann sind meine Mitschüler wenigstens nicht neidisch.	①	②	③	④	⑤

Ein(e) Freund(in) fordert dich während eines Spaziergangs zu einem Wettrennen heraus. Obwohl er/sie in der Schule immer schneller ist als du, nimmst du die Herausforderung an und denkst:					
Okay, du alte(r) Angeber(in), diesmal zeige ich es dir!	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich verliere ich, dann ist er/sie zufrieden und wir können gemütlich weiterwandern.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich gewinnt er/sie nicht, sonst muss ich mir ewig seine/ihre klugen Belehrungen anhören.	①	②	③	④	⑤
Was mache ich nur, wenn ich gewinne und er/sie dann völlig sauer ist?	①	②	③	④	⑤
Muss das sein? Ich will mich nicht schon wieder zum Gespött unserer Freunde machen.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt schneller bin, dann wird endlich klar, was ich wirklich kann.	①	②	③	④	⑤
Oh weh, wenn ich gewinne, wird er/sie womöglich meine Gesellschaft meiden.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt verliere, wüsste ich wenigstens, daß ich ihm/ihr damit eine gewisse Genugtuung bereite.	①	②	③	④	⑤

Am Ende einer Projektarbeit soll überprüft werden, was die einzelnen Schüler gelernt haben. Du wirst als Erste(r) an die Tafel gerufen und sollst einige Fragen beantworten. Was denkst du?					
Wenn ich gleich die erste Frage nicht weiß, werde ich vielleicht nicht weiter belästigt.	①	②	③	④	⑤
Jetzt kann ich durch mein Wissen demonstrieren, wie gut ich mitgearbeitet habe.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich rede ich jetzt kein dummes Zeug.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt mein gesamtes Wissen anbringe, sehen die anderen, dass ich gut bin.	①	②	③	④	⑤
Ich antworte so knapp wie möglich, um nicht als Streber(in) dazustehen.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich eine schwache Vorstellung abgebe, muss ich mich vielleicht in Zukunft nicht mehr anstrengen.	①	②	③	④	⑤
Ich behaupte nicht so gut vorbereitet zu sein, damit ich vor den anderen nicht als ‘Verräter(in)’ dastehe.	①	②	③	④	⑤
Oh nein, hoffentlich blamiere ich mich nicht.	①	②	③	④	⑤

Deine Freunde spielen mit dem Gedanken, eine Band zu gründen. Auch du sollst Mitglied werden. Was tust du?

	stimmt nicht	stimmt [illegible]	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Ich frage mich, ob unsere musikalischen Talente überhaupt für eine Bandgründung ausreichen.	①	②	③	④	⑤
Ich frage mich, ob neben Ruhm und Geld nicht auch Neid und Missgunst unsere täglichen Begleiter wären.	①	②	③	④	⑤
Ich freue mich riesig darauf, endlich kommen wir groß raus.	①	②	③	④	⑤
Bei einer Kostprobe meiner Fähigkeiten halte ich mich ein wenig zurück, um so zeigen zu können, dass ich für dieses Projekt nicht geeignet bin.	①	②	③	④	⑤
Ich überlege, ob uns überhaupt jemand zuhören würde.	①	②	③	④	⑤
Klar mache ich mit, meine Freunde können jede Unterstützung gebrauchen.	①	②	③	④	⑤
Ich lehne dankend ab, da ich mit den Auswirkungen des Erfolges auf meinen Alltag nicht zurecht kommen würde.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, dass ich musikalisch nicht so gut mit den anderen harmoniere, damit ich mich der Band nicht anschließen muss.	①	②	③	④	⑤

Für ein Unterrichtsprojekt werden alle Schüler in Gruppen eingeteilt und bekommen den Auftrag, gemeinsam eine Lösung für ein vorgegebenes Problem auszuarbeiten. Wie verhältst du dich?

Ich arbeite gut mit, damit unsere Gruppe zu einer Lösung kommt.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, dass die anderen mit meinen Vorschlägen unzufrieden sind, dann muss ich wenigstens nicht weiter nachdenken.	①	②	③	④	⑤
Ich halte mich zurück, aus Angst, dass meine Ideen verrissen werden.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Wenn wir als Gruppe nichts leisten, dann findet in Zukunft hoffentlich keine Gruppenarbeit mehr statt“.	①	②	③	④	⑤
Ich sage nichts, damit mich die anderen nicht für dumm halten.	①	②	③	④	⑤
Ich antworte nur, wenn ich dazu aufgefordert werde, um die anderen nicht zu verschüchtern.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Ein gutes Ergebnis wird ganz sicher den Zusammenhalt unserer Gruppe stärken“.	①	②	③	④	⑤
Ich behalte meine Ideen für mich, sonst wollen die anderen vielleicht nicht mehr mit mir zusammen arbeiten.	①	②	③	④	⑤

Zusammen mit Freunden triffst du dich zum Skifahren. An einem Rennhang mit Zeitmessung entschließen sich deine Freunde, die Rennstrecke unter Wettkampfbedingungen zu durchfahren und fordern dich auf, mitzumachen. Was tust du?

Ich stelle mich der Herausforderung, denn nur wer wagt, kann auch gewinnen.	①	②	③	④	⑤
Aus lauter Angst zu stürzen verzichte ich auf dieses Abenteuer.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, nicht der/die Schnellste zu sein.	①	②	③	④	⑤
Ich denke mir: „Hoffentlich bin ich nicht zu langsam, sonst lachen mich die anderen aus“.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Wenn ich ihnen jetzt davonfahre und als Schnellste(r) durchs Ziel komme, dann sind die anderen bestimmt sauer“.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich verliere, kann ich mich vor künftigen Wettkämpfen vielleicht dadurch drücken, dass ich an diese Niederlage erinnere.	①	②	③	④	⑤
Ich überlege, ob mich die anderen wohl für eine(n) Angeber(in) halten, wenn ich der/die Schnellste bin.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt der/die Schnellste bin, dann wird endlich klar, was ich wirklich kann.	①	②	③	④	⑤

Du nimmst an einer Prüfung teil, bei der der/die Beste eine besondere Auszeichnung erhält. Die mündliche Prüfung findet im Kreise aller Teilnehmer statt. Was denkst du?

Jetzt kann ich endlich allen zeigen, wie gut ich bin.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die anderen für dumm.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt nichts weiß, mache ich mich zum Gespött der Leute.	①	②	③	④	⑤
Diese Auszeichnung ist mir so gut wie sicher.	①	②	③	④	⑤
Vielleicht sollte ich mich bei der Beantwortung der Fragen ein bisschen zurückhalten, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich gewinne ich nur den Trostpreis, die Auszeichnung selbst wäre mir zu stressig.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich scheide ich bald aus, damit die Blamage nicht so groß wird.	①	②	③	④	⑤

Für einen besonderen Anlass (Schulfest, Jubiläumsfeier, Schüleraustausch o.ä.) sollen Schüler und Schülerinnen als Repräsentanten ausgewählt werden. Gemeinsam mit deinen Freunden beschließt du, jeder für sich eine Bewerbung einzureichen, um herauszufinden, wer ausgewählt wird. Welche Gedanken gehen dir durch den Kopf?

	stimmt nicht	stimmt [illegible]	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
Wenn ich nicht genommen werde, kann ich wenigstens weiterleben wie bisher.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich ausgewählt werde, ist ein für allemal klar, wer hier gut ist.	①	②	③	④	⑤
Unsere Freundschaft leidet bestimmt sehr, wenn ich genommen werde.	①	②	③	④	⑤
Meine Auswahl für diesen Anlass ist die angemessene Anerkennung meiner bisherigen Leistungen.	①	②	③	④	⑤
Was ist, wenn ich nicht genommen werde?	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich werde ich nicht ausgewählt, sonst fühlen sich die anderen zurückgesetzt.	①	②	③	④	⑤
Hoffentlich halten mich die anderen nicht für eine Null, wenn ich nicht ausgewählt werde.	①	②	③	④	⑤
Wer weiß, ob ich mit den Anforderungen dieses Amtes überhaupt klarkommen würde?	①	②	③	④	⑤

Der örtliche Turnverein veranstaltet einen Benefizlauf für einen guten Zweck, zu dem du persönlich per Brief vom Bürgermeister eingeladen wirst. Was denkst du?

Okay, diese Herausforderung nehme ich gerne an.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich schlecht bin, dann muss ich beim nächsten Mal bestimmt nicht wieder mitlaufen.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich nicht so schnell bin, halten mich die anderen bestimmt für eine Flasche.	①	②	③	④	⑤
Nein, nein, am Ende werde ich noch Letzte(r) und alle lachen mich aus.	①	②	③	④	⑤
Und was, wenn ich gewinne?	①	②	③	④	⑤
So ein Sieg gibt meinem Selbstvertrauen bestimmt einen ordentlichen Schub.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich jetzt gewinne, dann muss ich mir bestimmt die neiderfüllten Kommentare meiner Mitbürger anhören.	①	②	③	④	⑤
Wenn ich unter die Letzten komme, kann ich so bestimmt dem Medienrummel entgehen.	①	②	③	④	⑤

Im Fremdsprachenunterricht wirst du vom Lehrer gebeten, aus dem Stegreif eine unbekannte Textpassage aus dem Lehrbuch zu übersetzen. Was tust du?

Ich probiere es einfach einmal, nur wer wagt, kann auch gewinnen.	①	②	③	④	⑤
Ich kann mich für Aufgaben, bei denen ich nicht weiß, wie gut ich bin, nicht wirklich begeistern.	①	②	③	④	⑤
Ich übersetze den Text sicher richtig.	①	②	③	④	⑤
Bei der Übersetzung überlege ich länger, als ich eigentlich müsste, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Wenn ich jetzt schlecht bin, werde ich hoffentlich nie wieder aufgerufen“.	①	②	③	④	⑤
Ich behaupte, es nicht zu können, um nicht vor allen bloßgestellt zu werden.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Wenn ich jetzt gut bin, muss ich in Zukunft wahrscheinlich immer einspringen, wenn es sonst niemand kann“.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, dass ich mich schon bei den ersten Sätzen verhaspele, vielleicht darf ich mich dann wieder setzen.	①	②	③	④	⑤

Der Leiter der örtlichen Laientheatergruppe bittet dich, am nächsten Stück mitzuwirken und lädt dich zu einem Vorsprechen mit anschließender Rollenverteilung ein. Was tust du?

Ich gebe natürlich mein Bestes, um mein Talent unter Beweis zu stellen.	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, nicht besetzt zu werden, da ich für so ein aufwendiges Freizeitvergnügen ohnehin keine Zeit aufbringen kann.	①	②	③	④	⑤
Ich spreche vor. Mit einer guten Vorbereitung bekomme ich die Rolle.	①	②	③	④	⑤
Ich gehe mit zitternden Knien zu diesem Gespräch und hoffe, mich nicht zu blamieren.	①	②	③	④	⑤
Und was, wenn ich dann nicht genommen werde?	①	②	③	④	⑤
Ich hoffe, dass ich keine Rolle bekomme, damit die anderen Darsteller nicht vor den Kopf gestoßen werden.	①	②	③	④	⑤
Ich bereite mich auf diesen Termin vor, halte mich dort aber im Hintergrund, um nicht aufdringlich zu wirken.	①	②	③	④	⑤
Ich denke: „Ob ich wohl Neid errege, wenn ich jetzt eine Rolle bekomme?“	①	②	③	④	⑤

Da deine Angaben mit denen der anderen Schüler verglichen werden sollen, bitte ich dich abschließend um einige Informationen zu deiner Person:

Geschlecht: ❑ m ❑ w

Geburtsjahr: _____

Alter: _____ Jahre

Klasse: _____ ❑ a ❑ b ❑ c

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können, bitte ich dich zudem um weitere Angaben:

erster Buchstabe deines Geburtsortes: _____

dritter Buchstabe deines Geburtsmonats: _____

letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Kodierung für das Gitter zur Erfassung von Motiven bei Schülern
(GEMS)

		stimmt nicht	stimm'	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
F1	*Du nimmst an einer Quizshow im Fernsehen teil, die live übertragen wird. Zuhause sitzen deine Freunde und Verwandten vor dem Fernseher und drücken dir die Daumen. Bei dem Quiz spielen immer mehrere Kandidaten gegeneinander. Kurz vor Spielbeginn denkst du:*					
he1	Jetzt kann ich endlich allen zeigen, wie gut meine Allgemeinbildung ist.	①	②	③	④	⑤
hm1	Hoffentlich gewinne ich nur den zweiten Preis, der große Rummel im Finale wäre zuviel für mich.	①	②	③	④	⑤
fm1	Wenn ich jetzt nichts weiß, mache ich mich zum Gespött der Leute.	①	②	③	④	⑤
fe1	Vielleicht sollte ich mich bei der Beantwortung der Fragen ein bisschen zurückhalten, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
he2	Dieses Spiel gewinne ich und dann bin ich der/die Held(in) des Tages.	①	②	③	④	⑤
fm2	Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die Zuschauer für dumm.	①	②	③	④	⑤
fe2	Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.	①	②	③	④	⑤
hm2	Hoffentlich scheide ich bald aus.	①	②	③	④	⑤
B1	*Dein Klassenlehrer möchte in der letzten Stunde vor dem Elternabend allen Schülern vor der ganzen Klasse Rückmeldung über deren individuelle Leistungen geben. Was denkst du?*					
hm1	Hoffentlich kritisiert er mich, damit ich nicht als übereifrig gelte.	①	②	③	④	⑤
fe1	Hoffentlich werde ich nicht gelobt, das wäre mir sehr unangenehm.	①	②	③	④	⑤
he1	Na dann los, ich komme sowieso gut dabei weg.	①	②	③	④	⑤
fm1	Wenn ich nur nicht vor den anderen bloßgestellt werde.	①	②	③	④	⑤
fe2	Hoffentlich werde ich von meinen Mitschülern nicht ausgeschlossen, wenn meine Leistungen gelobt werden.	①	②	③	④	⑤
fm2	Hoffentlich werde ich nicht allzu arg kritisiert.	①	②	③	④	⑤
he2	Jetzt kann ich mir endlich die Anerkennung meiner Mitschüler verdienen.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn er jetzt unzufrieden mit mir ist, dann sind meine Mitschüler wenigstens nicht neidisch.	①	②	③	④	⑤
S3	*Ein(e) Freund(in) fordert dich während eines Spaziergangs zu einem Wettrennen heraus. Obwohl er/sie in der Schule immer schneller ist als du, nimmst du die Herausforderung an und denkst:*					
he1	Okay, du alte(r) Angeber(in), diesmal zeige ich es dir!	①	②	③	④	⑤
hm1	Hoffentlich verliere ich, dann ist er/sie zufrieden und wir können gemütlich weiterwandern.	①	②	③	④	⑤
fm1	Hoffentlich gewinnt er/sie nicht, sonst muss ich mir ewig seine/ihre klugen Belehrungen anhören.	①	②	③	④	⑤
fe1	Was mache ich nur, wenn ich gewinne und er/sie dann völlig sauer ist?	①	②	③	④	⑤
fm2	Muss das sein? Ich will mich nicht schon wieder zum Gespött unserer Freunde machen.	①	②	③	④	⑤
he2	Wenn ich jetzt schneller bin, dann wird endlich klar, was ich wirklich kann.	①	②	③	④	⑤
fe2	Oh weh, wenn ich gewinne, wird er/sie womöglich meine Gesellschaft meiden.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn ich jetzt verliere, wüsste ich wenigstens, daß ich ihm/ihr damit eine gewisse Genugtuung bereite.	①	②	③	④	⑤
A3	*Am Ende einer Projektarbeit soll überprüft werden, was die einzelnen Schüler gelernt haben. Du wirst als Erste(r) an die Tafel gerufen und sollst einige Fragen beantworten. Was denkst du?*					
hm1	Wenn ich gleich die erste Frage nicht weiß, werde ich vielleicht nicht weiter belästigt.	①	②	③	④	⑤
he1	Jetzt kann ich durch mein Wissen demonstrieren, wie gut ich mitgearbeitet habe.	①	②	③	④	⑤
fm1	Hoffentlich rede ich jetzt kein dummes Zeug.	①	②	③	④	⑤
he2	Wenn ich jetzt mein gesamtes Wissen anbringe, sehen die anderen, dass ich gut bin.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich antworte so knapp wie möglich, um nicht als Streber(in) dazustehen.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn ich eine schwache Vorstellung abgebe, muss ich mich vielleicht in Zukunft nicht mehr anstrengen.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich behaupte nicht so gut vorbereitet zu sein, damit ich vor den anderen nicht als 'Verräter(in)' dastehe.	①	②	③	④	⑤
fm2	Oh nein, hoffentlich blamiere ich mich nicht.	①	②	③	④	⑤

		stimmt nicht	stimmt [illegible]	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
F4	*Deine Freunde spielen mit dem Gedanken, eine Band zu gründen. Auch du sollst Mitglied werden. Was tust du?*					
fm1	Ich frage mich, ob unsere musikalischen Talente überhaupt für eine Bandgründung ausreichen.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich frage mich, ob neben Ruhm und Geld nicht auch Neid und Missgunst unsere täglichen Begleiter wären.	①	②	③	④	⑤
he1	Ich freue mich riesig darauf, endlich kommen wir groß raus.	①	②	③	④	⑤
hm1	Bei einer Kostprobe meiner Fähigkeiten halte ich mich ein wenig zurück, um so zeigen zu können, dass ich für dieses Projekt nicht geeignet bin.	①	②	③	④	⑤
fm2	Ich überlege, ob uns überhaupt jemand zuhören würde.	①	②	③	④	⑤
he2	Klar mache ich mit, meine Freunde können jede Unterstützung gebrauchen.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich lehne dankend ab, da ich mit den Auswirkungen des Erfolges auf meinen Alltag nicht zurecht kommen würde.	①	②	③	④	⑤
hm2	Ich hoffe, dass ich musikalisch nicht so gut mit den anderen harmoniere, damit ich mich der Band nicht anschließen muss.	①	②	③	④	⑤
A1	*Für ein Unterrichtsprojekt werden alle Schüler in Gruppen eingeteilt und bekommen den Auftrag, gemeinsam eine Lösung für ein vorgegebenes Problem auszuarbeiten. Wie verhältst du dich?*					
he1	Ich arbeite gut mit, damit unsere Gruppe zu einer Lösung kommt.	①	②	③	④	⑤
hm1	Ich hoffe, dass die anderen mit meinen Vorschlägen unzufrieden sind, dann muss ich wenigstens nicht weiter nachdenken.	①	②	③	④	⑤
fm1	Ich halte mich zurück, aus Angst, dass meine Ideen verrissen werden.	①	②	③	④	⑤
hm2	Ich denke: „Wenn wir als Gruppe nichts leisten, dann findet in Zukunft hoffentlich keine Gruppenarbeit mehr statt“.	①	②	③	④	⑤
fm2	Ich sage nichts, damit mich die anderen nicht für dumm halten.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich antworte nur, wenn ich dazu aufgefordert werde, um die anderen nicht zu verschüchtern.	①	②	③	④	⑤
he2	Ich denke: „Ein gutes Ergebnis wird ganz sicher den Zusammenhalt unserer Gruppe stärken“.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich behalte meine Ideen für mich, sonst wollen die anderen vielleicht nicht mehr mit mir zusammen arbeiten.	①	②	③	④	⑤
S1	*Zusammen mit Freunden triffst du dich zum Skifahren. An einem Rennhang mit Zeitmessung entschließen sich deine Freunde, die Rennstrecke unter Wettkampfbedingungen zu durchfahren und fordern dich auf, mitzumachen. Was tust du?*					
he1	Ich stelle mich der Herausforderung, denn nur wer wagt, kann auch gewinnen.	①	②	③	④	⑤
fm1	Aus lauter Angst zu stürzen verzichte ich auf dieses Abenteuer.	①	②	③	④	⑤
hm1	Ich hoffe, nicht der/die Schnellste zu sein.	①	②	③	④	⑤
fm2	Ich denke mir: „Hoffentlich bin ich nicht zu langsam, sonst lachen mich die anderen aus“.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich denke: „Wenn ich ihnen jetzt davonfahre und als Schnellste(r) durchs Ziel komme, dann sind die anderen bestimmt sauer“.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn ich verliere, kann ich mich vor künftigen Wettkämpfen vielleicht dadurch drücken, dass ich an diese Niederlage erinnere.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich überlege, ob mich die anderen wohl für eine(n) Angeber(in) halten, wenn ich der/die Schnellste bin.	①	②	③	④	⑤
he2	Wenn ich jetzt der/die Schnellste bin, dann wird endlich klar, was ich wirklich kann.	①	②	③	④	⑤
A4	*Du nimmst an einer Prüfung teil, bei der der/die Beste eine besondere Auszeichnung erhält. Die mündliche Prüfung findet im Kreise aller Teilnehmer statt. Was denkst du?*					
he1	Jetzt kann ich endlich allen zeigen, wie gut ich bin.	①	②	③	④	⑤
fm1	Hoffentlich verliere ich nicht, sonst halten mich die anderen für dumm.	①	②	③	④	⑤
fm2	Wenn ich jetzt nichts weiß, mache ich mich zum Gespött der Leute.	①	②	③	④	⑤
he2	Diese Auszeichnung ist mir so gut wie sicher.	①	②	③	④	⑤
fe1	Vielleicht sollte ich mich bei der Beantwortung der Fragen ein bisschen zurückhalten, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
hm1	Hoffentlich gewinne ich nur den Trostpreis, die Auszeichnung selbst wäre mir zu stressig.	①	②	③	④	⑤
fe2	Wenn ich alles weiß, werde ich bestimmt für eine(n) Besserwisser(in) gehalten.	①	②	③	④	⑤
hm2	Hoffentlich scheide ich bald aus, damit die Blamage nicht so groß wird.	①	②	③	④	⑤

		stimmt nicht	stimmt ...	stimmt mittelmäßig	stimmt ziemlich	stimmt sehr
B3	*Für einen besonderen Anlass (Schulfest, Jubiläumsfeier, Schüleraustausch o.ä.) sollen Schüler und Schülerinnen als Repräsentanten ausgewählt werden. Gemeinsam mit deinen Freunden beschließt du, jeder für sich eine Bewerbung einzureichen, um herauszufinden, wer ausgewählt wird. Welche Gedanken gehen dir durch den Kopf?*					
hm1	Wenn ich nicht genommen werde, kann ich wenigstens weiterleben wie bisher.	①	②	③	④	⑤
he1	Wenn ich ausgewählt werde, ist ein für allemal klar, wer hier gut ist.	①	②	③	④	⑤
fe1	Unsere Freundschaft leidet bestimmt sehr, wenn ich genommen werde.	①	②	③	④	⑤
he2	Meine Auswahl für diesen Anlass ist die angemessene Anerkennung meiner bisherigen Leistungen.	①	②	③	④	⑤
fm1	Was ist, wenn ich nicht genommen werde?	①	②	③	④	⑤
hm2	Hoffentlich werde ich nicht ausgewählt, sonst fühlen sich die anderen zurückgesetzt.	①	②	③	④	⑤
fm2	Hoffentlich halten mich die anderen nicht für eine Null, wenn ich nicht ausgewählt werde.	①	②	③	④	⑤
fe2	Wer weiß, ob ich mit den Anforderungen dieses Amtes überhaupt klarkommen würde?	①	②	③	④	⑤
S4	*Der örtliche Turnverein veranstaltet einen Benefizlauf für einen guten Zweck, zu dem du persönlich per Brief vom Bürgermeister eingeladen wirst. Was denkst du?*					
he1	Okay, diese Herausforderung nehme ich gerne an.	①	②	③	④	⑤
hm1	Wenn ich schlecht bin, dann muss ich beim nächsten Mal bestimmt nicht wieder mitlaufen.	①	②	③	④	⑤
fm1	Wenn ich nicht so schnell bin, halten mich die anderen bestimmt für eine Flasche.	①	②	③	④	⑤
fm2	Nein, nein, am Ende werde ich noch Letzte(r) und alle lachen mich aus.	①	②	③	④	⑤
fe1	Und was, wenn ich gewinne?	①	②	③	④	⑤
he2	So ein Sieg gibt meinem Selbstvertrauen bestimmt einen ordentlichen Schub.	①	②	③	④	⑤
fe2	Wenn ich jetzt gewinne, dann muss ich mir bestimmt die neiderfüllten Kommentare meiner Mitbürger anhören.	①	②	③	④	⑤
hm2	Wenn ich unter die Letzten komme, kann ich so bestimmt dem Medienrummel entgehen.	①	②	③	④	⑤
A2	*Im Fremdsprachenunterricht wirst du vom Lehrer gebeten, aus dem Stegreif eine unbekannte Textpassage aus dem Lehrbuch zu übersetzen. Was tust du?*					
he1	Ich probiere es einfach einmal, nur wer wagt, kann auch gewinnen.	①	②	③	④	⑤
fm1	Ich kann mich für Aufgaben, bei denen ich nicht weiß, wie gut ich bin, nicht wirklich begeistern.	①	②	③	④	⑤
he2	Ich übersetze den Text sicher richtig.	①	②	③	④	⑤
fe1	Bei der Übersetzung überlege ich länger, als ich eigentlich müsste, damit ich nicht für eine(n) Streber(in) gehalten werde.	①	②	③	④	⑤
hm1	Ich denke: „Wenn ich jetzt schlecht bin, werde ich hoffentlich nie wieder aufgerufen“.	①	②	③	④	⑤
fm2	Ich behaupte, es nicht zu können, um nicht vor allen bloßgestellt zu werden.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich denke: „Wenn ich jetzt gut bin, muss ich in Zukunft wahrscheinlich immer einspringen, wenn es sonst niemand kann“.	①	②	③	④	⑤
hm2	Ich hoffe, dass ich mich schon bei den ersten Sätzen verhaspele, vielleicht darf ich mich dann wieder setzen.	①	②	③	④	⑤
F2	*Der Leiter der örtlichen Laientheatergruppe bittet dich, am nächsten Stück mitzuwirken und lädt dich zu einem Vorsprechen mit anschließender Rollenverteilung ein. Was tust du?*					
he1	Ich gebe natürlich mein Bestes, um mein Talent unter Beweis zu stellen.	①	②	③	④	⑤
hm1	Ich hoffe, nicht besetzt zu werden, da ich für so ein aufwendiges Freizeitvergnügen ohnehin keine Zeit aufbringen kann.	①	②	③	④	⑤
he2	Ich spreche vor. Mit einer guten Vorbereitung bekomme ich die Rolle.	①	②	③	④	⑤
fm1	Ich gehe mit zitternden Knien zu diesem Gespräch und hoffe, mich nicht zu blamieren.	①	②	③	④	⑤
fm2	Und was, wenn ich dann nicht genommen werde?	①	②	③	④	⑤
hm2	Ich hoffe, dass ich keine Rolle bekomme, damit die anderen Darsteller nicht vor den Kopf gestoßen werden.	①	②	③	④	⑤
fe1	Ich bereite mich auf diesen Termin vor, halte mich dort aber im Hintergrund, um nicht aufdringlich zu wirken.	①	②	③	④	⑤
fe2	Ich denke: „Ob ich wohl Neid errege, wenn ich jetzt eine Rolle bekomme?“	①	②	③	④	⑤

Methodenanhang C

Klassenstufenspezifische Mathematiktests mit Lösungen

- Klasse 6
- Klasse 7
- Klasse 8
- Klasse 9
- Klasse 10
- Klasse 11

TESTAUFGABEN 6

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:	❑ m ❑ w	erster Buchstabe deines Geburtsortes:	_____
Geburtsjahr:	_____	dritter Buchstabe deines Geburtsmonats:	_____
Alter:	_____ Jahre	letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	_____
Klasse:	_____ ❑ a ❑ b ❑ c		

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Kreuze das richtige Ergebnis an:

$0{,}4 \cdot 0{,}02 = ...$ ❑ 0,6 ❑ 0,8 ❑ 0,08 ❑ 0,008 ❑ 0,002

Wie groß ist die Fläche eines Rechtecks der Länge 35 cm und der Breite 21 cm?

Wandle in die in Klammern angegebene Einheit um:

a) 6 s [min]

b) 30 t 86 g [kg]

Welchem Prozentsatz entsprechen 12 € von 9,60 €?

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 6 - LÖSUNGEN

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht: ❑ m ❑ w erster Buchstabe deines Geburtsortes: _____

Geburtsjahr: _____ dritter Buchstabe deines Geburtsmonats: _____

Alter: _____ Jahre letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____

Klasse: _____ ❑ a ❑ b ❑ c

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Kreuze das richtige Ergebnis an:

0,4 · 0,02 = ... ❑ 0,6 ❑ 0,8 ❑ 0,08 ☒ 0,008 ✓✓ ❑ 0,002

Wie groß ist die Fläche eines Rechtecks der Länge 35 cm und der Breite 21 cm?

A = 735 cm² ✓✓ = 7,35 dm²

Wandle in die in Klammern angegebene Einheit um:

c) 6 s [min] *0,1 min* ✓✓

b) 30 t 86 g [kg] *30000,086 kg* ✓✓

Welchem Prozentsatz entsprechen 12 € von 9,60 €?

125 % ✓✓

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 7

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht: ❑ m ❑ w erster Buchstabe deines Geburtsortes: _____

Geburtsjahr: _____ dritter Buchstabe deines Geburtsmonats: _____

Alter: _____ Jahre letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____

Klasse: _____ ❑ a ❑ b ❑ c

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Kreuze das richtige Ergebnis an:

$0{,}4 \cdot 0{,}02 = ...$ ❑ 0,6 ❑ 0,8 ❑ 0,08 ❑ 0,008 ❑ 0,002

$(2c + 5)^2 = ...$ ❑ $2c^2+20c+25$ ❑ $4c^2+20c+25$ ❑ $4c^2+10c+25$

Kreuze die richtige Antwort an:

- In jedem Dreieck ergeben die Größen der drei Innenwinkel zusammen ❑ 360° ❑ 180°
- Wechselwinkel an parallelen Geraden ❑ ergänzen sich zu 180° ❑ sind gleich groß

Berechne den dritten Winkel eines Dreiecks mit $\alpha = 112{,}2^o$ und $\beta = 63{,}45^o$:

Ergebnis: $\gamma =$

Löse die Gleichung: $0{,}5 \cdot (4 - x) = 8 - 2{,}5x$

Ergebnis: $x =$

Fasse zusammen: $-[a - 2 \cdot (a - 1)] + 2 =$

Ergebnis: ... =

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 7 - LÖSUNGEN

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht: ❑ m ❑ w erster Buchstabe deines Geburtsortes: _____

Geburtsjahr: _____ dritter Buchstabe deines Geburtsmonats: _____

Alter: _____ Jahre letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____

Klasse: _____ ❑ a ❑ b ❑ c

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Kreuze das richtige Ergebnis an:

$0{,}4 \cdot 0{,}02 = \ldots$ ❑ 0,6 ❑ 0,8 ❑ 0,08 ☒ 0,008 ✓ ❑ 0,002

$(2c + 5)^2 = \ldots$ ❑ $2c^2+20c+25$ ☒ $4c^2+20c+25$ ✓ ❑ $4c^2+10c+25$

Kreuze die richtige Antwort an:

- In jedem Dreieck ergeben die Größen der drei Innenwinkel zusammen ❑ 360° ☒ 180° ✓
- Wechselwinkel an parallelen Geraden ❑ ergänzen sich zu 180° ☒ sind gleich groß ✓

Berechne den dritten Winkel eines Dreiecks mit $\alpha = 112{,}2^\circ$ und $\beta = 63{,}45^\circ$:

(Richtiger Weg mit falschem Ergebnis: ✓)

Ergebnis: $\gamma = 4{,}35^\circ$ ✓✓

Löse die Gleichung: $0{,}5 \cdot (4 - x) = 8 - 2{,}5x$

(Richtiger Weg mit falschem Ergebnis: ✓)

Ergebnis: $x = 3$ ✓✓

Fasse zusammen: $-[a - 2 \cdot (a - 1)] + 2 =$

(Richtiger Weg mit falschem Ergebnis: ✓)

Ergebnis: $\ldots = a$ ✓✓

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 8

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:	❑ m ❑ w	erster Buchstabe deines Geburtsortes:	_____
Geburtsjahr:	_____	dritter Buchstabe deines Geburtsmonats:	_____
Alter:	_____ Jahre	letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	_____
Klasse:	_____ ❑ a ❑ b ❑ c		

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Berechne:

$(2c + 5)^2 =$

$\frac{2v}{u-v} + 1 =$

$\frac{12xy}{25z} : \left(-\frac{2y}{5z^2}\right) =$

Zeichne:

a) Ein Trapez, das kein Parallelogramm ist.

b) Ein Rechteck, das keine Raute ist.

c) Eine Raute, die ein Rechteck ist.

d) Ein punktsymmetrisches Trapez.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 8 - LÖSUNGEN

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:	❑ m ❑ w	erster Buchstabe deines Geburtsortes:	_____
Geburtsjahr:	_____	dritter Buchstabe deines Geburtsmonats:	_____
Alter:	_____ Jahre	letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	_____
Klasse:	_____ ❑ a ❑ b ❑ c		

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Berechne:

$(2c + 5)^2 =$ $\underline{4c^2 + 20c + 25}$ ✓

$\frac{2v}{u-v} + 1 =$ $\underline{\frac{v+u}{u-v}}$ ✓✓

$\frac{12xy}{25z} : \left(-\frac{2y}{5z^2}\right) =$ $\underline{-1{,}2\,xz}$ ✓✓✓

Zeichne:

e) Ein Trapez, das kein Parallelogramm ist.

f) Ein Rechteck, das keine Raute ist.

g) Eine Raute, die ein Rechteck ist.

h) Ein punktsymmetrisches Trapez.

a)

✓

b)

✓

c)

✓

d)

✓

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 9

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:	❑ m ❑ w	erster Buchstabe deines Geburtsortes:	_____
Geburtsjahr:	_____	dritter Buchstabe deines Geburtsmonats:	_____
Alter:	_____ Jahre	letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	_____
Klasse:	_____ ❑ a ❑ b ❑ c		

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Berechne:

$(2c + 5)^2 =$

$\frac{12xy}{25z} : \left(-\frac{2y}{5z^2}\right) =$

Welche der Punkte P_1 (– 3 ; 6), P_2 (2 ; – 10) und P_3 (– 1,2 ; – 1,08) liegen auf dem Graphen der quadratischen Funktion mit $y = -0{,}75\,x^2$?

Gib den Scheitel der Parabel $y = x^2 - 4x + 5{,}5$ und ihre Schnittpunkte mit den Koordinatenachsen an.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 9 - LÖSUNGEN

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:	❑ m ❑ w	erster Buchstabe deines Geburtsortes:	_____
Geburtsjahr:	_____	dritter Buchstabe deines Geburtsmonats:	_____
Alter:	_____ Jahre	letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	_____
Klasse:	_____ ❑ a ❑ b ❑ c		

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Berechne:

$(2c + 5)^2 =$ $4c^2 + 20c + 25$ ✓

$\frac{12xy}{25z} : \left(-\frac{2y}{5z^2}\right) =$ $-1{,}2\,xz$ ✓✓

Welche der Punkte P_1 (– 3 ; 6), P_2 (2 ; – 10) und P_3 (– 1,2 ; – 1,08) liegen auf dem Graphen der quadratischen Funktion mit $y = -0{,}75\,x^2$?

P_1: $y = -6{,}75 \neq 6$ nein ✓

P_2: $y = -3 \neq -10$ nein ✓

P_3: $y = -1{,}08$ ja ✓

Gib den Scheitel der Parabel $y = x^2 - 4x + 5{,}5$ und ihre Schnittpunkte mit den Koordinatenachsen an.

Scheitel S (2 ; 1,5) ✓✓

Schnittpunkt mit der y-Achse P (0 ; 5,5) ✓

keine Schnittpunkte mit der x-Achse ✓

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 10

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:	❑ m ❑ w	erster Buchstabe deines Geburtsortes:	_____
Geburtsjahr:	_____	dritter Buchstabe deines Geburtsmonats:	_____
Alter:	_____ Jahre	letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	_____
Klasse:	_____ ❑ a ❑ b ❑ c		

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Berechne:

$(2c + 5)^2 =$

$\frac{12xy}{25z} : \left(-\frac{2y}{5z^2}\right) =$

Vereinfache soweit wie möglich:

$\lg 2a - 2\lg a + \lg a^2 + \lg\frac{1}{a} =$

$(x\sqrt{a} + a\sqrt{x})(\sqrt{a} - \sqrt{x}) =$

Drücke durch einen einzigen Logarithmusterm aus:

$2 \cdot \lg a - 3 \cdot (\lg b + \lg a) =$

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 10 - LÖSUNGEN

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:	❑ m ❑ w	erster Buchstabe deines Geburtsortes:	_____
Geburtsjahr:	_____	dritter Buchstabe deines Geburtsmonats:	_____
Alter:	_____ Jahre	letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	_____
Klasse:	_____ ❑ a ❑ b ❑ c		

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Berechne:

$(2c+5)^2 =$ $4c^2 + 20c + 25$ ✓

$\frac{12xy}{25z} : \left(-\frac{2y}{5z^2}\right) =$ $-1{,}2\,xz$ ✓✓

Vereinfache soweit wie möglich:

$\lg 2a - 2\lg a + \lg a^2 + \lg\frac{1}{a} =$ $\lg 2$ ✓✓

$(x\sqrt{a} + a\sqrt{x})(\sqrt{a} - \sqrt{x}) =$ $(a-x)\sqrt{ax}$ ✓✓

Drücke durch einen einzigen Logarithmusterm aus:

$2 \cdot \lg a - 3 \cdot (\lg b + \lg a) =$ $-\lg ab^3$ ✓✓

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 11

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:	❑ m ❑ w	erster Buchstabe deines Geburtsortes:	_____
Geburtsjahr:	_____	dritter Buchstabe deines Geburtsmonats:	_____
Alter:	_____ Jahre	letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	_____
Klasse:	_____ ❑ a ❑ b ❑ c		

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Berechne:

$(2c + 5)^2 =$

$\frac{12xy}{25z} : \left(-\frac{2y}{5z^2}\right) =$

Vereinfache soweit wie möglich:

$\lg 2a - 2\lg a + \lg a^2 + \lg \frac{1}{a} =$

$(x\sqrt{a} + a\sqrt{x})(\sqrt{a} - \sqrt{x}) =$

Gegeben ist die Funktion $f: x \alpha\ 3\sqrt{\frac{4-x^2}{x-1}}$.

a) Gib die Funktionswerte an den Stellen 2 und $\sqrt{3}$ an.

b) Prüfe rechnerisch, ob der Punkt P ($\sqrt{2}$; $3\sqrt{2(\sqrt{2}+1)}$) auf dem Graphen von f liegt.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

TESTAUFGABEN 11 - LÖSUNGEN

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können,
bitte ich dich um einige Angaben zu deiner Person:

Geschlecht:	❑ m ❑ w	erster Buchstabe deines Geburtsortes:	_____
Geburtsjahr:	_____	dritter Buchstabe deines Geburtsmonats:	_____
Alter:	_____ Jahre	letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	_____
Klasse:	_____ ❑ a ❑ b ❑ c		

Summe deiner Noten in Deutsch, Englisch und Mathematik im Zwischenzeugnis: D + E + M = _____

Berechne:

$(2c + 5)^2 =$ $4c^2 + 20c + 25$ ✓

$\frac{12xy}{25z} : \left(-\frac{2y}{5z^2}\right) =$ $-1{,}2\,xz$ ✓

Vereinfache soweit wie möglich:

$\lg 2a - 2\lg a + \lg a^2 + \lg\frac{1}{a} =$ $\lg 2$ ✓✓

$(x\sqrt{a} + a\sqrt{x})(\sqrt{a} - \sqrt{x}) =$ $(a - x)\sqrt{ax}$ ✓

Gegeben ist die Funktion f: $x \alpha\ 3\sqrt{\frac{4-x^2}{x-1}}$.

c) Gib die Funktionswerte an den Stellen 2 und $\sqrt{3}$ an.

$f(2) = 0$ ✓

$f(\sqrt{3}) = \frac{3}{\sqrt{\sqrt{3}-1}}$ ✓✓

d) Prüfe rechnerisch, ob der Punkt P ($\sqrt{2}$; $3\sqrt{2(\sqrt{2}+1)}$) auf dem Graphen von f liegt.

$f(\sqrt{2}) = 3\sqrt{2(\sqrt{2}+1)}$ ja ✓✓

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Methodenanhang D

Spezieller Fragebogenteil für Schüler der 6. Klassen (Oktobertermin)
Spezieller Fragebogenteil für Schüler der 6. Klassen (Dezembertermin)
Spezieller Fragebogenteil für Schüler der 6. Klassen (Märztermin)

Jeweils Deckblatt mit Anschreiben sowie letzte Seite zur Abfrage der persönlichen Daten – der reine Fragebogenteil ist bei allen Schülern gleich (vgl. Methodenanhang B)

Spezieller Fragebogenteil für Schüler der 6. Klassen
(Oktobertermin)

Jeweils Deckblatt mit Anschreiben sowie letzte Seite zur Abfrage der persönlichen Daten – der reine Fragebogenteil ist bei allen Schülern gleich (vgl. Methodenanhang B)

Oktober 2004

Liebe Schülerin, lieber Schüler der 6. Klassen,

du hast dich dazu bereit erklärt, an der vorliegenden Studie teilzunehmen.

Es handelt sich hierbei um eine Untersuchung im Rahmen einer Doktorarbeit im Studienfach Psychologie an der Universität Regensburg, bei der Empfindungen von Schülern und deren Einstellungen zu unterschiedlichen Themen erforscht werden sollen.

Zu diesem Zweck wurden mehrere Fragebögen ausgewählt und eigens für diese Studie zusammengestellt. Neben einigen wenigen Angaben zu deiner Person werden ausschließlich persönliche Einstellungen und Empfindungen untersucht. Es gibt daher keine richtigen oder falschen Antworten.

Zusätzlich möchte ich darauf hinweisen, dass alle Angaben selbstverständlich vertraulich behandelt und nur im Rahmen dieser Untersuchung verwendet werden.

Falls du noch Fragen zu einzelnen Punkten oder zur Untersuchung im Allgemeinen hast, dann wende dich bitte an mich.

Für deine Mithilfe danke ich dir schon jetzt!

Mit freundlichen Grüßen

Kerstin Peters-Haederle

Da deine Angaben mit denen der anderen Schüler verglichen werden sollen, bitte ich dich abschließend um einige Informationen zu deiner Person:

Hast du schon am 1. Teil der Befragung teilgenommen? ❑ ja ❑ nein

Geschlecht: ❑ m ❑ w

Geburtsjahr: _____

Alter: _____ Jahre

Klasse: **6** ❑ a ❑ b ❑ c

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können, bitte ich dich zudem um weitere Angaben:

erster Buchstabe deines Geburtsortes: _____

dritter Buchstabe deines Geburtsmonats: _____

letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Spezieller Fragebogenteil für Schüler der 6. Klassen
(Dezembertermin)

Jeweils Deckblatt mit Anschreiben sowie letzte Seite zur Abfrage
der persönlichen Daten – der reine Fragebogenteil ist bei
allen Schülern gleich (vgl. Methodenanhang B)

Dezember 2004

Liebe Schülerin, lieber Schüler der 6. Klassen,

du hast dich dazu bereit erklärt, an der vorliegenden Studie teilzunehmen.

Es handelt sich hierbei um den zweiten Teil einer Untersuchung im Rahmen einer Doktorarbeit im Studienfach Psychologie an der Universität Regensburg, bei der Empfindungen von Schülern und deren Einstellungen zu unterschiedlichen Themen erforscht werden sollen.

Dabei soll untersucht werden, wie sich deine persönlichen Einstellungen und Empfindungen seit der letzten Erhebung verändert haben. Zu diesem Zweck wurden mehrere Fragebögen ausgewählt und eigens für diese Studie zusammengestellt. Auch dieses Mal gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.

Alle deine Angaben werden selbstverständlich wieder vertraulich behandelt und nur im Rahmen dieser Untersuchung verwendet.

Falls du noch Fragen zu einzelnen Punkten oder zur Untersuchung im Allgemeinen hast, dann wende dich bitte an mich.

Für deine Mithilfe danke ich dir schon jetzt!

Mit freundlichen Grüßen

Kerstin Peters-Haederle

Da deine Angaben mit denen der anderen Schüler verglichen werden sollen, bitte ich dich abschließend um einige Informationen zu deiner Person:

Hast du schon am 1. Teil der Befragung teilgenommen? ❑ ja ❑ nein

Geschlecht: ❑ m ❑ w

Geburtsjahr: _____

Alter: _____ Jahre

Klasse: **6** ❑ a ❑ b ❑ c

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können, bitte ich dich zudem um weitere Angaben:

erster Buchstabe deines Geburtsortes: _____

dritter Buchstabe deines Geburtsmonats: _____

letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____

letzter Buchstabe deines Wohnortes: _____

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Spezieller Fragebogenteil für Schüler der 6. Klassen
(Märztermin)

Jeweils Deckblatt mit Anschreiben sowie letzte Seite zur Abfrage der persönlichen Daten – der reine Fragebogenteil ist bei allen Schülern gleich (vgl. Methodenanhang B)

Frühjahr 2005

Liebe Schülerin, lieber Schüler der 6. Klassen,

du hast dich dazu bereit erklärt, an der vorliegenden Studie teilzunehmen.

Es handelt sich hierbei um den dritten Teil einer Untersuchung im Rahmen einer Doktorarbeit im Studienfach Psychologie an der Universität Regensburg, bei der Empfindungen von Schülern und deren Einstellungen zu unterschiedlichen Themen erforscht werden sollen.

Dabei soll nun erneut untersucht werden, wie sich deine persönlichen Einstellungen und Empfindungen seit der letzten Erhebung verändert haben. Zu diesem Zweck wurden mehrere Fragebögen ausgewählt und eigens für diese Studie zusammengestellt. Auch dieses Mal gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.

Alle deine Angaben werden selbstverständlich wieder vertraulich behandelt und nur im Rahmen dieser Untersuchung verwendet.

Falls du noch Fragen zu einzelnen Punkten oder zur Untersuchung im Allgemeinen hast, dann wende dich bitte an mich.

Für deine Mithilfe danke ich dir schon jetzt!

Mit freundlichen Grüßen

Kerstin Peters-Haederle

Da deine Angaben mit denen der anderen Schüler verglichen werden sollen, bitte ich dich abschließend um einige Informationen zu deiner Person:

Hast du schon am 1. Teil der Befragung teilgenommen? ❑ ja ❑ nein

Geschlecht: ❑ m ❑ w

Geburtsjahr: _____

Alter: _____ Jahre

Klasse: **6** ❑ a ❑ b ❑ c

Um dir – anonym – Rückmeldung über deine Testergebnisse geben zu können, bitte ich dich zudem um weitere Angaben:

erster Buchstabe deines Geburtsortes: _____

dritter Buchstabe deines Geburtsmonats: _____

letzter Buchstabe des Vornamens deiner Mutter: _____

letzter Buchstabe deines Wohnortes: _____

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Ergebnisanhang E

Korrelationen zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept (Studenten)
(vgl. übergeordnete Skalen AUS, MAN und STAB in Kapitel 4.3.5)

Auslösebedingungen & Selbstkonzept
Manifestationen &Selbstkonzept
Copingstrategien & Selbstkonzept
Stabilisierungsformen & Selbstkonzept

Korrelationen zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept (Schüler)
(vgl. übergeordnete Skalen AUS, MAN und STAB in Kapitel 5.3.6)

Auslösebedingungen & Selbstkonzept
Manifestationen &Selbstkonzept
Copingstrategien & Selbstkonzept
Stabilisierungsformen & Selbstkonzept

Korrelationen zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept (Studenten)
(vgl. übergeordnete Skalen AUS, MAN und STAB in Kapitel 4.3.5)

Auslösebedingungen & Selbstkonzept
Manifestationen &Selbstkonzept
Copingstrategien & Selbstkonzept
Stabilisierungsformen & Selbstkonzept

Auslösebedingungen & Selbstkonzept

Repertoireunsicherheit		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.553*** **	**-.718** **	**-.524*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.003	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.511*** **	**-.611* **	**-.492*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.016	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.448*** **	**-.689** **	**-.403*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.005	.000
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.480*** **	**-.731** **	**-.440*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	-.157	.003	-.185
	Signifikanz (2-seitig)	.145	.990	.119
Standfestigkeit	Korrelation	**-.384*** **	**-.485°**	**-.362** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.067	.002
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.220* **	**-.552* **	-.147
	Signifikanz (2-seitig)	.041	.033	.218
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.279** **	-.234	**-.291* **
	Signifikanz (2-seitig)	.009	.401	.013
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.183°**	-.170	-.177
	Signifikanz (2-seitig)	.090	.545	.137
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.155	-.273	-.146
	Signifikanz (2-seitig)	.151	.325	.221

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Wissensbezogene Angstauslösung		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.515*** **	**-.618* **	**-.490*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.014	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.588*** **	**-.482°**	**-.590*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.069	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.654*** **	**-.701** **	**-.657*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.000
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.494*** **	**-.547* **	**-.497*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.035	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.319** **	-.109	**-.363** **
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.699	.002
Standfestigkeit	Korrelation	**-.582*** **	**-.661** **	**-.547*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.007	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.196°**	-.375	-.147
	Signifikanz (2-seitig)	.069	.169	.217
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.264* **	-.244	**-.283* **
	Signifikanz (2-seitig)	.013	.381	.016
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.499*** **	-.336	**-.513*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.221	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.213* **	-.013	**-.258* **
	Signifikanz (2-seitig)	.048	.962	.028

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Sozialbezogene Angstauslösung		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.435*****	-.396	**-.437*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.144	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.430*****	**-.618***	**-.382*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.014	.001
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.355*****	**-.474°**	**-.341****
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.074	.003
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.376*****	**-.487°**	**-.381*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.066	.001
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.323****	-.213	**-.354****
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.447	.002
Standfestigkeit	Korrelation	**-.532*****	**-.479°**	**-.512*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.071	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.248***	-.190	**-.262***
	Signifikanz (2-seitig)	.021	.498	.026
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.283****	.024	**-.363****
	Signifikanz (2-seitig)	.008	.932	.002
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.342*****	-.333	**-.327****
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.225	.005
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.248***	-.312	**-.274***
	Signifikanz (2-seitig)	.021	.258	.020

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Manifestationen &Selbstkonzept

Physiologische Angstmanifestation		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.286****	-.142	**-.311****
	Signifikanz (2-seitig)	.007	.613	.008
Problembewältigung	Korrelation	**-.315****	-.141	**-.336****
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.616	.004
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	-.174	-.204	-.157
	Signifikanz (2-seitig)	.108	.466	.187
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.305****	-.153	**-.346****
	Signifikanz (2-seitig)	.004	.587	.003
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.350*****	**-.457°**	**-.324****
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.087	.006
Standfestigkeit	Korrelation	**-.320****	**-.490°**	**-.255***
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.064	.030
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	-.109	-.061	-.117
	Signifikanz (2-seitig)	.314	.829	.328
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.320****	**-.716****	**-.231°**
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.003	.051
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.300****	**-.687****	**-.251°**
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.005	.070
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.039	-.089	-.039
	Signifikanz (2-seitig)	.723	.754	.742

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Emotionale Angstmanifestation		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.321****	-.152	**-.389*****
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.588	.001
Problembewältigung	Korrelation	**-.297****	-.191	**-.354****
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.495	.002
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.215***	-.058	**-.280***
	Signifikanz (2-seitig)	.046	.839	.017
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.296****	-.096	**-.359****
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.732	.002
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.289****	**-.664****	-.187
	Signifikanz (2-seitig)	.007	.007	.116
Standfestigkeit	Korrelation	**-.205°**	-.226	**-.238***
	Signifikanz (2-seitig)	.057	.417	.045
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	-.155	-.032	**-.211°**
	Signifikanz (2-seitig)	.152	.910	.075
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.390*****	**-.728****	**-.295***
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.012
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.314****	**-.636***	**-.268***
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.011	.023
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.225***	**-.440°**	-.181
	Signifikanz (2-seitig)	.036	.100	.128

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Kognitive Angstmanifestation		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.375*****	-.394	**-.386*****
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.146	.001
Problembewältigung	Korrelation	**-.339*****	-.058	**-.429*****
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.838	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.245***	-.022	**-.328****
	Signifikanz (2-seitig)	.022	.938	.005
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.230***	-.286	**-.218°**
	Signifikanz (2-seitig)	.032	.302	.066
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.291****	**-.554***	**-.222°**
	Signifikanz (2-seitig)	.006	.032	.061
Standfestigkeit	Korrelation	**-.289****	**-.441°**	**-.282***
	Signifikanz (2-seitig)	.007	.100	.016
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.184°**	-.076	**-.231°**
	Signifikanz (2-seitig)	.088	.787	.051
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.335****	**-.697****	**-.235***
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.004	.047
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.249***	**-.844*****	-.140
	Signifikanz (2-seitig)	.020	.000	.242
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.195°**	-.431	-.147
	Signifikanz (2-seitig)	.071	.108	.218

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Copingstrategien & Selbstkonzept

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	.030	-.069	.094
	Signifikanz (2-seitig)	.785	.806	.434
Problembewältigung	Korrelation	-.002	.408	-.061
	Signifikanz (2-seitig)	.983	.131	.610
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	.020	.074	.019
	Signifikanz (2-seitig)	.851	.792	.873
Selbstwertschätzung	Korrelation	.033	.128	.006
	Signifikanz (2-seitig)	.761	.649	.957
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	-.031	-.098	-.004
	Signifikanz (2-seitig)	.773	.727	.975
Standfestigkeit	Korrelation	-.117	-.010	-.093
	Signifikanz (2-seitig)	.279	.972	.439
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	.022	.074	.020
	Signifikanz (2-seitig)	.842	.793	.867
Wertschätzung durch andere	Korrelation	-.036	-.347	.051
	Signifikanz (2-seitig)	.738	.205	.671
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.164	-.150	-.147
	Signifikanz (2-seitig)	.129	.595	.217
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.009	-.179	.013
	Signifikanz (2-seitig)	.932	.524	.915

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Spearman)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.235***	-.224	**-.303****
	Signifikanz (2-seitig)	.028	.422	.010
Problembewältigung	Korrelation	-.136	-.364	-.162
	Signifikanz (2-seitig)	.210	.182	.174
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	-.113	-.107	-.136
	Signifikanz (2-seitig)	.298	.705	.256
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.235***	-.060	**-.280***
	Signifikanz (2-seitig)	.029	.831	.017
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	.122	-.045	.099
	Signifikanz (2-seitig)	.262	.873	.410
Standfestigkeit	Korrelation	-.152	-.194	**-.206°**
	Signifikanz (2-seitig)	.160	.488	.082
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	.083	.149	.019
	Signifikanz (2-seitig)	.442	.596	.873
Wertschätzung durch andere	Korrelation	-.109	-.068	-.154
	Signifikanz (2-seitig)	.313	.809	.198
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.082	.001	-.142
	Signifikanz (2-seitig)	.451	.998	.233
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.128	-.066	-.147
	Signifikanz (2-seitig)	.237	.815	.218

° tendenzielles Ergebnis

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

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

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	.073	.009	.082
	Signifikanz (2-seitig)	.502	.975	.492
Problembewältigung	Korrelation	.096	.122	.080
	Signifikanz (2-seitig)	.376	.665	.502
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**.192**°	.165	**.196**°
	Signifikanz (2-seitig)	.075	.556	.098
Selbstwertschätzung	Korrelation	**.183**°	.041	**.222**°
	Signifikanz (2-seitig)	.090	.884	.060
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	-.036	**-.461**°	.080
	Signifikanz (2-seitig)	.738	.084	.503
Standfestigkeit	Korrelation	.121	-.195	.191
	Signifikanz (2-seitig)	.265	.486	.108
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**.190**°	.168	.193
	Signifikanz (2-seitig)	.079	.550	.104
Wertschätzung durch andere	Korrelation	-.162	-.338	-.112
	Signifikanz (2-seitig)	.135	.217	.349
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.041	**-.552***	.058
	Signifikanz (2-seitig)	.709	.033	.629
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**.210**°	-.106	**.283***
	Signifikanz (2-seitig)	.051	.708	.016

° tendenzielles Ergebnis

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

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	.040	-.333	.121
	Signifikanz (2-seitig)	.715	.226	.311
Problembewältigung	Korrelation	.173	-.249	**.262***
	Signifikanz (2-seitig)	.109	.370	.026
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**.238***	.047	**.296***
	Signifikanz (2-seitig)	.027	.868	.012
Selbstwertschätzung	Korrelation	**.201**°	-.109	**.260***
	Signifikanz (2-seitig)	.062	.698	.027
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	.109	-.332	.194
	Signifikanz (2-seitig)	.315	.227	.102
Standfestigkeit	Korrelation	-.014	-.342	.078
	Signifikanz (2-seitig)	.900	.212	.512
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	.109	.078	.130
	Signifikanz (2-seitig)	.317	.783	.275
Wertschätzung durch andere	Korrelation	.046	-.255	.095
	Signifikanz (2-seitig)	.670	.359	.428
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	.069	-.280	.136
	Signifikanz (2-seitig)	.525	.313	.255
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**.193**°	-.338	**.255***
	Signifikanz (2-seitig)	.073	.217	.031

° tendenzielles Ergebnis

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

Stabilisierungsformen & Selbstkonzept

Externale Stabilisierung		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	-.144	-.313	-.071
	Signifikanz (2-seitig)	.183	.255	.554
Problembewältigung	Korrelation	-.130	-.173	-.087
	Signifikanz (2-seitig)	.230	.537	.468
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.180°**	**-.479°**	-.055
	Signifikanz (2-seitig)	.094	.071	.648
Selbstwertschätzung	Korrelation	-.091	**-.522***	.047
	Signifikanz (2-seitig)	.404	.046	.694
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	-.097	-.325	-.020
	Signifikanz (2-seitig)	.369	.237	.865
Standfestigkeit	Korrelation	-.099	-.278	.010
	Signifikanz (2-seitig)	.359	.317	.934
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.216***	**-.591***	-.049
	Signifikanz (2-seitig)	.044	.020	.681
Wertschätzung durch andere	Korrelation	.001	-.028	.002
	Signifikanz (2-seitig)	.989	.922	.984
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.160	-.275	-.113
	Signifikanz (2-seitig)	.139	.322	.344
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	.053	-.060	.068
	Signifikanz (2-seitig)	.628	.831	.569

° tendenzielles Ergebnis

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

Internale Stabilisierung		Gesamt (N=87)	Männer (N=15)	Frauen (N=72)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.485*** **	**-.660** **	**-.437*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.007	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.407*** **	-.198	**-.434*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.479	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.440*** **	-.407	**-.447*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.132	.000
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.469*** **	**-.648** **	**-.431*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.009	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.406*** **	**-.484°**	**-.388*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.067	.001
Standfestigkeit	Korrelation	**-.430*** **	**-.633***	**-.365** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.011	.002
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.235***	**-.454°**	-.164
	Signifikanz (2-seitig)	.028	.089	.169
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.302** **	-.428	**-.282***
	Signifikanz (2-seitig)	.004	.112	.017
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.449*** **	**-.663** **	**-.403*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.007	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.207°**	-.369	-.192
	Signifikanz (2-seitig)	.055	.176	.106

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Korrelationen zwischen Leistungsängstlichkeit und Selbstkonzept (Schüler)
(vgl. übergeordnete Skalen AUS, MAN und STAB in Kapitel 5.3.6)

Auslösebedingungen & Selbstkonzept
Manifestationen &Selbstkonzept
Copingstrategien & Selbstkonzept
Stabilisierungsformen & Selbstkonzept

Auslösebedingungen & Selbstkonzept

Repertoireunsicherheit		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.496*** **	**-.389*** **	**-.576*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.436*** **	**-.371** **	**-.497*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.380*** **	**-.423*** **	**-.348*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.001
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.376*** **	**-.341** **	**-.389*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.248** **	-.149	**-.331*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.223	.001
Standfestigkeit	Korrelation	**-.240** **	**-.309** **	**-.185°**
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.010	.081
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	-.082	-.020	-.141
	Signifikanz (2-seitig)	.307	.869	.186
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.334*** **	**-.429*** **	**-.266* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.011
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.264*** **	-.145	**-.355*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.234	.001
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.250*** **	**-.245* **	**-.202°**
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.042	.057

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Wissensbezogene Angstauslösung		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.486*** **	**-.407*** **	**-.544*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.397*** **	**-.343** **	**-.453*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.283*** **	**-.285* **	**-.249* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.018	.018
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.362*** **	**-.257* **	**-.395*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.033	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.334*** **	-.189	**-.446*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.119	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.263*** **	**-.285* **	**-.231* **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.018	.029
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.179* **	-.191	**-.207°**
	Signifikanz (2-seitig)	.024	.116	.051
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.304*** **	**-.308** **	**-.319** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.010	.002
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.301*** **	-.159	**-.423*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.193	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.202* **	-.182	**-.217* **
	Signifikanz (2-seitig)	.011	.135	.040

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Sozialbezogene Angstauslösung		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.477*** **	**-.467*** **	**-.480*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.465*** **	**-.445*** **	**-.484*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.396*** **	**-.441*** **	**-.347*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.001
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.456*** **	**-.384*** **	**-.469*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.410*** **	**-.379*** **	**-.426*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.512*** **	**-.386*** **	**-.608*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.308*** **	**-.295* **	**-.345*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.014	.001
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.427*** **	**-.470*** **	**-.403*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.305*** **	-.062	**-.503*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.613	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.304*** **	**-.283* **	**-.355*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.018	.001

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Manifestationen & Selbstkonzept

Physiologische Angstmanifestation		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.387*** **	**-.472*** **	**-.314** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.003
Problembewältigung	Korrelation	**-.311*** **	**-.393*** **	**-.252* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.016
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.335*** **	**-.386*** **	**-.240* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.022
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.361*** **	**-.404*** **	**-.255* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.015
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.372*** **	**-.441*** **	**-.273** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.009
Standfestigkeit	Korrelation	**-.419*** **	**-.427*** **	**-.407*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.239** **	**-.316** **	**-.265* **
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.008	.012
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.222** **	**-.295* **	**-.206°**
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.014	.051
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.263*** **	**-.223°**	**-.310** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.066	.003
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.087	**-.217°**	-.101
	Signifikanz (2-seitig)	.277	.073	.343

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Emotionale Angstmanifestation		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.339*** **	**-.361** **	**-.309** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.002	.003
Problembewältigung	Korrelation	**-.234** **	**-.211°**	**-.256* **
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.081	.015
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.340*** **	**-.327** **	**-.313** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.006	.003
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.334*** **	**-.277* **	**-.321** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.021	.002
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.361*** **	**-.249* **	**-.436*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.039	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.359*** **	**-.512*** **	**-.224* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.033
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.254*** **	**-.284* **	**-.279** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.018	.008
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.270*** **	**-.293* **	**-.274** **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.014	.009
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.274*** **	**-.296* **	**-.261* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.014	.013
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.240** **	-.137	**-.341*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.260	.001

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Kognitive Angstmanifestation		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.414*** **	**-.416*** **	**-.403*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.312*** **	**-.296* **	**-.333*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.013	.001
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.337*** **	**-.417*** **	**-.231* **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.028
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.268*** **	**-.282* **	**-.227* **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.019	.031
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.235** **	-.044	**-.390*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.003	.722	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.304*** **	**-.401*** **	**-.206°**
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.001	.051
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.149°**	-.167	**-.183°**
	Signifikanz (2-seitig)	.060	.171	.085
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.266*** **	**-.323** **	**-.242* **
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.007	.022
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.168* **	**-.206°**	-.138
	Signifikanz (2-seitig)	.034	.090	.196
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.011	-.020	-.057
	Signifikanz (2-seitig)	.895	.871	.591

° tendenzielles Ergebnis
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.
*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

Copingstrategien & Selbstkonzept

Gefahrenkontrolle durch produktives Arbeiten		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	.085	.136	.070
	Signifikanz (2-seitig)	.285	.265	.512
Problembewältigung	Korrelation	**.152**°	.171	.146
	Signifikanz (2-seitig)	.056	.161	.170
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**.188***	.150	**.271****
	Signifikanz (2-seitig)	.018	.219	.010
Selbstwertschätzung	Korrelation	**.176***	.185	**.199**°
	Signifikanz (2-seitig)	.026	.129	.060
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	.118	.173	.114
	Signifikanz (2-seitig)	.138	.154	.286
Standfestigkeit	Korrelation	.083	.048	.134
	Signifikanz (2-seitig)	.297	.698	.208
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**.241****	.155	**.285****
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.202	.006
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**.268*****	**.292***	**.246***
	Signifikanz (2-seitig)	.001	.015	.020
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	.107	.164	.069
	Signifikanz (2-seitig)	.180	.178	.516
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**.199***	.187	**.266***
	Signifikanz (2-seitig)	.012	.124	.011

° tendenzielles Ergebnis

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

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

Situationskontrolle durch Vermeiden und Mogeln		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Spearman)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.223****	-.192	**-.198**°
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.115	.062
Problembewältigung	Korrelation	**-.166***	-.034	**-.190**°
	Signifikanz (2-seitig)	.036	.778	.073
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.216****	**-.278***	**-.192**°
	Signifikanz (2-seitig)	.006	.021	.070
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.151**°	-.117	-.155
	Signifikanz (2-seitig)	.057	.340	.143
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	-.124	.081	**-.218***
	Signifikanz (2-seitig)	.121	.508	.039
Standfestigkeit	Korrelation	-.016	-.106	.078
	Signifikanz (2-seitig)	.838	.386	.466
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	.052	.187	-.009
	Signifikanz (2-seitig)	.515	.125	.930
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.169***	**-.263***	-.089
	Signifikanz (2-seitig)	.033	.029	.402
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.114	-.019	-.133
	Signifikanz (2-seitig)	.153	.876	.212
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.189***	-.002	**-.195**°
	Signifikanz (2-seitig)	.017	.987	.066

° tendenzielles Ergebnis

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

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

Angstkontrolle durch Relaxation und Antizipation		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	.055	.024	.090
	Signifikanz (2-seitig)	.495	.846	.401
Problembewältigung	Korrelation	.091	.097.	.087
	Signifikanz (2-seitig)	.253	.427	.413
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	.054	.065	.063
	Signifikanz (2-seitig)	.497	.595	.557
Selbstwertschätzung	Korrelation	.082	.153	.082
	Signifikanz (2-seitig)	.307	.210	.445
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	-.026	.012	-.053
	Signifikanz (2-seitig)	.741	.925	.620
Standfestigkeit	Korrelation	-.001	-.088	.084
	Signifikanz (2-seitig)	.995	.472	.433
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	.047	.072	.013
	Signifikanz (2-seitig)	.560	.559	.907
Wertschätzung durch andere	Korrelation	.022	.066	-.019
	Signifikanz (2-seitig)	.780	.590	.861
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.045	.031	-.113
	Signifikanz (2-seitig)	.569	.798	.287
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	.076	**.207**°	.070
	Signifikanz (2-seitig)	.339	.088	.511

° tendenzielles Ergebnis

Angstunterdrückung durch Ablenkung und Bagatellisierung		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	-.131	-.140	-.095
	Signifikanz (2-seitig)	.101	.252	.374
Problembewältigung	Korrelation	-.075	-.061	-.084
	Signifikanz (2-seitig)	.347	.616	.434
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	-.072	-.136	.063
	Signifikanz (2-seitig)	.369	.265	.555
Selbstwertschätzung	Korrelation	-.114	-.068	-.026
	Signifikanz (2-seitig)	.152	.581	.809
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	-.123	-.092	-.098
	Signifikanz (2-seitig)	.121	.451	.360
Standfestigkeit	Korrelation	**-.216****	**-.286***	-.130
	Signifikanz (2-seitig)	.006	.017	.223
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	-.120	-.098	**-.211***
	Signifikanz (2-seitig)	.131	.421	.046
Wertschätzung durch andere	Korrelation	.033	.017	.031
	Signifikanz (2-seitig)	.676	.887	.769
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.211****	**-.212**°	**-.219***
	Signifikanz (2-seitig)	.008	.080	.038
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	-.035	-.033	-.012
	Signifikanz (2-seitig)	.665	.785	.908

° tendenzielles Ergebnis

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

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

Stabilisierungsformen & Selbstkonzept

Externale Stabilisierung		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Pearson/Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	-.063	-.127	.001
	Signifikanz (2-seitig)	.429	.300	.989
Problembewältigung	Korrelation	.012	-.077	.105
	Signifikanz (2-seitig)	.877	.531	.326
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	-.081	**-.202°**	.042
	Signifikanz (2-seitig)	.312	.096	.694
Selbstwertschätzung	Korrelation	-.035	.015	.023
	Signifikanz (2-seitig)	.661	.900	.832
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	-.036	-.176	.121
	Signifikanz (2-seitig)	.653	.149	.256
Standfestigkeit	Korrelation	-.034	-.131	.060
	Signifikanz (2-seitig)	.672	.282	.577
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**.174***	.129	**.200°**
	Signifikanz (2-seitig)	.028	.292	.059
Wertschätzung durch andere	Korrelation	.096	.045	.134
	Signifikanz (2-seitig)	.227	.716	.207
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	-.090	.031	**-.193°**
	Signifikanz (2-seitig)	.257	.799	.069
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	.063	.139	.114
	Signifikanz (2-seitig)	.431	.255	.284

° tendenzielles Ergebnis

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

Internale Stabilisierung		Gesamt (N=159)	Jungen (N=69)	Mädchen (N=90)
(Korrelationskoeffizient nach…)		(Spearman)	(Pearson)	(Pearson)
Allgemeine Leistungsfähigkeit	Korrelation	**-.437*** **	**-.421*** **	**-.494*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Problembewältigung	Korrelation	**-.346*** **	**-.409*** **	**-.370*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.000	.000
Verhaltens- und Entscheidungssicherheit	Korrelation	**-.241** **	**-.352** **	-.140
	Signifikanz (2-seitig)	.002	.003	.189
Selbstwertschätzung	Korrelation	**-.368*** **	**-.347** **	**-.355*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.001
Empfindlichkeit und Gestimmtheit	Korrelation	**-.364*** **	**-.226°**	**-.432*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.062	.000
Standfestigkeit	Korrelation	**-.288*** **	**-.342** **	**-.259***
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.004	.014
Soziale Kontakt- und Umgangsfähigkeit	Korrelation	**-.168***	**-.203°**	**-.179°**
	Signifikanz (2-seitig)	.034	.095	.092
Wertschätzung durch andere	Korrelation	**-.221** **	**-.268***	**-.175°**
	Signifikanz (2-seitig)	.005	.026	.099
Irritierbarkeit durch andere	Korrelation	**-.324*** **	**-.314** **	**-.374*** **
	Signifikanz (2-seitig)	.000	.009	.000
Gefühle und Beziehungen zu anderen	Korrelation	**-.163***	**-.234°**	-.074
	Signifikanz (2-seitig)	.040	.053	.487

° tendenzielles Ergebnis

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

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

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .001 (2-seitig) signifikant.

ERKLÄRUNG

Ich versichere hiermit, dass ich die anliegende Dissertation mit dem Thema

„Erfolgsfurcht und Leistungsangst bei Schülern – eine Trainingsstudie“

selbstständig verfasst habe und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich in jedem Fall durch Angabe der Quelle, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Regensburg, den 02.10.2006

Kerstin-Elisabeth Peters-Häderle