



universität
wien

Masterarbeit / Master's Thesis

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Revision des Anstrengungsvermeidungstests und Untersuchung der Beziehung von Anstrengungsvermeidungstendenzen und Persönlichkeitsdimensionen bei 10-18jährigen Schülerinnen und Schülern“

verfasst von / submitted by

Lea-Sophie Reuster, BSc.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2018/ Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

emer. o. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett

Danksagung

Ein besonderes Dankeschön an meine Masterarbeitsbetreuerin, Frau emer. o. Univ.- Prof. Dr. Brigitte Rollett. Vielen Dank für ihr Engagement, ihre Geduld und guten Ratschläge!

Meinen größten Dank an meine Eltern. Euch beiden für eure stetige Unterstützung, emotional sowie finanziell und dafür, dass ihr für mich da seid.

Papa, dir im Besonderen ein großes Dankeschön für die Auseinandersetzung mit dieser Arbeit, deine investierte Zeit und die vielen guten und wichtigen Hinweise.

Des Weiteren danke ich meinen Freundinnen und Freunden dafür, dass ihr mich so oft wieder aufgemuntert habt, wenn es mal nicht so gut lief.

Vielen Dank!

Inhaltsverzeichnis

THEORETISCHER TEIL

| | |
|--|---------------|
| 1. EINLEITUNG | - 1 - |
| 2.MOTIVATION | - 2 - |
| 3.1 Formen der Anstrengungsvermeidung | - 6 - |
| 3.1.1 Problemlösende Anstrengungsvermeidung | - 6 - |
| 3.1.2 Nicht- problemlösende Anstrengungsvermeidung | - 6 - |
| 3.2 Anstrengungsvermeidende Arbeitsstile..... | - 7 - |
| 3.3 Einflussfaktoren auf die Entstehung von Anstrengungsvermeidung..... | - 7 - |
| 3.3.1 Sozialisationsfaktoren | - 7 - |
| 3.3.2 Alter | - 9 - |
| 3.3.3 Geschlecht | - 10 - |
| 3.4 Messverfahren für die Anstrengungsvermeidung..... | - 10 - |
| 3.4.1 Anstrengungsvermeidungstest (AVT; Rollett & Bartram, 1998) | - 11 - |
| 3.4.1.1 Gütekriterien AVT | - 11 - |
| 4. PERSÖNLICHKEITSDIMENSIONEN | - 13 - |
| 5. ABLEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN | - 15 - |
| 6. UNTERSUCHUNGSZIELE | - 17 - |
| EMPIRISCHER TEIL | - 20 - |
| 7. Methodik | - 22 - |
| 7.1 Untersuchungsplan..... | - 22 - |
| 7.2 Untersuchungsdurchführung..... | - 22 - |
| 7.3 Untersuchungsstichprobe | - 23 - |
| 7.3.1 Geschlecht | - 24 - |
| 7.3.2 Alter | - 25 - |
| 7.3.3 Schultypen | - 26 - |
| 7.3.4 Mobile Devices | - 27 - |
| 7.3.5 Schulnoten | - 28 - |
| 7.5 NEO-FFI | - 30 - |
| 8.1.2 Verteilungsform der Daten in den Skalen..... | - 52 - |

| | |
|---|---------------|
| 8.2 Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und des NEO-FFI..... | - 53 - |
| 8.2 Persönlichkeitsdimensionen als Prädiktoren für die Anstrengungsvermeidung und den Pflichteifer | - 64 - |
| 8.3 Moderationseffekte..... | - 68 - |
| 9. DISKUSSION DER ERGEBNISSE | - 70 - |
| 10. LIMITATIONEN | - 73 - |
| 11. ZUSAMMENFASSUNG | - 74 - |
| 12. LITERATUR | - 76 - |
| 13. ABBILDUNGSVERZEICHNIS | - 81 - |
| 14. TABELLENVERZEICHNIS | - 82 - |
| 15. ANHANG | - 84 - |
| 15.1 Aktualisierte Version AVT/ Kurzversion NEO-FFI | - 84 - |
| 15.2 Abstract Deutsch | - 92 - |
| 15.3 Abstract Englisch | - 92 - |

THEORETISCHER TEIL

1. Einleitung

Kinder und Jugendliche zeigen in der Schule ganz unterschiedliche Ausprägungen von Motivation. Während die einen konzentriert und fokussiert arbeiten, gute Noten schreiben und ein klares Ziel vor Augen haben, fällt es anderen schwerer, beständig bei der Sache zu bleiben und Aufgaben konsequent zu erledigen. Für Differenzen bei der schulischen Leistungsfähigkeit zeigt sich nicht allein der Intellekt oder die Begabung verantwortlich, sondern auch die Leistungsmotivation (Spinath et al., 2002). Die verschiedenen Ausprägungen in der Zielorientierung - die Art und Weise, wie Leistungsanforderungen erlebt werden - gelten als wichtiger Indikator für leistungsmotiviertes Handeln. Als nicht leistungsmotiviert wird zum Beispiel Arbeitsvermeidung oder die Tendenz, sich von schwierigen Aufgaben abzuwenden, angenommen. Ob es aber ausschließlich mangelnde Motivation ist, die SchülerInnen davon abhält, Aufgaben motiviert zu begegnen, kann bezweifelt werden. Studien zeigen, dass das Konzept der Anstrengungsvermeidung im schulischen Kontext ebenso eine maßgebliche Rolle spielt. Anstrengungsvermeidung bezeichnet „die Neigung, sich den mit einer Leistung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verbundenen Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Strategien zu entziehen“ (Rollett & Rollett, 2010). Anstrengungsvermeidung ist verknüpft mit stark ausgeprägten negativen Gefühlen gegenüber einem bestimmten Aufgabenfeld. Sie wird von verschiedenen ForscherInnen als eine Form der Motivation angenommen, die neben der Leistungsmotivation einen wichtigen Prädiktor für Schulerfolg darstellt.

Durch die Entwicklung des Anstrengungsvermeidungstests (AVT; Rollett & Bartram, 1998) und anderer Operationalisierungsverfahren zur Messung dieser Dimension besteht seit längerer Zeit die Möglichkeit im schulischen Kontext nach den Gründen und Motiven für anstrengungsvermeidendes Verhalten zu forschen. Während Zusammenhänge mit Alter und Geschlecht untersucht und nachgewiesen wurden, ist ein Zusammenhang mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften bisher nur bei Lehrlingen und Erwachsenen nachgewiesen worden. Anhand eines Fragebogen zur Erfassung von Persönlichkeitsfaktoren (NEO-FFI; Borkenau und Ostendorf, 2008) nach Costa und McCrae (1989) sollen mit vorliegender Untersuchung die Ausprägungen innerhalb verschiedener Persönlichkeitsdimensionen erfasst und mit den Ergebnissen des AVT in Zusammenhang gebracht werden. Dies soll mithilfe einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern verschiedenen Alters und Bildungsniveaus erfolgen.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil. Während in Ersterem die Forschungsgründe genauer dargestellt - sowie verschiedene Konzepte genauer

erläutert werden, dient der zweite Teil der Darstellung der angewandten Methodik und der Forschungsergebnisse.

2. Motivation

Bevor es um die Anstrengungsvermeidung gehen wird, ist ein kurzer Exkurs zu den Anfängen der Motivationsforschung sinnvoll, da die Anstrengungsvermeidung auch als eine Form der Motivation angesehen werden kann (Rollett, 1985).

Motivation ist als ein „hypothetisches Konstrukt“ zu verstehen, welches nicht direkt, sondern nur über beschreibbare Anzeichen gemessen werden kann. Je nach theoretischem Zugang gibt es unterschiedliche Definitionen. Gemeinsam ist den Begriffserklärungen jedoch, dass die Ausrichtung auf einen als positiv bewerteten Zielzustand erfolgen muss, um von Motivation sprechen zu können (Heckhausen, 1974; Rheinberg, 2008). Auch in Bezug auf die willentliche Steuerung und Ausrichtung des Verhaltens in der Hoffnung auf das Eintreten bestimmter Konsequenzen als Teilaspekt der Motivation sind sich viele WissenschaftlerInnen einig. Zugrundeliegende, überdauernde Personenmerkmale, welche den Grad der Motivation maßgeblich mitbestimmen, werden als Motive bezeichnet (Heckhausen, 1988). Sie bewegen Menschen dazu, gewisse Handlungen auszuführen. Um von den Motiven zu einer tatsächlichen Handlung zu gelangen, ist ein Zwischenschritt erforderlich. Denn nur, wenn ein Anreiz vorhanden ist, werden die Motive angeregt. Heckhausen und Heckhausen (2010) betonen, dass der „Aufforderungscharakter“ des Anreizes besonders wichtig ist: Es sollte ein verheißungsvolles Ziel in Aussicht stehen.

Besonders drei Motive beschäftigen die Forschung: Das *Anschlussmotiv*, das *Machtmotiv* und das *Leistungsmotiv* (Vollmeyer, 2005).

Wenn es darum geht, Beziehungen zu Menschen herzustellen und das Bedürfnis nach sozialem Anschluss zu stillen, spricht man vom Anschlussmotiv. Die Furcht vor Zurückweisung stellt den Gegenpol zu diesem Bedürfnis dar.

Das Gefühl, Macht oder Einfluss über Andere zu haben und die Kontrolle bewahren zu können, ist essentiell für machtmotivierte Personen. Demonstrierte Überlegenheit und Instrumentalisierung der Macht dienen zur Erreichung eines bestimmten Zieles. Das Gefühl des Kontrollverlustes steht dem gegenüber.

Am besten untersucht ist das Leistungsmotiv. Hierbei handelt es sich um ein reflektiertes Vorgehen, bei welchem Personen bestrebt sind, ihre Handlungsschritte zu hinterfragen und zwar

in Anlehnung an einen selbst gewählten Gütemaßstab. Die Person tritt also in einen Vergleich mit sich selbst, wobei sie ihr aktuelles Verhalten mit früherem eigenen Verhalten oder den Handlungsweisen anderer vergleicht. So ist der Mensch in der Lage, Urteile darüber zu treffen, ob eine Leistungssteigerung stattgefunden hat oder ob er im Vergleich zu seinem Referenzrahmen eher schlechter abgeschnitten hat. Nur wenn der Mensch aus eigenem Antrieb handelt, kann von Leistungsmotivation gesprochen werden (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

2.1 Leistungsmotivation

Als grundlegend für leistungsmotiviertes Handeln wird gemeinhin die Fähigkeit angenommen, Aufgaben bis zum erfolgreichen Abschluss zu bearbeiten. Dabei sind Ausdauer und Tüchtigkeit sowie das Bestreben, die Leistungen konstant hoch zu halten, von Bedeutung (Rheinberg, 2008). Der Leistungsmotivation liegt das bereits erwähnte Leistungsmotiv zugrunde. Es lehnt sich an einen verbindlichen, selbst-definierten Gütemaßstab an, mit dessen Hilfe erhoben werden kann, ob Ausführungen als erfolgreich oder als Misserfolg eingestuft werden. (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Damit ist eine Erwartungshaltung verbunden, die sich aus den Faktoren „Hoffnung auf Erfolg“ und „Angst vor Misserfolg“ speist (ebd., 2010). David McClelland et al. (1953) formulieren Leistungsmotivation als „Sich-mit-einem-Tüchtigkeitsmaßstab-Auseinandersetzen“. Sie gingen davon aus, dass Motive erlernt und von situativen und emotionalen Erfahrungen und Bedingungen abhängig sind. Atkinson (1957) nahm an, dass Leistungsmotivation nur dann stattfinden kann, wenn ein Anreiz vorhanden ist. Mit seinem „Risiko-Wahl-Modell (basierend auf der „Erwartungs-mal-Wert“-Theorie) postuliert er, dass vornehmlich Affekte wie Stolz oder Freude, die nach erbrachter Leistung eintreten, für anhaltend hohe Motivation sorgen. Nach Atkinson stellt jede potentielle Leistungssituation einen „Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt“ dar. Personen streben einerseits den Erfolg an, haben andererseits aber auch Angst vor einem möglichen Misserfolg. Die Tendenz, Erfolg zu erzielen oder Misserfolg zu vermeiden, kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein und hängt vom Motiv des Erfolgsstrebens, der Stärke des Anreizes und der Erfolgserwartung ab. Die Erfolgserwartung ist die Eigeneinschätzung der Aussicht auf Erfolg. Werden Erfolgstendenz und Misserfolgstendenz zusammengerechnet und nehmen einen positiven Wert an, spricht dies dafür, dass das Erfolgsmotiv bei der entsprechenden Person stärker ausgebildet ist als das Misserfolgsmotiv. Die Person wendet sich in der Folge am ehesten Aufgaben mit einem mittleren Schwierigkeitsgrad zu. Die Chance auf Erfolg ist bei ihnen ebenso hoch wie die Chance auf Misserfolg.

Ist das Misserfolgsmotiv stärker ausgeprägt als das Erfolgsmotiv, neigen die betreffenden Personen eher zur Wahl von zu leichten beziehungsweise zu schweren Aufgaben (Atkinson, 1957).

Weiner erweiterte dieses Modell später in den 70er Jahren durch seine Attributionstheorie. Neigen Personen eher dazu, ihren Erfolg beziehungsweise Misserfolg auf externe Einflussfaktoren zurückzuführen? Oder suchen sie die Gründe bei sich selbst? Wichtig in diesem Kontext sind die vier Ursachen für Erfolg oder Misserfolg, die Weiner et al. anführten (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971): *Fähigkeit, Aufgabenschwierigkeit, Glück/ Pech und Anstrengung*.

Personen, die in einem hohen Grade leistungsmotiviert handeln, führen ihre Misserfolge auf mangelnde Anstrengung, einen internalen Faktor, zurück. Dieser Faktor ist veränderbar und nicht stabil. Die Personen könnten sich beim nächsten Mal beispielsweise besser auf die gesetzten Aufgaben vorbereiten und ihre Erfolgswahrscheinlichkeit würde steigen. Personen, die davon ausgehen, ihre Misserfolge hingen von anderen internalen Faktoren wie mangelnden Fähigkeiten ab, lassen sich dem gegenüber wahrscheinlich schneller entmutigen und meiden in der Folge Anstrengungen und Herausforderungen. Leistungsmotivation hat immer auch eine affektive Komponente. Eine internal attribuierende Person wird, je nach ihrem Erfolg, Gefühle von Freude oder Scham empfinden. Die Attribution auf interne Faktoren führt meist zu einer Intensivierung der Gefühle: Wird Begabung als Erfolgsgrund angenommen, führt dies meist zu stärker ausgeprägten Emotionen als bei einer externalen Attribuierung (Weiner, 1972). Erfolgsmotivierte und Misserfolgsmeidende Personen unterscheiden sich also darin, wie sie ihre Ursachenzuschreibungen vornehmen und welche Faktoren sie als Gründe für ihren Erfolg beziehungsweise Misserfolg ansehen.

Leistungssituationen werden immer in Abhängigkeit der Aussicht auf Erfolg beziehungsweise Misserfolg betrachtet (Weiner et al., 1971). Um von einer leistungsmotivierten Person sprechen zu können, bedarf es also eines komplexen Zusammenspiels von Anreizen, Leistungsmotiven und der ständigen Reflexion und Bewertung der eigenen Tüchtigkeit.

2. Anstrengungsvermeidung

Unter dem Begriff Anstrengungsvermeidung „ist die Neigung zu verstehen, sich den mit einer Leistung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verbundenen Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Strategien zu entziehen“ (B. Rollett & W. Rollett, 2010). In diesem Fall bedeutet Erfolg, den von außen gestellten Anforderungen nicht gerecht zu werden und den damit verbundenen Aufwand an Anstrengung zu minimieren oder gänzlich zu umgehen (Rollett & Bartram, 1998; Rollett, 2005). Anforderungen im Zuge unumgänglicher Tätigkeiten zu vermeiden, ist als Folge von negativen emotionalen Reaktionen auf diese zu sehen. Zumeist beschränkt sich eine derartige Bestrebung auf bestimmte Aufgabengebiete (Rollett & Bartram, 1998; Rollett & Rollett, 2010). Zeigt eine Person in einem Bereich Anstrengungsvermeidungstendenzen, muss dies nicht auf einen anderen zutreffen. Somit ist eine Gleichsetzung mit Faulheit, d.h. mit der „Neigung, jegliche Tätigkeit als belastend zu empfinden“ (Rollett & Rollett, 2010) nichtzutreffend. Im Gegenteil: Personen, die Anstrengungsvermeidungsverhalten zeigen, können durchaus hochmotiviert an bestimmte Aufgaben herangehen und diese mit großem Eifer bewältigen, während sie sich von bereichsspezifischen Aufgaben schnell distanzieren. Ein Beispiel wäre zum Beispiel ein Schüler, welcher sehr gute Ergebnisse im Fach Deutsch zeigt. Er arbeitet konzentriert mit, zeigt Interesse und schreibt gute Noten. Derselbe Schüler kann jedoch im Fach Mathematik als Anstrengungsvermeider gelten, wenn es in diesem Bereich für ihn negative, emotional belastende Vorerfahrungen gab. Der Anstrengungsvermeidung liegt weiters zu Grunde, dass Aufgaben nicht nur aufgeschoben werden, sondern diese auch durch gezielte Manipulation vermieden werden können. So kann sich eine Person beispielsweise absichtlich ungeschickt anstellen, so dass ihr im Folgenden weniger zugetraut wird. Das Erreichen möglichst plausibler und sinnhaft erscheinender Anstrengungsvermeidungsstrategien ist für betroffene Personen also die Motivation. Es muss daher eine eindeutige Abgrenzung stattfinden gegenüber „Faulheit“. Würden als „faul“ vorrangig jene bezeichnet werden, welche tatenlos blieben, energielos wären und wenig Sinn in von Ihnen erwarteten Tätigkeiten sähen, so steckten die AnstrengungsvermeiderInnen Energie und Planung in ihre Strategien (Rollett und Rollett, 2010). So entwickelten sie zum Beispiel Ausreden, um ihre Vermeidungstendenzen zu rechtfertigen. Das Erreichen von „Nicht-Leistung“ gilt als handlungssteuerndes Motiv. Während in der Theorie zur Leistungsmotivation von Atkinson (1957) davon ausgegangen wird, dass es für Leistung einen Anreiz geben muss, führen McClelland, Clark, Roby & Atkinson (1958) eher Bedürfnisse

ins Feld. Beide Ansätze finden sich auch bei Anstrengungsvermeidern in umgekehrter Form wieder.

An diesem Punkt setzt der von Rollett & Bartram entwickelte Anstrengungsvermeidungstest (AVT) an.

3.1 Formen der Anstrengungsvermeidung

3.1.1 Problemlösende Anstrengungsvermeidung

Unterschieden wird in der Literatur zwischen zwei Arten der Anstrengungsvermeidung. Problemlösende („intelligente“) Anstrengungsvermeidung wird genutzt, um Aufgaben mit einem möglichst geringen Leistungs- und Ressourcenaufwand zu bewältigen. Dies erspart dem Organismus Kraft und beugt Überlastung vor. Ein bekanntes Beispiel dieser Art der Anstrengungsvermeidung ist die Art und Weise, wie Carl Friedrich Gauß, ein herausragender Forscher auf dem Gebiet der mathematischen Grundlagenforschung, sich das Zusammenzählen der Zahlen von 1 bis 100 erleichterte. Er fand heraus, dass er die erste Zahl der Reihe (1) mit der letzten Zahl der Reihe (100) addieren müsste, danach die zweite (2) und vorletzte Zahl (99) und immer so weiter verfahren könnte und immer 101 herausbekäme. Anstatt alle Zahlen einzeln zu addieren, entschied sich Gauß dafür, eine einfache Multiplikation durchzuführen. Er rechnete also $101 \cdot 50$ und kam auf das richtige Ergebnis (Rollett & Bartram, 1998). Ein weiteres Beispiel für problemlösende Anstrengungsvermeidung sind Kosten-Nutzen-Rechnungen, welche Personen vor einem verschwenderischen Einsatz ihrer Arbeitskraft bewahren.

3.1.2 Nicht- problemlösende Anstrengungsvermeidung

Die nicht-problemlösende Anstrengungsvermeidung kann zu erheblichen Erschwernissen in Leistungssituationen und im Alltag führen. Hierbei kommt es bei der betreffenden Person zu automatisierten Vermeidungsstrategien und somit zur Nicht-Erreichung des Aufgabenziels. Der oder die Betroffene sieht sich nicht in der Lage, effiziente Problemlösestrategien einzusetzen, bleibt passiv und zeigt keine Bereitschaft, erforderliche Anstrengungen auf sich zu nehmen. Verbunden sind betreffende Aufgaben mit starken, aversiven und als negativ erlebten Gefühlen. In der Literatur wird diesbezüglich teilweise von „Anti-Flow“ gesprochen. Hiermit wird die Abneigung gegenüber einer als sinnlos und mühselig empfundenen Aufgabe beschrieben. Anstatt von Konzentration und Motivation

treten hier Langeweile und ein unzureichendes Kontrollgefühl auf. Findet sich keine Möglichkeit, die Situation zu umgehen, so werden Vermeidungstechniken angewendet, um diese antizipierten Emotionen nicht erleben zu müssen (Rollett & Bartram, 1898).

3.2 Anstrengungsvermeidende Arbeitsstile

Vermeidungsmechanismen lassen sich in zwei Stile einteilen (Rollett & Bartram, 1998):

Desorganisierter Arbeitsstil

Personen, die einen desorganisierten Arbeitsstil aufweisen, erledigen Aufgaben zwar sehr schnell, jedoch auch fehlerhaft und schlampig. Bei diesem Arbeitsstil geht es darum, die unangenehme Situation möglichst schnell zu beenden und sich dabei so wenig wie möglich anzustrengen. Fallweise treten in Kombination mit dem desorganisierten Arbeitsstil auch aggressive Verhaltensweisen auf. Damit soll das Umfeld von weiteren Aufgabenstellungen abgehalten und abgeschreckt werden (Rollett & Bartram, 1898).

Apathischer Arbeitsstil

Als charakteristisch für den apathischen Arbeitsstil gilt sehr langsames Arbeiten, Teilnahmslosigkeit und Interessenmangel. Durch geringstmögliche Beteiligung soll erreicht werden, in Zukunft keine Aufgaben dieser Art mehr erledigen zu müssen.

3.3 Einflussfaktoren auf die Entstehung von Anstrengungsvermeidung

3.3.1 Sozialisationsfaktoren

Rollett (2005) geht davon aus, dass Anstrengungsvermeidung ein erlerntes Verhalten ist. Sie steht in Zusammenhang mit familiären - und Sozialisationsfaktoren. Die Reaktion auf eine unterstützende Erziehung ist meist eine erhöhte Bereitschaft des Kindes, Anstrengungen auf sich zu nehmen, während strenge, restriktive Erziehungsmaßnahmen eher zu anstrengungsvermeidendem Verhalten des Kindes führen (Rollett, 1994). Tadel und Strafen verstärken die aversiven Emotionen, die gegenüber einem bestimmten Leistungsbereich bereits vorherrschen, und sorgen in der Folge für noch stärkere Vermeidung. Je weniger den betroffenen Kindern und Jugendlichen an der Aufgabenerledigung im vermiedenen Teilbereich liegt, desto schwerer ist es, sie zu vermehrter Leistung zu motivieren.

Als genauso wenig sinnvoll hat sich bei AnstrengungsvermeiderInnen das Loben erwiesen. Denn im Gegensatz zu nicht vermeidenden Kindern nehmen sie Anerkennung nicht als Unterstützung

wahr, sondern reagieren im Gegenteil mit einer oft dramatischen Leistungsreduzierung. Diese Reaktion entbehrt nicht einer gewissen Logik: Das elterliche Lob lässt die anstrengungsvermeidenden Kinder glauben, sie müssten fortan weitere Leistungen erbringen. Sie stellen also durch fortlaufende Nichtleistung sicher, dass niemand zu viel von Ihnen erwartet. Dies ernüchtert wiederum das soziale Umfeld. Da das Kind durch Ermunterung und Bestätigung also nicht erreichbar ist, greifen Erziehungspersonen in ihrer Frustration wiederum auf Strafmaßnahmen zurück, welche - ein Teufelskreis - abermals als Verstärker für anstrengungsvermeidendes Verhalten dienen.

Gasser (1990) fand heraus, dass es einen ganz allgemeinen Zusammenhang zwischen anstrengungsvermeidenden Kindern und der familiären Umwelt gibt: Je positiver sich das familiäre Umfeld gestaltet, desto unwahrscheinlicher ist es, dass das Kind anstrengungsvermeidende Verhaltensweisen zeigt.

Zu hohe elterliche Erwartungen bezüglich guter Noten in Zusammenhang mit Leistungsdruck führen nachweislich zu mehr Anstrengungsvermeidung seitens der Kinder (Ambros, 1982). Aber auch wenig Interesse für das schulische Erleben führt eher zu anstrengungsvermeidenden Verhaltensweisen der Kinder (Gasser, 1991).

Der Erziehungsstil steht ebenfalls in Zusammenhang mit Anstrengungsvermeidung. Je inkonsistenter die elterlichen Reaktionen, desto eher zeigte sich Prüfungsangst, ein niedriger Selbstwert und weniger Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Gartner, 1996; Herkner, 1994). Auch Kinder, die den Erziehungsstil ihrer Eltern als streng einordneten, zeigten vermehrte Ängstlichkeit.

In einer Längsschnittstudie von Rollett und Gasser (1992) kam vorschulischen Fördermaßnahmen eine besondere Bedeutung zu. Sie fanden heraus, dass die Kinder, die im Kindergarten viel Zeit mit dem Ausfüllen von Vorschulblättern verbrachten, später in der Schule eher dazu neigten, Anstrengungen zu vermeiden. Eine wöchentliche Übungszeit von 40 Minuten stellte sich im Rahmen der Studie als optimal heraus.

In der Schule kommt den Lehrerinnen und Lehrern eine besondere Bedeutung in Bezug auf die Anstrengungsvermeidung zu. Holodynski (2006) fand, dass Kinder, denen im Schulunterricht Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zugetraut wird, weniger anstrengungsvermeidende Tendenzen zeigen.

Ein weiterer Punkt, der das Ausmaß der Anstrengungsvermeidung beeinflussen kann, ist laut der Dissertationsuntersuchung von Brümmer (2005) das Leben in einer „Individualisierungsgesellschaft“. In dieser Gesellschaftsform gewinnt das Individuum mit

seinen spezifischen Vorlieben und Interessen an Bedeutung und gewinnt an Einfluss. Werte wie Leistung und Hedonismus stehen sich gegenüber und das Individuum kann selbst entscheiden, welchen Lebensstil es übernimmt. Es ist nicht überraschend, dass in einem Land wie Österreich oder Deutschland, mit vielen Freizeitangeboten und gleichzeitig auskömmlichen Sozialleistungen, die Menschen eine höhere Anstrengungsvermeidungsmotivation aufweisen. In den USA, wo Freizeit oder Hedonismus eher als Ergänzung zur Leistung und nicht als ihr entgegengesetzt angesehen wird, zeigen die ProbandInnen auch geringere Werte der Anstrengungsvermeidung. Das könnte auch daran liegen, dass Leistung und Streben in den USA historisch positiv besetzt sind und auch vom Umfeld positiv bewertet werden. In Deutschland oder Österreich wird, laut Brümmers Erkenntnissen, bereits in der Schule Leistung als „Streberei“ klassifiziert, während anstrengungsvermeidendes Verhalten, zumindest von den MitschülerInnen, anerkennend als clevere Strategie zur Zielerreichung geduldet wird (Brümmer, 2005).

Kulturelle Unterschiede scheinen also auch mögliche Einflussfaktoren für den Grad der Anstrengungsvermeidung sein.

3.3.2 Alter

Unter anderem von Rollett (1994) wurde ein Zusammenhang zwischen Anstrengungsvermeidung und Alter festgestellt. Je älter die teilnehmenden SchülerInnen, desto niedriger die Werte im AVT. Besonders während der fünften und sechsten Schulstufe treten Anstrengungsvermeidungstendenzen zu Tage. Grund dafür könnte zum einen die Vorpubertät sein (Rollett, 1994). Zusätzlich spielt vielleicht eine Rolle, dass bei jüngeren Schülerinnen und Schülern der Leistungsdruck durch Eltern und Lehrer noch nicht so stark ausgeprägt ist. Auch sie selber achten eventuell noch nicht so stark auf Erfolg und Leistung wie in höheren Schulstufen, wenn sie dem Schulabschluss näherkommen.

Mayer (2015) fand in ihrer Diplomarbeit ebenso Alterseffekte, die in diese Richtung deuten.

Was die Schultypen betrifft, so wurde von Rollett (1994) angenommen, dass Anstrengungsvermeidungsmotivation in höherem Maße bei Schülerinnen und Schülern von der Hauptschule gefunden wird.

3.3.3 Geschlecht

Bereits im Vorschulalter zeigt sich, dass Buben in höherem Maße dazu neigen, Anstrengungen zu vermeiden (Rollett, 1994). Dies könnte daran liegen, dass auf ihnen ein höherer Druck seitens der Eltern lastet, dem sie entgegenzuwirken versuchen.

Sirsch, Spiel & Wagner (1994) gehen davon aus, dass Eltern ihren Söhnen gegenüber höhere Erwartungen haben und deshalb von Ihnen bessere schulische Ergebnisse fordern als von ihren Töchtern. So könnte das stärker anstrengungsvermeidende Verhalten der Burschen auch als eine Art von Abwehr oder Trotzreaktion gegenüber dem auferlegten Leistungsdruck gedeutet werden. Es gibt jedoch auch neutrale Ergebnisse. So fanden beispielsweise Sirsch und Jirasko (1996) bei der Untersuchung einer Stichprobe von sechsten Klassen allgemeinbildender höherer Schulen keine Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Ausprägung der Anstrengungsvermeidung.

3.4 Messverfahren für die Anstrengungsvermeidung

Neben dem bekanntesten Testverfahren zur Messung von Anstrengungsvermeidungstendenzen, dem Anstrengungsvermeidungstest nach Rollett und Bartram (AVT; 1998), auf den weiter unten genauer eingegangen wird, gibt es mehrere kleinere, meist an den AVT angelehnte, Fragebogenverfahren zur Messung der Anstrengungsvermeidung. Hans Ambros (1982) entwickelte im Rahmen seiner Dissertation eine Bildversion des AVT, speziell für Kinder, die noch nicht lesen können. Renate Ambros (1985) normierte diese Bildversion an einer repräsentativen Stichprobe von niederösterreichischen Volksschülerinnen und Volksschülern. Auch Gasser (1991) nutzte diese Bildversion, um Anstrengungsvermeidungstendenzen bei Volksschulkindern in Zusammenhang mit falschen didaktischen Fördermaßnahmen zu untersuchen.

Bittner (2000) entwickelte als Thema ihrer Dissertation „Anstrengungsvermeidung im Beruf“ einen speziell auf ArbeitnehmerInnen in serviceorientierten und verwaltenden Berufen zugeschnittenen Test der Anstrengungsvermeidung. Hanfstingl (2004) erstellte in ihrer Diplomarbeit einen Fragebogen zur Erfassung von Anstrengungsvermeidungstendenzen bei Lehrkräften. Ein weiteres Erhebungsverfahren wurde von Elian vorgestellt und richtet sich ausschließlich an Lehrlinge und deren AusbilderInnen (Elian, 2010).

3.4.1 Anstrengungsvermeidungstest (AVT; Rollett & Bartram, 1998)

Zur Messung der Anstrengungsvermeidungstendenzen der Schülerinnen und Schüler wurde der bereits oben erwähnte Anstrengungsvermeidungstest von Rollett und Bartram (1998) einer Revision unterzogen.

Der Anstrengungsvermeidungstest erschien erstmalig im Jahre 1977, entwickelt und publiziert wurde das Verfahren von Rollett und Bartram. Mittlerweile ist er in dritter Auflage (1998) erhältlich, unter anderem wurden im Manual therapeutische Interventionsmöglichkeiten hinzugefügt. Von den insgesamt 41 Items werden 27 der Skala der *Anstrengungsvermeidung* zugeordnet, die anderen 14 der Skala des *Pflichteifers*. *Pflichteifer* wird von den Autoren definiert als „die Bereitschaft, in bestimmten schulischen Anforderungssituationen Anstrengung auf sich zu nehmen“ (Rollett & Bartram, 1997, S.13). Hinter diesem Konstrukt steckt die Motivation von Personen, übertragende Aufgaben und Anforderungen korrekt zu erfüllen (Rindermann, 2011). Der Fragebogen wurde mithilfe einer Normierungstichprobe, bestehend aus Schülerinnen und Schülern von 10-16 Jahren, welche eine Haupt- oder weiterführende Schule besuchten, konstruiert. Für diese Altersklasse ist er auch ausgelegt. Die Items wurden entwickelt, indem Kinder nach Ausreden befragt wurden, die sie anwenden, um Anstrengungen zu vermeiden. So findet sich im Fragebogen beispielsweise das Item: „*Ich habe keine Lust mehr zu arbeiten, wenn ich an das Spielen denke*“ (Item 5). Hier wird ein formaler Grund als Ausrede generiert, welche sowohl für das Kind selbst als auch für seine direkte Umwelt als Entschuldigung dient, um die Arbeitsanstrengung zu vermeiden.

Das Verfahren kann in Gruppentestungen und als Einzelverfahren angewendet - und sowohl von PsychologInnen als auch von SozialarbeiterInnen oder PädagogInnen/ LehrerInnen vorgegeben werden. Die Bearbeitungszeit beträgt etwa 15-20 Minuten.

Das Antwortformat ist zweikategorial, die Kinder können bei jeder Frage zwischen „stimmt“ und „stimmt nicht“ entscheiden. So sollen Anstrengungsvermeidungstendenzen identifiziert werden. Im Manual finden sich auch Interventions- und Therapieratschläge, mithilfe derer diesen Tendenzen entgegengewirkt werden kann.

3.4.1.1 Gütekriterien AVT

Normiert wurde das Testverfahren anhand einer Stichprobe in Deutschland, welche Schülerinnen und Schüler der fünften bis neunten Schulstufe erfasste. Insgesamt nahmen an der Untersuchung 3093 ProbandInnen teil.

Normwerte (Standartwerte und Prozentränge) sind im Manual angeführt und sind unterteilt nach Schulart, dem Alter sowie nach dem Geschlecht. Für die Gesamtstichprobe liegen ebenfalls Normen vor. Je nach Schulart und Klassenstufe lassen sich die Itemschwierigkeiten variieren und sind ebenfalls im Manual angegeben. Die Anstrengungsvermeidung wird in verschiedene Ausprägungsgrade eingeteilt. Das Manual gibt Auskunft darüber, ab welchem Grad eine Therapie hilfreich beziehungsweise induziert wäre.

Objektivität

Der Fragebogen wird mithilfe einer Schablone, die der Testmappe beiliegt, ausgewertet. Dadurch ist maximale Objektivität gegeben. Alle Antworten, welche von den Schülern mit „stimmt“ angekreuzt wurden, erhalten einen Punkt und werden am Ende summiert. Im Manual sind außerdem Hinweise zur Interpretation enthalten.

Reliabilität

Für die AV-Skala wurde eine innere Konsistenz von $\alpha = .80$ errechnet.

Die Pflichteifer-Skala ergab einen Wert von $\alpha = .69$.

Validität

Es wurden negative Korrelationen zwischen der AV-Skala und sämtlichen schulischen Leistungsanforderungen gefunden. Die Zusammenhänge lassen sich als mittel bis stark einstufen (je nach Bereich zwischen $r = -.25$ und $r = -.50$) und sind beispielsweise bei Schulnoten und Schulleistungstestergebnissen zu finden. Auch Hoffnung auf Erfolg hängt negativ mit der Anstrengungsvermeidung zusammen. Positive Zusammenhänge existieren zwischen hohen Werten auf der AV-Skala und Schulunlust, Prüfungsangst und Furcht vor Misserfolg.

4. Persönlichkeitsdimensionen

Um die Persönlichkeitsdimensionen „Big Five“ zu messen, entwarfen Costa und McCrae im Jahr 1987 die erste Version ihres Fragebogens NEO-FFI. Seitdem wurde es mehrfach überarbeitet und weiterentwickelt und ist momentan in zweiter, neu normierter Auflage von Borkenau & Ostendorf (2008) erhältlich. Sie konnten nachweisen, dass diese fünf Persönlichkeitsdimensionen unabhängig vom Kulturkreis oder den Erhebungsinstrumenten oder der statistischen Auswertungsmethoden existierten. Es handelte sich also um robuste, stabile Dimensionen, die sowohl anhand multidimensionaler Fragebogenverfahren als auch mithilfe von Adjektivlisten gemessen werden konnten (Costa & McCrae, 1987). Es ist sowohl für den Einsatz bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen geeignet.

Seit ihrer Entdeckung gelten die Big Five in der psychologischen Persönlichkeitsforschung als „State of the Art“ (Fehr, 2006).

Das Erhebungsinstrument umfasst fünf Skalen:

Das Dimensionspaar *Extraversion* – *Introversion* weist in der Entwicklung diverser Fragebögen und Operationalisierungen die längste Geschichte auf. In der Diskussion um diese beiden Traits wurde auf die Überlegungen von C.G. Jung zurückgegriffen. Dieser ging davon aus, dass Extraversion und Introversion zwei einander entgegen gesetzte Enden eines Kontinuums bilden, auf welchem sich Personen durch die Art ihrer Wahrnehmung, ihrer Kognitionen und ihres Handelns verorten lassen. Wenden Personen ihre psychische Energie eher nach innen, geht Jung von einer eher introvertierten Persönlichkeit aus, während Personen, die sich der Außenwelt stark zuwenden, als extrovertiert gelten (Jung, 1921). Im weitesten Sinne wurden die Überlegungen Jungs auch in der nachfolgenden Forschung beibehalten. Auch heute noch wird von *Extraversion* als nach außen gerichteter, psychischer Energie gesprochen, auch wenn kontextabhängig teilweise unterschiedliche Begrifflichkeiten genutzt werden („Surgency“, „Confident Self Expression“)

Verträglichkeit ist eng verknüpft mit Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft oder Solidarität. Auch die Fähigkeit, zwischenmenschliche Beziehungen führen zu können, hängt stark mit dem Grad der Verträglichkeit zusammen. Historisch betrachtet handelt es sich bei *Verträglichkeit* um die am wenigsten genau untersuchte Dimension. Während beispielsweise Graziano und Tobin davon ausgehen, Verträglichkeit würde sich vor allem

aus der Motivation „Beziehungen zu anderen aufrechtzuerhalten“ speisen, glaubt De Raad (2000) eher, Verträglichkeit stehe in starker Verbindung zur Fähigkeit, ein gemeinschaftliches Leben zu führen.

Gewissenhaftigkeit ist jenes Konstrukt, zu dem seit den 90er Jahren die umfangreichste Forschung existiert. Die Dimension beinhaltet nach Costa und McCrae eine „proaktive“, handlungsantreibende und eine inhibitive Komponente (Saum-Aldehoff, 2007). De Raad (2000) zeigt außerdem auf, dass diese Dimension in zahlreichen Studien mit „Job Performance“ in Verbindung gebracht wird. *Gewissenhaftigkeit* kann – wie den anderen Dimensionen der Big Five – keine universelle, alleingültige Definition zu Grunde gelegt werden. Einig ist man sich in der Literatur jedenfalls darüber, dass diese Dimension den Antrieb, Ziele konzentriert und diszipliniert zu verfolgen, darstellt (ebd., 2000).

Offenheit für Erfahrungen bildet den am umstrittensten diskutierten und kontroversesten Faktor. Die Unklarheit besteht vor allem darin, dass der Faktor einerseits mit Intellektualität, Bildung und Kultiviertheit verbunden wird, andererseits aber auch mit Fantasie und Kreativität. Saum-Aldehoff formuliert dazu treffend: „Neugier, Intellekt, Kultur, Fantasie – was ist das verbindende Merkmal hinter all diesen Eigenschaften? Eben, Offenheit für neue Erfahrungen“ (2007). Im Gegensatz zu den anderen Big Five- Faktoren kann bei Offenheit für Erfahrungen auch ein Zusammenhang mit dem IQ hergestellt werden: Personen, die sich als offen und weltzugewandt beschreiben, verfügen meistens über höhere Intelligenzwerte (Saum-Adlehoff, 2007). Was Reliabilität und kulturelle Vergleichbarkeit betrifft, so schneidet dieser Faktor diesbezüglich am schlechtesten ab, was damit zusammenhängen kann, dass unterschiedliche Übersetzungen und Hintergrundüberlegungen vorliegen (Weitensfelder, 2008).

Nach einigen Namensänderungen wird die fünfte Persönlichkeitsdimension heutzutage fast ausschließlich mit *Neurotizismus* beziehungsweise *Emotionale Stabilität* betitelt. Ihre Erfassung erfolgte bereits 1917 erstmalig mithilfe des „Personal Data Sheet“ von Woodworth, um herauszufinden, wie Soldaten im ersten Weltkrieg mit Stresssituationen umgingen (De Raad, 2000).

Personen mit einer hohen Neurotizismus-Ausprägung reagieren auf Reize sehr viel intensiver als andere, sind sensibler und schneller gekränkt oder verletzt.

Ein Zusammenhang von Leistungsmotivation und Persönlichkeitsfaktoren wurde im akademischen Kontext beispielsweise von McCabe, Van Yperen, Elliott und Verbraak (2013) nachgewiesen. Sie fanden heraus, dass eine hohe Anstrengungsvermeidungstendenz am ehesten von Studierenden gezeigt wird, die beim Fragebogen AGR-R (Achievement Goals Questionnaire - Revisited; Elliott und Murayama, 2008) eine hohe Ausprägung auf der Neurotizismus- und Extraversionsskala zeigten. Gleichzeitig wurde ein negativer Zusammenhang mit „Offenheit für Erfahrungen“ gefunden. In einer Studie von Bipp et al. (2008) wurden ähnliche Ergebnisse

gefunden. Auch Larsen & Augustine (2008) konnten signifikante Zusammenhänge zwischen Anstrengungsvermeidung und Persönlichkeitsdimensionen feststellen. Bezogen auf Anstrengungsvermeidungstendenzen fanden sich positive Korrelationen mit Neurotizismus, während Offenheit für Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit negativ korrelierten (Borkenau & Ostendorf 2008).

5. Ableitung der Forschungsfragen

Wie bereits dargelegt ist das Konstrukt der Anstrengungsvermeidung im Rahmen bisheriger Forschungen vielfach betrachtet und untersucht worden. Auch die Persönlichkeitsdimensionen, die sich unter anderem mithilfe des NEO-FFI darstellen lassen, wurden ausgiebig erforscht. Mögliche Zusammenhänge sind in bisherigen Untersuchungen untersucht worden, so zum Beispiel im Rahmen des Forschungsprojektes „Familienentwicklung im Lebenslauf“ (FIL) (Rollett, Werneck & Hanfstingl, 2005). Hier konnten Hinweise auf einen Zusammenhang hoher Anstrengungsvermeidungswerte und hoher Neurotizismus-Werte gefunden werden. Ebenfalls wurden niedrige Ausprägungen bei der Anstrengungsvermeidung mit niedrigen Werten bei Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen in Verbindung gebracht. Es liegt nahe, dass Personen mit hohen Pflichterfüllungswerten auch eher gewissenhaft und verträglich sind. Personen, die extrovertiert sind und gerne neue Erfahrungen machen, könnten eher höhere Werte im Bereich der Anstrengungs- und Arbeitsvermeidung zeigen. Die theoretische Untermauerung dieser Annahmen ist allerdings nur teilweise gegeben, weswegen die vorliegende Arbeit näher auf diese möglichen Zusammenhänge eingehen soll.

Zusätzlich soll die bestehende Form des Anstrengungsvermeidungstests (Rollett & Bartram, 1998) einer Überprüfung und eventuell Revision unterzogen werden. Die Vermutung liegt nahe, dass sich Schülerinnen und Schüler seit der letzten Auflage des Fragebogenverfahrens neuen Umwelteinflüssen, wie zum Beispiel dem Internet und einer fortgeschrittenen Technisierung, ausgesetzt finden. So ist es wahrscheinlich, dass die Vermeidungsstrategien der Kinder vermehrt mit neuen Medien, Computern und dem Internet in Zusammenhang stehen.

Es stellen sich folgende Forschungsfragen:

Fragestellung 1:

Lassen sich neue Items finden, mit denen der AVT reliabel ergänzt werden kann?

Erfüllt die neue Fragebogenversion die Gütekriterien?

Fragestellung 2:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsdimensionen und der Tendenz zur Anstrengungsvermeidung im schulischen Umfeld?

H2.1: Es gibt Zusammenhänge zwischen *Anstrengungsvermeidung* und den Persönlichkeitsdimensionen

H2.2: Es gibt Zusammenhänge zwischen *Pflichteifer* und den Persönlichkeitsdimensionen.

In Abhängigkeit von Fragestellung 2 ist es interessant, ob die sich eventuell ergebenden Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und des NEO-FFI auch zwischen den Geschlechtern und den Schultypen unterscheiden.

Fragestellung 3:

Unterscheiden sich die Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und den Persönlichkeitsdimensionen bezüglich der Geschlechter?

H3.1: Die Zusammenhänge zwischen der *Anstrengungsvermeidung* und den Skalen des NEO-FFI unterscheiden sich nicht zwischen den Geschlechtern.

H3.2: Die Zusammenhänge zwischen dem *Pflichteifer* und den Skalen des NEO-FFI unterscheiden sich nicht zwischen den Geschlechtern.

Fragestellung 4:

Unterscheiden sich die Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und den Persönlichkeitsdimensionen bezüglich der Schultypen?

H4.1: Die Zusammenhänge zwischen der *Anstrengungsvermeidung* und den Skalen des NEO-FFI unterscheiden sich nicht zwischen den Schultypen.

H4.2: H1: Die Zusammenhänge zwischen dem *Pflichteifer* und den Skalen des NEO-FFI unterscheiden sich nicht zwischen den Schultypen.

Fragestellung 5:

Lässt sich AV (teilweise) durch die Persönlichkeitsdimensionen vorhersagen?

H5.1: *Anstrengungsvermeidung* lässt sich teilweise durch die Persönlichkeitsdimensionen vorhersagen.

H5.2: *Pflichteifer* lässt sich teilweise durch die Persönlichkeitsdimensionen vorhersagen

Fragestellung 6:

Werden die Zusammenhänge von AVT und Persönlichkeitseigenschaften durch verschiedene demografische Einflussfaktoren beeinflusst?

H6.1: Der Zusammenhang wird durch Alter, Geschlecht, besuchte Schulform und Notendurchschnitt moderiert

6. Untersuchungsziele

Bisherige Forschungen haben gezeigt, dass es starke Evidenzen für den Einfluss von bestimmten demografischen- und sozialen Faktoren auf die Anstrengungsvermeidungstendenz gibt (Rollett, 1994; Rollett und Bartram, 1998; Rollett und Rollett, 2010; Jirasko und Sirsch, 1996). Die Untersuchungen mit dem neuen Fragebogen in diesem Bereich übernimmt meine Kollegin Frau Nina Frey, BSc. Gearbeitet wird mit demselben Datensatz. Frau Frey prüft unter anderem, ob sich das Alter, das Geschlecht, die besuchte Schulform oder auch der Notendurchschnitt auf die Anstrengungsvermeidung oder den Pflichteifer auswirken. Bisherige Untersuchungen deuten darauf hin, dass männliche Schüler eher anstrengungsvermeidendes Verhalten zeigen als ihre weiblichen Mitschülerinnen, dass die Anstrengungsvermeidung in den höheren Schulstufen weniger zu beobachten ist als in den niedrigeren Klassen und dass Gymnasiasten weniger zu Anstrengungsvermeidungsstrategien greifen als Personen, die eine Mittelschule besuchen (Rollett & Bartram, 1998). All diese Überprüfungen möglicher Einflussvariablen werden nicht Thema dieser Arbeit sein.

Eine mögliche Verbindung mit den Persönlichkeitsdimensionen nach dem Big-Five-Modell wurde in einigen Studien untersucht (beispielsweise Bipp et al., 2008). Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, mögliche Zusammenhänge zwischen den Skalen der beiden vorgegebenen Fragebögen, dem AVT und dem NEO-FFI, genauer zu untersuchen und zu erforschen, ob soziale und/oder demografische Einflussfaktoren mögliche Korrelationen signifikant beeinflussen oder moderieren.

Der für die Erhebung der Anstrengungsvermeidung genutzte AVT (Rollett und Bartram, 1998) soll im Zuge der Untersuchung überarbeitet und revidiert werden. Mögliche neue Items sollen in den Fragebogen integriert – und die Gütekriterien getestet werden.

EMPIRISCHER TEIL

7. Methodik

7.1 Untersuchungsplan

Der AVT in seiner ursprünglichen Form umfasst 27 Items zur Erfassung der Anstrengungsvermeidung und 14 Items, welche positiv kodiert sind und den Pflichteifer erheben (Rollett & Bartram, 1998).

Die letzte überarbeitete Auflage des Verfahrens stammt aus dem Jahr 1998, weswegen ein erstes Anliegen der vorliegenden Arbeit die Aktualisierung des Fragebogens darstellt. Diese soll in drei Schritten erfolgen. Zuerst sollten mögliche neue Items generiert werden, die sich eventuell im offenen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen, der Zielgruppe des Verfahrens, ergäben. Mit diesen neuen Items und nach Durchsicht des Fragebogens auf Rechtschreibfehler und/oder nicht mehr zeitgemäße Formulierungen, soll eine zweite Befragung durchgeführt werden. Dafür sollte der „alte“ Fragebogen, ergänzt um die neuen Items, welche sich aus den Gesprächen mit den Kindern ergeben, wiederum einer kleinen Stichprobe vorgegeben werden. Zusätzlich werden ausgewählte Items des NEO-FFI abgefragt. Darauffolgend wird das erneute Feedback der Testpersonen analysiert und mögliche, finale Änderungen vorgenommen. Parallel sollten Itemanalyse und Testung der Gütekriterien erfolgen um sicherzustellen, dass der Fragebogen allen Anwendungsvoraussetzungen entsprach. Den dritten Schritt würde die endgültige Erhebung mit dem neuen, ergänzten Fragebogen darstellen.

7.2 Untersuchungsdurchführung

Geplant war, sowohl den AVT als auch die Kurzform des NEO-FFI als Onlinefragebogen im Internet vorzugeben, da Erhebungen mit ähnlichem thematischen Schwerpunkt in der Vergangenheit vorwiegend an Schulen durchgeführt worden sind. Mithilfe sozialer Netzwerke, Online-Plattformen und Eltern-Homepages ist es möglich, ein breites Zielpublikum von Kindern und Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren zu erreichen. Problematisch bei Online-Erhebungen ist unter anderem, dass es keine Kontrolle der Teilnahme gibt und es vorkommen kann, dass die selbe Person den Fragebogen mehrmals ausfüllt. Weiters können demografische Angaben nicht überprüft werden. Der Rücklauf bei Online-Befragungen ist schwer abzuschätzen und es herrscht im Vorhinein keine Klarheit darüber, ob sich die Stichprobe alters- geschlechts- und schultypenmäßig ausreichend differenziert zusammensetzen wird. Die Vorteile von Interneterhebungen sind jedoch auch erheblich, weswegen die Entscheidung für diese Form der Stichprobenrekrutierung fiel.

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Mitte Dezember 2017 bis Ende Januar 2018. Mithilfe des Online - Softwarepaketes „Socisurvey“ wurde der endgültige Online- Fragebogen erstellt. Er enthielt nun insgesamt 54 Items; 39 Items, die die *Anstrengungsvermeidung* messen sollten und 15 *Pflichteifer* - Items. Eine Kurzform des NEO-FFI (Costa & McCrae, 1985) wurde ebenfalls vorgegeben. Zusätzlich wurden demografische Daten wie das Geburtsjahr oder das Geschlecht abgefragt. Weiters wurde nach dem Heimatland, der besuchten Schulform und der besuchten Klassenstufe der Testpersonen gefragt. Als ebenfalls wichtig erschien eine Auskunft über den Besitz von Handys oder Computern und eine subjektive Einschätzung der Schulnoten.

7.3 Untersuchungsstichprobe

Bevor es an die Bearbeitung der Fragebögen ging, wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihr Geschlecht, ihr Alter und das Land, in dem sie wohnten, anzugeben. Des Weiteren wurden sie gebeten, die von ihnen besuchte Schulform sowie ihre Klassenstufe zu nennen. Auszubildende sollten aliquot angeben, in welchem Lehrjahr sie sich befänden. Außerdem wurde erfragt, ob die Testpersonen eigene elektronische oder mobile Geräte, wie zum Beispiel Handy oder Laptop besitzen. Der komplette SchülerInnenfragebogen kann im Anhang eingesehen werden.

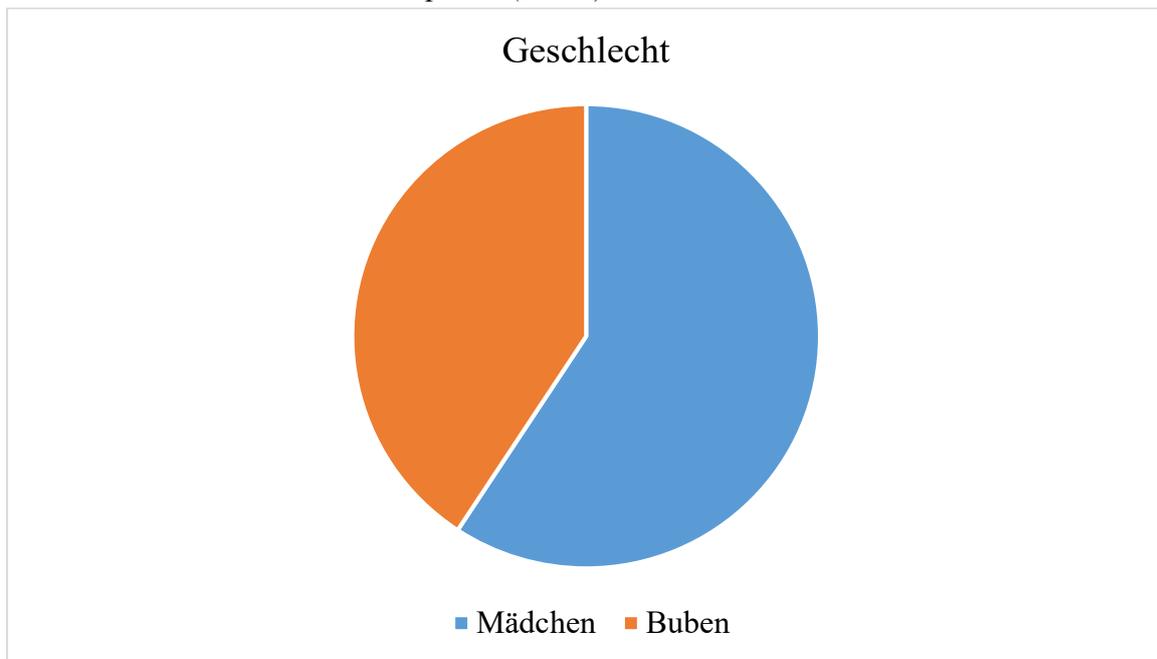
85 Kinder und Jugendliche nahmen an der Online-Erhebung teil, 4 Fälle wurden aufgrund fehlender Werte ausgeschlossen, so dass die endgültige Stichprobengröße $N=81$ betrug.

7.3.1 Geschlecht

Das Geschlechterverhältnis war mit 48 teilnehmenden Mädchen (59,3%) und 33 teilnehmenden Buben (40,7%) einigermaßen ausgeglichen.

Abbildung 1

Geschlechterverhältnis der Stichprobe (N=81)



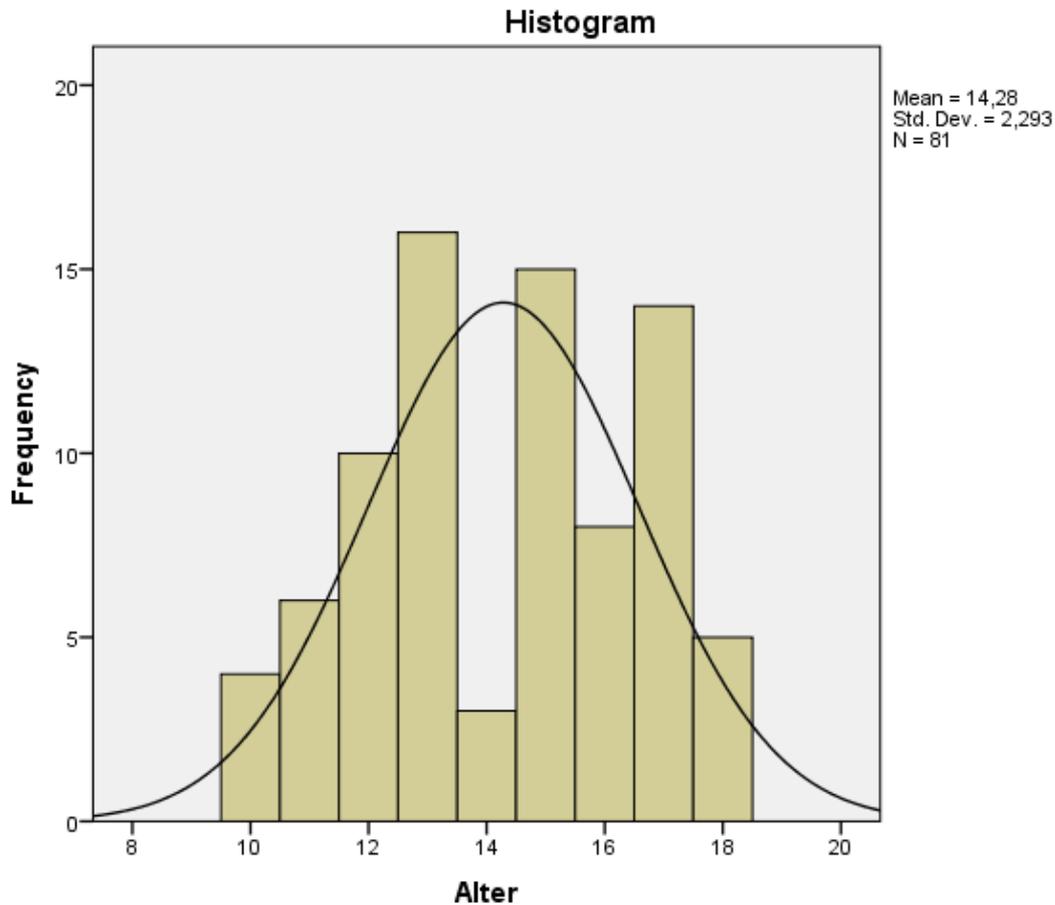
7.3.2 Alter

Teilnahmeberechtigt waren Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 10 und 18 Jahren. Das folgende Diagramm zeigt die Altersverteilung der teilnehmenden Personen.

Abbildung 2

Altersaufteilung der teilnehmenden Testpersonen getrennt nach Geschlecht

N= 81 (w= 48; m= 33)



Im Durchschnitt waren die befragten Personen 14,28 Jahre alt, die Standardabweichung beträgt 2,293. Die jüngsten Personen waren – entsprechend der Altersvorgabe für die Durchführung des Fragebogens – zehn Jahre alt, die ältesten waren 18 Jahre alt.

Sowohl die 12- und 13-jährigen als auch die 15- und 17-jährigen sind in der Stichprobe häufiger vertreten als die anderen Altersgruppen. Der Median liegt bei 15.0 Jahren.

73 Testpersonen stammen aus Österreich, 8 gaben Deutschland als Heimatland an.

7.3.3 Schultypen

Die untenstehende Tabelle zeigt die Zuordnung der SchülerInnen, die angaben, eine Schule in Österreich zu besuchen, zu den jeweiligen Schultypen.

Tabelle 1

Anzahl der teilnehmenden österreichischen SchülerInnen pro Schultyp getrennt nach Geschlecht (N_{gesamt} = 73)

| Schultyp | Jungen | | Mädchen | |
|---|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | Anzahl | Prozent | Anzahl | Prozent |
| Volksschule | - | - | 3 | 6.3 |
| Neue Mittelschule | 9 | 27.3 | 8 | 16.7 |
| Berufsschule | 1 | 3.0 | 1 | 2.1 |
| Berufsbildende mittlere Schule (BMS) | 2 | 6.1 | - | - |
| Allgemeinbildende höhere Schule/ Gymnasium | 9 | 27.3 | 22 | 45.8 |
| Berufsbildende höhere Schule (BHS) | 6 | 18.2 | 8 | 16.7 |
| Sonstige | 3 | 9.1 | 1 | 2.1 |
| Total | 30 | 90.1 | 43 | 89.6 |

Der Anteil der Personen, welche ein Gymnasium besuchen, ist im Vergleich zu den anderen besuchten Schultypen mit N= 31 am höchsten repräsentiert.

Die 4 Personen, welche bei der Angabe des Schultyps „Sonstige“ ankreuzten, können nicht zugeordnet werden. Es könnte sein, dass es sich bei ihnen um BesucherInnen von alternativen Schulmodellen wie Waldorf- oder Montessori handelt, ebenso ist es möglich, dass die betreffenden Personen eine Förder- oder Hochbegabtschule besuchen.

Weiters gaben sieben Personen an, sich in einem Ausbildungsverhältnis zu befinden beziehungsweise eine Lehre zu absolvieren. Diese Personen ordneten sich selbst anteilig der BMS oder BHS zu.

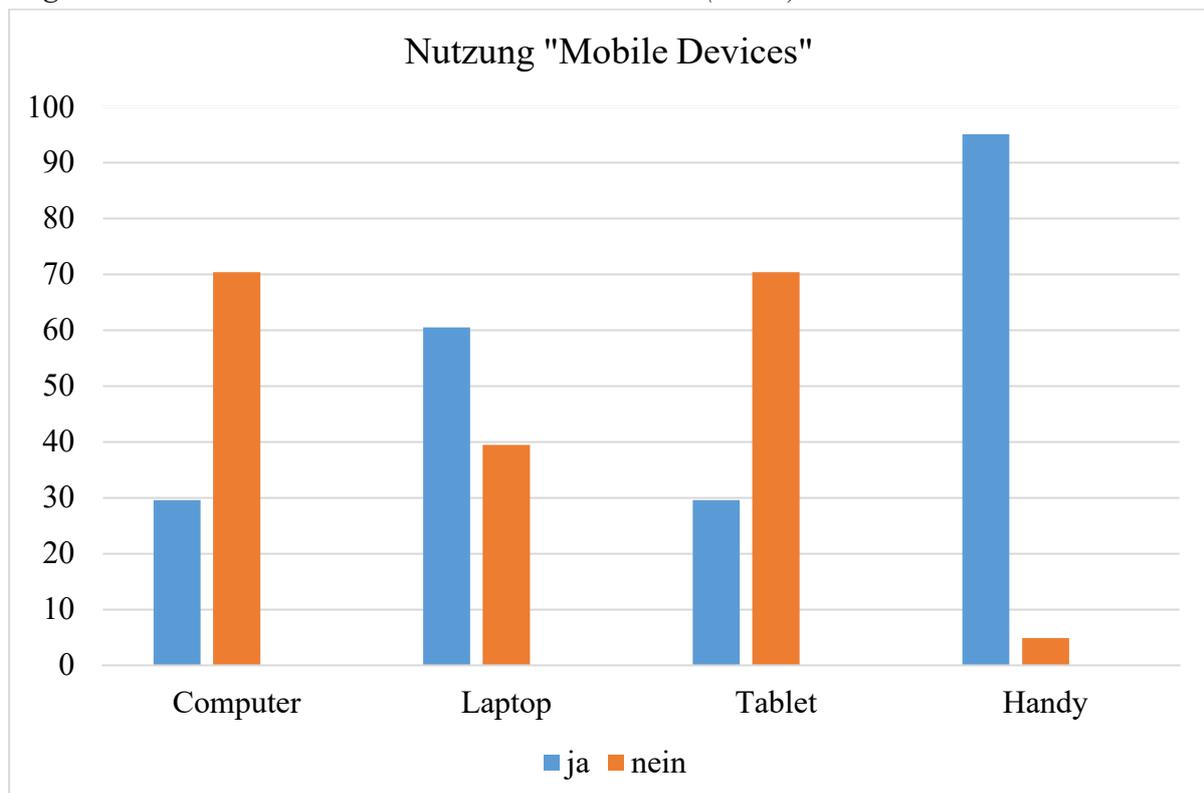
Acht Personen aus der Gesamtstichprobe gaben an, in Deutschland zur Schule zu gehen Vier der acht aus Deutschland stammenden Personen gaben an, ein Gymnasium zu besuchen, die anderen vier Personen besuchten eine Realschule. Die deutschen Personen wurden, um die nachfolgenden Berechnungen zu erleichtern und da ihre Anzahl so gering ist, nicht als gesonderte Stichprobe behandelt und für jee Untersuchungen, für welche die Schultypen eine Rolle spielten, ausgeschlossen. Die zieht in der Folge auch nach sich, dass keine Vergleiche zwischen österreichischen und deutschen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Fragestellungen gezogen werden kann. Es ergibt sich dadurch eine Stichprobengesamtheit von $N=73$ für die Schultypenzuteilung.

7.3.4 Mobile Devices

Der Besitz von Computer, Laptop, Tablet und Handy wird im nachstehenden Diagramm dargestellt.

Abbildung 3

Angaben über den Besitz von „Mobile Devices“ in % ($N=81$)



Nur zwei Testpersonen gaben an, keinerlei elektronische Datenverarbeitungsgeräte zu besitzen. Alle anderen besaßen zumindest eines der angegebenen Geräte, die meisten jedoch zwei oder drei. 77 von 81 befragten Personen besitzen ein Handy, womit dieses Gerät das am häufigsten verwendete „Mobil Device“ darstellt.

7.3.5 Schulnoten

Die Angaben über die Schulnoten fielen bei Burschen und Mädchen leicht unterschiedlich aus. Die Mädchen schätzten ihre Leistungen im Vergleich zu den Jungen höher - mit „sehr gut“ - ein. Mit „gut“ beantworteten die Jungen und Mädchen die Frage zu ungefähr gleichen Teilen. 9,1% der männlichen Teilnehmer und 8,3% der weiblichen Teilnehmerinnen bewerteten ihre schulischen Leistungen mit „eher nicht so gut“.

Abbildung 4
Notenaufteilung Burschen (N= 33)

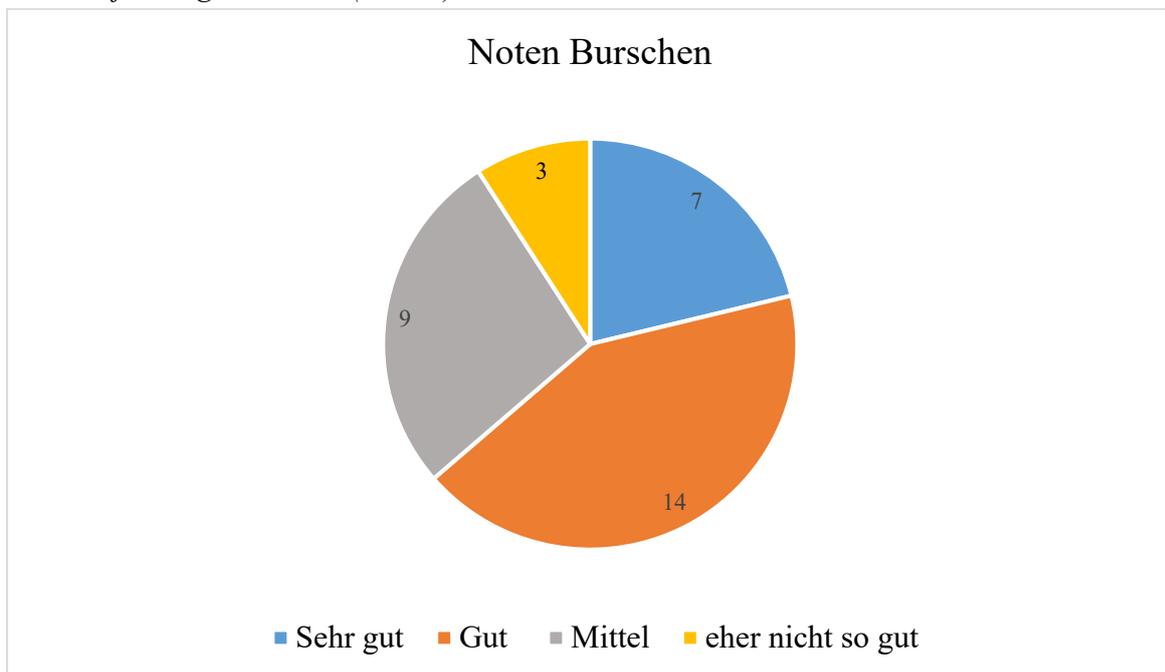
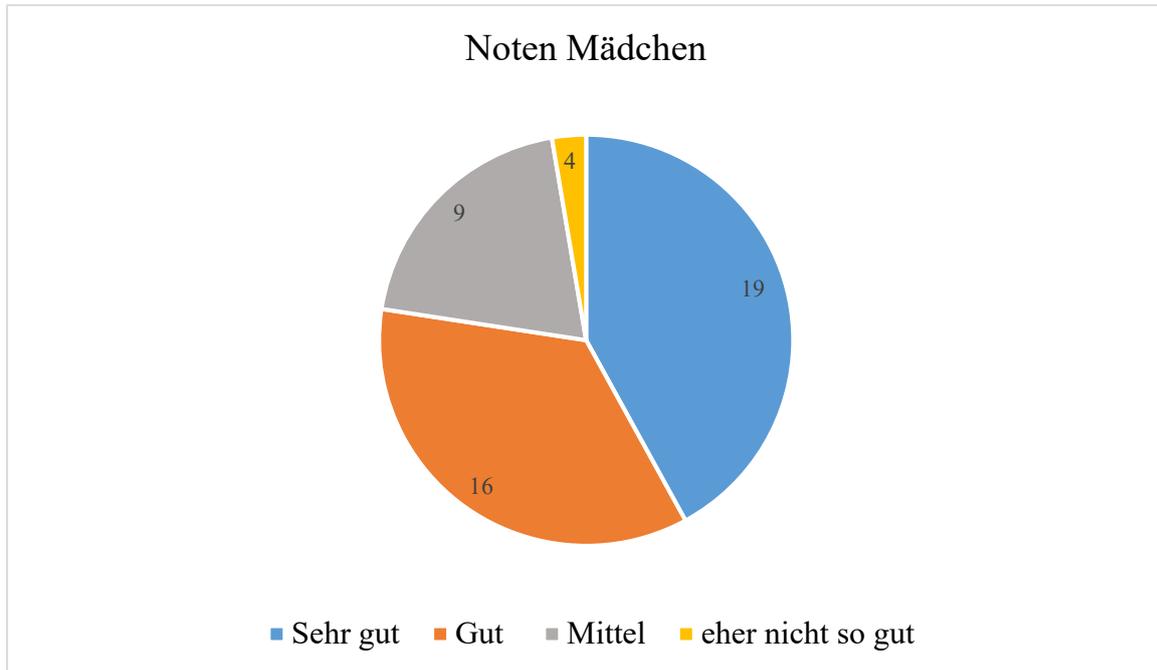


Abbildung 5

Notenaufteilung Mädchen (N= 48)



7.4 Anstrengungsvermeidungstest (AVT; Rollett & Bartram, 1998)

Der Anstrengungsvermeidungstest von Rollett und Bartram (1998) ist ein Testverfahren zur Messung der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers. Er ist bisher in dritter Auflage erschienen und wendet sich an Testpersonen zwischen 10 und 16 Jahren. Die Bearbeitungsdauer beträgt ca. 15-20 Minuten. Der Test kann sowohl für Einzelpersonen als auch als Gruppenfragebogen vorgegeben werden. In seiner ursprünglichen Form umfasst der AVT 41 Items, von denen 30 Rasch-konform sind. 27 dieser Items messen die Tendenz zur Anstrengungsvermeidung, die restlichen 14 Items messen den Pflichteifer. Um die Items zu generieren, wurden durch Lehrpersonal und die Testautorin Ausreden der Schülerinnen und Schüler gesammelt, die diese anwendeten, um Anstrengungen zu vermeiden (Rollett & Bartram, 1974).

Die Retest-Reliabilität des Tests beträgt für die Anstrengungsvermeidungsskala $r_{tt}=.80$ und für die Pflichteifer-Skala $r_{tt}=.69$. Es ist ein zweistufiges Antwortformat vorgegeben (*stimmt; stimmt nicht*).

Für die Befragung im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde der AVT in überarbeiteter Form genutzt. Diese neue Version umfasste insgesamt 54 Items, 15 davon erhoben den Pflichteifer. Auf die Revision und Überarbeitung des Fragebogens wird in Kapitel 8 genauer eingegangen.

7.5 NEO-FFI

Für die Erhebung wurde der NEO-FFI in einer verkürzten Form vorgegeben, da Voruntersuchungen gezeigt hatten, dass der Fragebogen für die Altersgruppe sonst zu lang gewesen wäre. Es kamen pro Persönlichkeitsdimension jeweils die drei trennschärfsten Items zum Einsatz.

Extraversion

Die Skala Extraversion besteht in gekürzter Form aus den folgenden Items:

1. Ich habe gerne viele Leute um mich herum.
2. Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.
3. Ich bin ein sehr aktiver Mensch.

Neurotizismus

Die Skala Neurotizismus setzt sich aus nachfolgenden Items zusammen:

1. Ich fühle mich Anderen oft unterlegen.
2. Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.
3. Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief läuft

Offenheit für Erfahrungen

Nach der Itemreduktion setzt sich die Skala *Offenheit für Erfahrungen* wie folgt zusammen. Zwei der drei Items (Items 1 und 2) sind umgepolt worden.

1. Gedichte beeindruckten mich wenig bis gar nicht.
2. Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit nachzudenken.
3. Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.

Verträglichkeit

Für die Skala Verträglichkeit wurden ebenfalls drei Items beibehalten. Das Item „*Manche Leute halten mich für kalt und berechnend*“ wurde umgepolt

1. Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein.
2. Manche Leute halten mich für kalt und berechnend.
3. Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.

Gewissenhaftigkeit

Die Skala Gewissenhaftigkeit besteht aus den folgenden Items:

1. Ich versuche, alle Aufgaben, die mir jemand gibt, gewissenhaft zu erledigen.
2. Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.
3. Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.

8. Ergebnisse

8.1 Überarbeitung und Revision des AVT

Obwohl sich der AVT in seiner ursprünglichen Form von 1998 in vielen Testungen bewährt hat, liegt die Vermutung nahe, dass sich in den letzten zwei Jahrzehnten sowohl im schulischen Kontext als auch in Bezug auf mögliche Ausreden zum Thema Anstrengungsvermeidung einiges verändert hat. Insbesondere durch den Gebrauch von Computern und Smartphones – im Besonderen durch soziale Netzwerke und Computerspiele – haben sich für Kinder und Jugendliche neue Wege der Freizeitgestaltung aufgetan. Auch Lernen und Arbeiten sind viel intensiver mit der Arbeit am PC verbunden, als dies vor 20 Jahren der Fall war. Der Shell-Jugendstudie von 2017 nach zu urteilen ist „im Internet surfen“ für 60% der Jugendlichen zur dritthäufigsten medialen Freizeitbeschäftigung geworden (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2015). Im Gegensatz dazu waren es im Jahr 2002 nur ein Viertel aller befragten Jugendlichen. Die Annahme, dass Jugendliche das Internet auch zur Prokrastination beziehungsweise zur Anstrengungsvermeidung nutzen, ist naheliegend. Die Intention und Fragestellung der vorliegenden Arbeit war es zu ermitteln, ob die heutige Generation von Kindern und Jugendlichen andere, neuere Mittel und Wege nutzt, um Anstrengungen zu vermeiden.

In einer ersten Vorstudie sollten anhand 18 offener Interviews mit Kindern und Jugendlichen Anstrengungsvermeidungsstrategien eruiert und somit der bestehende Fragebogen auf Zeitgemäßheit überprüft werden.

Den Befragten wurde dabei in diesem ersten Schritt weder der AVT noch ein anderer Fragebogen zur Messung der Anstrengungsvermeidungstendenzen vorgelegt. Im Gespräch sollte lediglich geklärt werden, welche Ausreden sich die Kinder einfallen lassen, um z.B. das Erledigen der Hausaufgaben zu vermeiden beziehungsweise hinauszuzögern.

Häufig gestellte Fragen an die Kinder waren:

- „Welche Strategien nutzt du, um Aufgaben nicht erledigen zu müssen? Welche Ausreden lässt du dir einfallen?“
- „Kommt es manchmal vor, dass du deine Hausaufgaben nicht erledigen willst, obwohl du Zeit dafür hättest? Wenn ja, was hält dich davon ab?“
- „Hast du das Gefühl, dass das, was du in der Schule lernst, auch auf anderem Wege vermittelt werden könnte?“
- „Wenn du nicht für die Schule lernst, obwohl du es solltest: Was machst du stattdessen?“
- „Beschreibe doch einmal, was passiert, wenn du im Unterricht eine Aufgabe lösen sollst, die du nicht verstehst/ mit der du nichts anfangen kannst!“

Die Entwicklung der neuen Items erfolgte gemeinsam mit Frau Nina Frey, BSc, welche sich ebenfalls in ihrer Masterarbeit dem Thema der Revision des AVT widmete. Der Fokus ihrer Arbeit lag auf demografischen und schulbezogenen Einflussfaktoren auf schulische Anstrengungsvermeidungstendenzen sowie Pflichteifer (Frey, 2018).

Im Anschluss an die Gespräche wurde mithilfe von Häufigkeitstabellen untersucht, ob bestimmte, inhaltlich gleiche oder ähnliche Aussagen mehrfach getroffen worden waren. Aus den am häufigsten genannten Informationen wurden in einem ersten Schritt insgesamt neun neue Items formuliert. Dabei wurde darauf geachtet, die neuen Items sprachlich verständlich und inhaltlich eindeutig auszuarbeiten. Eine Orientierung zur Itemformulierung gibt Bühner (2011). Folgende neue Items ergaben sich aus der Zusammenfassung der qualitativen Maßnahmen:

Tabelle 2
Neue Items des AVT

- 1 Ich versuche immer, abgelenkt zu wirken, wenn der Lehrer/die Lehrerin eine Frage an die Klasse richtet
- 2 Wenn ich im Unterricht eine Aufgabe lösen soll, lasse ich mir absichtlich viel Zeit.
- 3 Ich sehe nicht ein, warum ich so viel lernen soll. Man kann heutzutage doch eh alles googeln.
- 4 Ich sehe keinen Sinn darin, mich in der Schule anzustrengen. Für meinen späteren Beruf brauche ich das Meiste, was ich in der Schule lerne, sowieso nicht.
- 5 Während ich meine Hausübung mache, schaue ich oft auf mein Smartphone.
- 6 Wenn ich für die Schule etwas am PC recherchieren soll, habe ich immer noch zusätzlich meine Accounts auf sozialen Netzwerken geöffnet, um auf dem neuesten Stand zu bleiben.
- 7 Wenn meine Eltern wollen, dass ich im Haushalt helfe, müssen sie meistens warten, weil ich mit meinem Smartphone beschäftigt bin.
- 8 Die Erwachsenen um mich herum fordern mich oft auf, mein Smartphone beiseite zu legen
- 9 Ich bin überzeugt davon, beim Surfen im Internet mehr zu lernen als in der Schule.

Anmerkung. Items 6 wurde auf Grund unklarer Itemformulierung doch nicht beibehalten

Der Fragebogen sollte nun in seiner überarbeiteten und angepassten Form – also inklusive der neuen Items - wiederrum 20-30 Schülerinnen und Schülern vorgegeben werden.

Im Zuge dieses zweiten Schrittes sollten die Testpersonen den Fragebogen komplett ausfüllen und im Nachhinein ein Feedback abgeben. Bei jenem zweiten Durchgang wurden als häufigste Kritikpunkte vor allem die Länge des Fragebogens (zu lang) und das vierstufige Antwortformat genannt. Die Mehrheit der Testpersonen bemängelte, dass es keine mittlere/ neutrale Antwortkategorie wie „manchmal“ gäbe.

Nach Sichtung der neuen Ergebnisse und Analyse des Feedbacks wurde entschieden, Item 6 („Wenn ich für die Schule etwas am PC recherchieren soll, habe ich immer noch zusätzlich meine Accounts auf sozialen Netzwerken geöffnet, um auf dem neuesten Stand zu bleiben.“) wieder aus dem Fragebogen herauszunehmen. Die Gründe dafür waren zum einen, dass einige Testpersonen angaben, (noch) keine Accounts in sozialen Netzwerken zu haben. Weiters ist die Formulierung „...um auf dem neuesten Stand zu bleiben“ scheinbar recht unglücklich gewählt, da einige Testpersonen beanstandeten, die Netzwerke nicht aus diesem Grund zu nutzen.

Zusätzlich wurden einige Items um der leichteren Verständlichkeit willen umformuliert beziehungsweise gekürzt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Unterschiede und Veränderungen zwischen den Fragen der Originalfassung und den überarbeiteten Items. Der komplette Fragebogen ist im Anhang zu finden.

Tabelle 3

Alte und neue Items im Überblick

| Item | Alt | Neu |
|------|---|---|
| PE1 | Mein Taschengeld spare ich, damit ich mir dann etwas besonders Schönes kaufen kann. | Mein Taschengeld spare ich, damit ich mir dann etwas besonders Schönes kaufen kann. |
| AV1 | Meine Mutter will immer gerade dann, daß ich ihr helfe, wenn eine gute Sendung im Fernsehen läuft. | Meine Mutter will immer gerade dann, <u>dass</u> ich ihr helfe, wenn eine gute Sendung im Fernsehen läuft <u>oder ich online bin.</u> |
| AV2 | Ich arbeite nicht gerne, wenn ich es tun muss. | Ich arbeite nicht gerne, wenn ich es tun muss. |
| AV3 | Es passiert mir oft, daß ich gar nicht höre, wenn der Lehrer (die Lehrerin) uns Aufgaben gegeben hat. | Es passiert mir <u>immer wieder, dass</u> ich gar nicht höre, wenn der Lehrer (die Lehrerin) uns Aufgaben gegeben hat. |
| AV4 | Ich habe keine Lust mehr zu arbeiten, wenn ich an das Spielen denke. | Ich habe keine Lust mehr zu arbeiten, wenn ich an das Spielen <u>oder andere Beschäftigungen</u> denke, <u>die Spaß machen.</u> |
| PE2 | Morgens gehe ich schon früh aus dem Haus, damit ich nicht zu spät zur Schule komme. | Morgens gehe ich schon früh <u>von zu Hause weg,</u> damit ich nicht zu spät in die Schule komme. |

- AV5 Wenn man dafür nicht so viel arbeiten müßte, wäre ich gern ein guter Schüler. Wenn man dafür nicht so viel arbeiten müsste, wäre ich gerne ein guter Schüler /eine gute Schülerin.
- PE3 Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, dann versuche ich es nachzulernen. Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, dann versuche ich es nachzulernen.
- AV6 In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Nachbar mich stört. In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Sitznachbar (meine Sitznachbarin) mich stört.
- AV7 Ich vergesse öfters etwas. Ich vergesse immer wieder etwas
- AV8 Wenn ich arbeite, muß ich immer daran denken, was ich jetzt spielen könnte. Wenn ich arbeite, muss ich immer daran denken, was ich jetzt Schöneres tun könnte.
- AV9 Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muss. Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muss.
- PE4 Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, dann frage ich einen Anderen, der es mir erklärt. Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, dann frage ich einen Anderen, der es mir erklärt.
- AV10 Ich kann nichts dafür, wenn ich das, was ich auswendig lernen soll, nicht behalten kann. Ich kann nichts dafür, wenn ich mir das, was ich auswendig lernen soll, nicht merken kann.
- AV11 Mein Lehrer (meine Lehrerin) sagt oft, daß ich schneller arbeiten soll Mein Lehrer (meine Lehrerin) sagt mir immer wieder, dass ich schneller arbeiten soll.

| | | |
|------|--|---|
| PE5 | Vor einer Arbeit (einem Test) lerne ich besonders fleißig, damit ich es gut schaffe. | Vor einer Arbeit (einem Test) lerne ich besonders fleißig, damit ich es gut schaffe. |
| PE6 | Wenn ich einmal in der Schule gefehlt habe, dann frage ich einen Schulkameraden, was wir in dieser Zeit gelernt haben und lerne es nach. | Wenn ich einmal in der Schule gefehlt habe, dann frage ich <u>einen Mitschüler (eine Mitschülerin)</u> , was wir in dieser Zeit gelernt haben und lerne es nach. |
| AV12 | Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht arbeiten. | Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht <u>für die Schule lernen oder arbeiten</u> . |
| AV13 | Ich habe oft Langeweile. | Ich habe oft Langeweile. |
| PE7 | Ich sehe morgens immer nach, ob ich alles in der Schultasche habe (ob ich alles bei mir habe, was ich brauche.) | Ich sehe morgens immer nach, ob ich alles in der Schultasche habe (ob ich alles bei mir habe, was ich brauche). |
| AV14 | Warum soll ich am Wochenende lernen, wenn die anderen Leute auch nicht arbeiten. | Warum soll ich am Wochenende lernen, wenn die anderen Leute auch nicht arbeiten. |
| AV15 | Ich verstehe überhaupt nicht, warum man das Einmaleins auswendig lernen soll. | Ich verstehe überhaupt nicht, warum man das Einmaleins auswendig lernen soll. |
| AV16 | Die Lehrer verwenden zu viele Wörter, die ich nicht verstehe. | Die Lehrer <u>und Lehrerinnen</u> verwenden zu viele Wörter, die ich nicht verstehe. |

| | | |
|------|--|--|
| AV17 | Wenn ich keine Hausaufgaben aufbekäme, könnte ich in der Schule viel besser aufpassen. | Wenn ich keine Hausaufgaben aufbekäme, könnte ich in der Schule viel besser aufpassen. |
| AV18 | Ich kann doch nichts dafür, wenn ich in der Schule schlecht bin. | Ich kann doch nichts dafür, wenn ich in der Schule schlecht bin. |
| PE8 | Ich bemühe mich, daß meine Hefte sauber und ordentlich aussehen. | Ich bemühe mich, dass meine Hefte sauber und ordentlich aussehen. |
| PE9 | Bei Übungsaufgaben schreibe ich nicht ab, weil man nur etwas lernt, wenn man es selbst versucht. | Bei Übungsaufgaben schreibe ich nicht ab, weil man nur etwas lernt, wenn man es selbst versucht. |
| AV19 | Ich kann meine Aufgaben nicht ordentlich machen, weil ich immer gestört werde. | Ich kann meine Aufgaben nicht ordentlich machen, weil ich immer gestört werde. |
| AV20 | Rechtschreibung ist nicht wichtig, man könnte ja auch alles ganz anders schreiben. | Rechtschreiben ist nicht wichtig, man könnte ja auch alles ganz anders schreiben. |
| PE10 | Meine Sitznachbarn wollen sich häufig von mir Sachen leihen, weil ich immer alles dabei habe. | Meine Sitznachbarn wollen sich häufig von mir Sachen leihen, weil ich immer alles dabei habe. |
| AV21 | In der Schule machen wir viele Dinge, die wir gar nicht brauchen. | In der Schule machen wir viele Dinge, die wir gar nicht brauchen. |
| PE11 | Wenn ich mich bei einer Aufgabe verschrieben habe, mache ich sie noch einmal. | Wenn ich mich bei einer Aufgabe verschrieben habe, mache ich sie noch einmal. |

| | | |
|------|--|--|
| PE12 | Wenn der Lehrer (die Lehrerin) vergessen hat, die Hausaufgabenhefte (Übungshefte) einzusammeln, dann erinnere ich ihn (sie) daran. | Wenn der Lehrer (die Lehrerin) vergessen hat, die Hausaufgabenhefte (Übungshefte) einzusammeln, dann erinnere ich ihn (sie) daran. |
| AV22 | Ich kann nur gut arbeiten, wenn ich mich vorher ausgeruht habe. | Ich kann nur gut arbeiten, wenn ich mich vorher ausgeruht habe. |
| AV23 | Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen. | Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen. |
| AV24 | Wenn ich lange schreiben muss, werde ich ganz müde. | Wenn ich lange schreiben muss, werde ich ganz müde. |
| PE13 | Ich freue mich, wenn meine Eltern mit mir für die Schule üben. | Ich freue mich, wenn meine Eltern mit mir für die Schule üben. |
| AV25 | Der Lehrer (die Lehrerin) nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden. | Der Lehrer (die Lehrerin) nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden. |
| AV26 | In der Klasse ist es immer so laut, dass man gar nicht richtig aufpassen kann. | In der Klasse ist es immer so laut, dass man gar nicht richtig aufpassen kann. |
| PE14 | Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin. | Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin. |
| AV27 | Ich würde den ganzen Vormittag im Bett bleiben, wenn ich könnte. | Ich würde den ganzen Vormittag im Bett bleiben, wenn ich könnte. |

- 42
-neu- Wenn ich ein Schulbuch aufschlage
wird mir ganz schlecht.
- 43
-neu- Bei vielen Dingen, die ich für die
Schule tun muss, bekomme ich ein
unangenehmes Gefühl.
- 44
-neu- Meine Hausaufgaben erledige ich,
ohne viel Zeit zu verschwenden.
- 45
-neu- Bei Arbeiten die ich nicht machen
möchte, schaffe ich es, sie nicht
machen zu müssen.
- 46
-neu- Bei Arbeiten die ich nicht machen
möchte, schaffe ich es, dass jemand
anderes sie erledigt.
- 47
-neu- Ich bemühe mich, in der Schule
mein Bestes zu geben.
- 48
-neu- Ich versuche immer, abgelenkt zu
wirken, wenn der Lehrer/die
Lehrerin eine Frage an die Klasse
richtet
- 49
-neu- Wenn ich im Unterricht eine
Aufgabe lösen soll, lasse ich mir
absichtlich viel Zeit.
- 50
-neu- Ich sehe nicht ein, warum ich so viel
lernen soll. Man kann heute doch eh
alles googeln.

| | |
|-------------|---|
| 51 -neu- | Für meinen späteren Beruf, brauche ich das Meiste, was ich in der Schule lerne, sowieso nicht. |
| 52 -neu- | Während ich meine Hausübung mache, schaue ich oft auf mein Smartphone. |
| 53 -neu- | Wenn meine Eltern wollen, dass ich im Haushalt helfe, müssen sie meistens warten, weil ich mit meinem Smartphone beschäftigt bin. |
| 54 -neu- | Ich bin überzeugt davon, beim Surfen im Internet mehr zu lernen als in der Schule. |

Anmerkung: Veränderungen von erster zu zweiter Version fett und unterstrichen

Der AVT wurde weiterhin auf Rechtschreibung und eventuell nicht mehr zeitgemäße Formulierungen überprüft. Einige Wörter wurden ersetzt, beispielsweise wurde Original-Item AV7 „Ich vergesse öfters etwas“ umformuliert zu „Ich vergesse immer wieder etwas“.

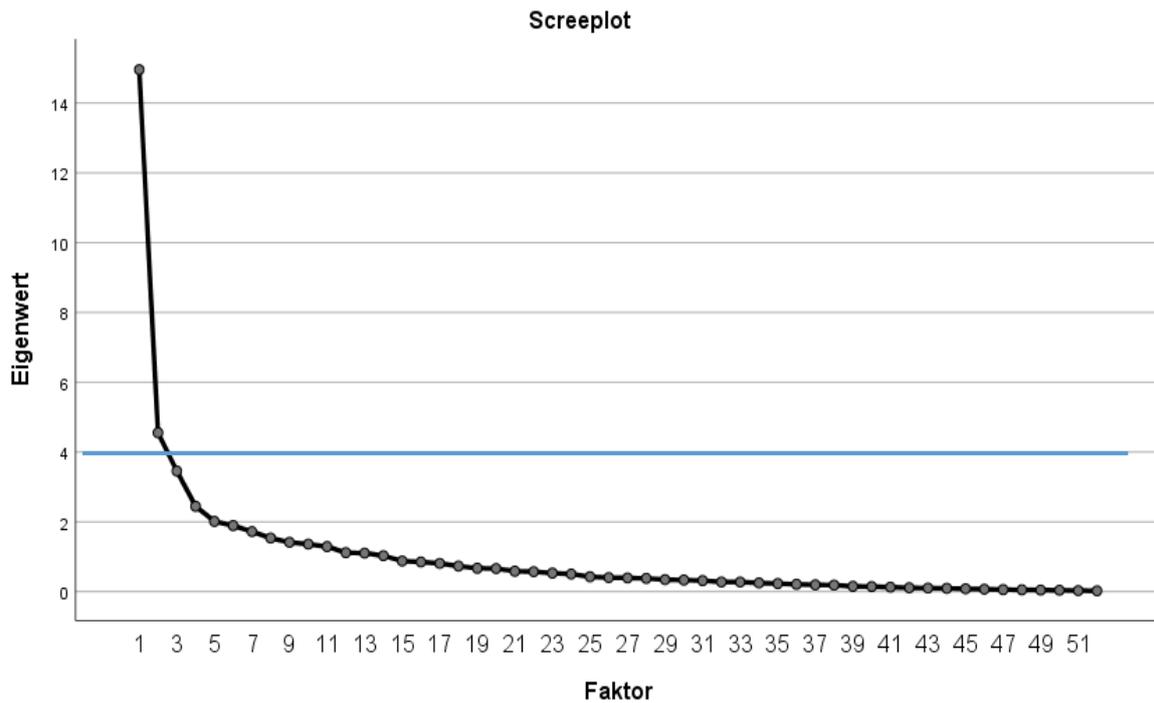
Einige Items wurden auch gekürzt oder in ihrer Formulierung präzisiert. Die Items wurden vierkategorial vorgegeben. Es war den Jugendlichen nicht möglich, eine neutrale Antwort zu geben. Auf diese Weise wurde einer Tendenz zur Mitte vorgebeugt.

8.1.1 Gütekriterien der aktualisierten Form des AVT

Um zu testen, ob die Gütekriterien auch bei der veränderten Form des Fragebogens annehmbar sind, wurden Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Im Rahmen einer Fragebogenrevision ist eine Überprüfung per Faktorenanalyse sinnvoll, um zu eruieren, ob sich alte und neue Fragebogenversion hinsichtlich der Anzahl der latenten Konstrukte unterscheiden und wie viele Faktoren im Endeffekt hinter dem Messinstrument stehen. Um die Faktorenzahl zu bestimmen, wird der Scree-Plot und die Parallelanalyse herangezogen. Die endgültige

Entscheidung, welche Faktoren tatsächlich hinter den Items stehen, folgt anhand einer inhaltlichen Analyse. Angenommen wird, angelehnt an die bisherige Version des AVT, dass zumindest die Faktoren *Anstrengungsvermeidung* und *Pflichteifer* als Konstrukte hinter dem Fragebogen stehen. Weiterhin könnte es einen dritten Faktor geben, der in Zusammenhang mit den Fragen zu Internet und Handys steht.

Abbildung 6
Scree-Plot Faktorenanalyse AVT



Der Scree-Plot dient dazu, die Faktorenanzahl zu extrahieren: Zwei Faktoren finden sich vor dem „Knick“, was für eine Zwei-Faktoren-Lösung spricht. Zusammen mit der inhaltlichen Analyse und aufgrund der Vorstudien kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei diesen beiden Faktoren um Anstrengungsvermeidung und Pflichteifer handelt.

Tabelle 4
Hauptkomponentenanalyse AVT; Ladungen der Items pro Faktor

| | Komponente | |
|---|------------|-------|
| | 1 | 2 |
| AV4:Ich habe keine Lust mehr zu arbeiten, wenn ich an das Spielen oder andere Beschäftigungen denke, die... | .695 | .168 |
| AV16:Die Lehrer und Lehrerinnen verwenden zu viele Wörter, die ich nicht verstehe. | .691 | -.015 |
| AV15:Ich verstehe überhaupt nicht, warum man das Einmaleins auswendig lernen soll. | .678 | .182 |
| AV10:Ich kann nichts dafür, wenn ich mir das, was ich auswendig lernen soll, nicht merken kann. | .671 | -.047 |
| AV17:Wenn ich keine Hausaufgaben auf bekäme, könnte ich in der Schule viel besser aufpassen. | .646 | .250 |
| AV18:Ich kann doch nichts dafür, wenn ich in der Schule schlecht bin. | .633 | .225 |
| AV9:Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muss. | .619 | .100 |
| AV7:Ich vergesse immer wieder etwas. | .617 | .254 |
| AV38:Ich bin überzeugt davon, beim Surfen im Internet mehr zu lernen als in der Schule. | .615 | .478 |
| AV6:In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Sitznachbar (meine Sitznachbarin) mich stört. | .593 | .001 |
| AV19:Ich kann meine Aufgaben nicht ordentlich machen, weil ich immer gestört werde. | .573 | -.069 |
| AV5:Wenn man dafür nicht so viel arbeiten müsste, wäre ich gerne ein guter Schüler /eine gute Schülerin. | .562 | .102 |
| AV11:Mein Lehrer (meine Lehrerin) sagt mir immer wieder, dass ich schneller arbeiten soll. | .560 | -.036 |
| AV25:Der Lehrer (die Lehrerin) nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden. | .544 | .087 |
| AV8:Wenn ich arbeite, muss ich immer daran denken, was ich jetzt Schöneres tun könnte. | .543 | .352 |
| AV3:Es passiert mir immer wieder, dass ich gar nicht höre, wenn der Lehrer (die Lehrerin) uns Aufgaben g... | .538 | .348 |
| AV30:Bei Arbeiten die ich nicht machen möchte, schaffe ich es, sie nicht machen zu müssen. | .531 | .304 |
| AV20:Rechtschreiben ist nicht wichtig, man könnte ja auch alles ganz anders schreiben. | .523 | .315 |
| AV12:Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht für die Schule lernen oder arbeiten. | .515 | .251 |
| AV26:In der Klasse ist es immer so laut, dass man gar nicht richtig aufpassen kann. | .513 | -.266 |
| AV2:Ich arbeite nicht gerne, wenn ich es tun muss. | .509 | .443 |

| | | |
|---|-------|-------|
| AV28:Wenn ich ein Schulbuch aufschlage wird mir ganz schlecht. | .487 | .145 |
| AV35:Für meinen späteren Beruf, brauche ich das Meiste, was ich in der Schule lerne, sowieso nicht. | .472 | .465 |
| AV13:Ich habe oft Langeweile. | .472 | .104 |
| AV27:Ich würde den ganzen Vormittag im Bett bleiben, wenn ich könnte. | .464 | .405 |
| AV31:Bei Arbeiten die ich nicht machen möchte, schaffe ich es, dass jemand anderes sie erledigt. | .458 | .328 |
| AV24:Wenn ich lange schreiben muss, werde ich ganz müde. | .453 | .115 |
| AV22:Ich kann nur gut arbeiten, wenn ich mich vorher ausgeruht habe. | .418 | -.050 |
| AV1:Meine Mutter will immer gerade dann, dass ich ihr helfe, wenn eine gute Sendung im Fernsehen läuft o... | .344 | .146 |
| PE2: Morgens gehe ich schon früh von zu Hause weg, damit ich nicht zu spät in die Schule komme. | -.337 | -.309 |
| AV29:Bei vielen Dingen, die ich für die Schule tun muss, bekomme ich ein unangenehmes Gefühl. | .312 | .174 |
| PE3:Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, dann versuche ich es nachzulernen. | -.188 | -.751 |
| PE11:Wenn ich mich bei einer Aufgabe verschrieben habe, mache ich sie noch einmal. | .114 | -.749 |
| AV36:Während ich meine Hausübung mache, schaue ich oft auf mein Smartphone. | .035 | .702 |
| PE5:Vor einer Arbeit (einem Test) lerne ich besonders fleißig, damit ich es gut schaffe. | -.069 | -.690 |
| PE10:Meine Sitznachbarn wollen sich häufig von mir Sachen leihen, weil ich immer alles dabei habe. | -.127 | -.653 |
| PE7:Ich sehe morgens immer nach, ob ich alles in der Schultasche habe (ob ich alles bei mir habe, was ich... | -.193 | -.641 |
| PE8:Ich bemühe mich, dass meine Hefte sauber und ordentlich aussehen. | -.293 | -.597 |
| AV34:Ich sehe nicht ein, warum ich so viel lernen soll. Man kann heute doch eh alles googeln. | .558 | .591 |
| PE6:Wenn ich einmal in der Schule gefehlt habe, dann frage ich einen Mitschüler (eine Mitschülerin), was ... | -.332 | -.569 |
| AV23:Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen. | .474 | .548 |
| PE13:Ich freue mich, wenn meine Eltern mit mir für die Schule üben. | .138 | -.536 |
| PE12:Wenn der Lehrer (die Lehrerin) vergessen hat, die Hausaufgabenhefte (Übungshefte) einzusammeln, dann ... | .106 | -.531 |
| AV21:In der Schule machen wir viele Dinge, die wir gar nicht brauchen. | .437 | .522 |

| | | |
|---|-------|-------|
| AV37:Wenn meine Eltern wollen, dass ich im Haushalt helfe, müssen sie meistens warten, weil ich mit meinem... | -.066 | .521 |
| AV14:Warum soll ich am Wochenende lernen, wenn die anderen Leute auch nicht arbeiten. | .492 | .511 |
| AV32:Ich versuche immer, abgelenkt zu wirken, wenn der Lehrer/die Lehrerin eine Frage an die Klasse richtet | .218 | .504 |
| PE15:Meine Hausaufgaben erledige ich, ohne viel Zeit zu verschwenden. | -.407 | -.492 |
| PE14:Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin. | -.358 | -.481 |
| AV33:Wenn ich im Unterricht eine Aufgabe lösen soll, lasse ich mir absichtlich viel Zeit. | .301 | .470 |
| PE4:Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, dann frage ich einen Anderen, der es mir erklärt. | -.226 | -.427 |
| PE9:Bei Übungsaufgaben schreibe ich nicht ab, weil man nur etwas lernt, wenn man es selbst versucht. | -.092 | -.415 |
| PE16:Ich bemühe mich, in der Schule mein Bestes zu geben. | -.312 | -.406 |
| PE1:Mein Taschengeld spare ich, damit ich mir dann etwas besonders Schönes kaufen kann. | -.007 | -.403 |

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Anmerkung: farbige Items werden aufgrund hoher Kreuzladungen und inhaltlicher Überlegungen von den weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

Die Hauptkomponentenanalyse wurde, um mögliche Interkorrelationen zu verringern, mit drei Iterationen Varimax-rotiert und zwei Faktoren extrahiert. Aus inhaltlichen Gründen wurden im Endeffekt 8 Items (in Tabelle 4 grün markiert) aufgrund hoher Kreuzladungen ausgeschlossen.

Fünf dieser Items waren solche, die anhand der Pre-Studie neu eruiert worden waren.

Es resultiert eine Zwei-Faktoren-Lösung. Nach Betrachtung der Itemladungen und in Folge inhaltlicher Analysen wurde anschließend eine Anstrengungsvermeidungsskala mit 30 Items – und eine Pflichteifer-Skala mit 15 Items gebildet.

Der erste Faktor erklärt 20.521% der Gesamtvarianz, der zweite Faktor erklärt 17.07% der Gesamtvarianz. Kumulativ werden durch diese beiden Faktoren 37,591% der Gesamtvarianz erklärt.

Ein weiteres Item („*Morgens gehe ich schon früh von zu Hause weg, damit ich nicht zu spät in die Schule komme*“; blau markiert) wurde aus den weiteren Analysen ausgeschlossen, da es auf beiden Faktoren eine negative Ladung zeigt, obwohl es nur negativ auf der Pflichteifer-Skala laden sollte.

Tabelle 5
Skalenbildung AVT

| Skala | Kurzbezeichnung | Itemanzahl |
|------------------------|-----------------|------------|
| Anstrengungsvermeidung | AV | 30 |
| Pflichteifer | PE | 15 |

Um die Reliabilität der Skalen zu überprüfen, wurden Berechnungen der inneren Konsistenz (Cronbach's α) durchgeführt (Tabelle 6 und 7).

Für die Skala *Anstrengungsvermeidung* zeigen sich mittlere bis sehr gute Item-Interkorrelationen. Die Gesamtreliabilität der 30 Items umfassenden AV-Skala beträgt $\alpha=.926$. Dies gilt nach Bühner (2011) als sehr hohe Reliabilität

Tabelle 6
Reliabilitätsanalyse der AV-Skala (30 Items)

| | Korrigierte Item-Skala- Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|---|---|---|
| AV38:Ich bin überzeugt davon, beim Surfen im Internet mehr zu lernen als in der Schule. | .683 | .921 |
| AV30:Bei Arbeiten die ich nicht machen möchte, schaffe ich es, sie nicht machen zu müssen. | .555 | .923 |
| AV31:Bei Arbeiten die ich nicht machen möchte, schaffe ich es, dass jemand anderes sie erledigt. | .507 | .924 |
| AV35:Für meinen späteren Beruf, brauche ich das Meiste, was ich in der Schule lerne, sowieso nicht. | .549 | .923 |
| AV24:Wenn ich lange schreiben muss, werde ich ganz müde. | .455 | .924 |
| AV25:Der Lehrer (die Lehrerin) nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden. | .519 | .924 |
| AV26:In der Klasse ist es immer so laut, dass man gar nicht richtig aufpassen kann. | .353 | .926 |
| AV27:Ich würde den ganzen Vormittag im Bett bleiben, wenn ich könnte. | .527 | .924 |
| AV29:Bei vielen Dingen, die ich für die Schule tun muss, bekomme ich ein unangenehmes Gefühl. | .340 | .926 |
| AV28:Wenn ich ein Schulbuch aufschlage wird mir ganz schlecht. | .505 | .924 |
| AV22:Ich kann nur gut arbeiten, wenn ich mich vorher ausgeruht habe. | .379 | .925 |

| | | |
|---|------|------|
| AV15:Ich verstehe überhaupt nicht, warum man das Einmaleins auswendig lernen soll. | .634 | .922 |
| AV16:Die Lehrer und Lehrerinnen verwenden zu viele Wörter, die ich nicht verstehe. | .607 | .923 |
| AV17:Wenn ich keine Hausaufgaben auf bekäme, könnte ich in der Schule viel besser aufpassen. | .641 | .922 |
| AV18:Ich kann doch nichts dafür, wenn ich in der Schule schlecht bin. | .637 | .922 |
| AV19:Ich kann meine Aufgaben nicht ordentlich machen, weil ich immer gestört werde. | .458 | .924 |
| AV20:Rechtschreiben ist nicht wichtig, man könnte ja auch alles ganz anders schreiben. | .524 | .923 |
| AV12:Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht für die Schule lernen oder arbeiten. | .481 | .924 |
| AV13:Ich habe oft Langeweile. | .411 | .925 |
| AV10:Ich kann nichts dafür, wenn ich mir das, was ich auswendig lernen soll, nicht merken kann. | .593 | .923 |
| AV11:Mein Lehrer (meine Lehrerin) sagt mir immer wieder, dass ich schneller arbeiten soll. | .435 | .925 |
| AV6:In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Sitznachbar (meine Sitznachbarin) mich stört. | .533 | .923 |
| AV7:Ich vergesse immer wieder etwas. | .619 | .922 |
| AV8:Wenn ich arbeite, muss ich immer daran denken, was ich jetzt Schöneres tun könnte. | .623 | .922 |
| AV9:Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muss. | .551 | .923 |
| AV3:Es passiert mir immer wieder, dass ich gar nicht höre, wenn der Lehrer (die Lehrerin) uns Aufgaben g... | .567 | .923 |
| AV4:Ich habe keine Lust mehr zu arbeiten, wenn ich an das Spielen oder andere Beschäftigungen denke, die... | .640 | .922 |
| AV1:Meine Mutter will immer gerade dann, dass ich ihr helfe, wenn eine gute Sendung im Fernsehen läuft o... | .371 | .926 |
| AV2:Ich arbeite nicht gerne, wenn ich es tun muss. | .584 | .923 |
| AV5:Wenn man dafür nicht so viel arbeiten müsste, wäre ich gerne ein guter Schüler /eine gute Schülerin. | .526 | .924 |

Anmerkung: AV= Anstrengungsvermeidung

Die Skala *Pflichteifer* (PE) misst, inwieweit Kinder und Jugendliche bereit sind, schulischen Einsatz zu zeigen und Aufgaben diszipliniert und zuverlässig zu erfüllen.

Das Item „*Mein Taschengeld spare ich, um mir davon etwas besonders Schönes kaufen zu können*“ wurde aufgrund der unzureichenden Trennschärfe eliminiert.

Damit ergibt sich für die PE-Skala eine Gesamtreliabilität von $\alpha=.865$.

Tabelle 7

Reliabilitätsanalyse PE-Skala (15 Items)

| | Korrigierte Item-Skala- Korrelation | Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen |
|---|---|---|
| PE1:Mein Taschengeld spare ich, damit ich mir dann etwas besonders Schönes kaufen kann. | .294 | .865 |
| PE2: Morgens gehe ich schon früh von zu Hause weg, damit ich nicht zu spät in die Schule komme. | .404 | .861 |
| PE3:Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, dann versuche ich es nachzulernen. | .706 | .849 |
| PE4:Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, dann frage ich einen Anderen, der es mir erklärt. | .397 | .860 |
| PE5:Vor einer Arbeit (einem Test) lerne ich besonders fleißig, damit ich es gut schaffe. | .653 | .850 |
| PE6:Wenn ich einmal in der Schule gefehlt habe, dann frage ich einen Mitschüler (eine Mitschülerin), was ... | .622 | .850 |
| PE7:Ich sehe morgens immer nach, ob ich alles in der Schultasche habe (ob ich alles bei mir habe, was ich... | .607 | .850 |
| PE8:Ich bemühe mich, dass meine Hefte sauber und ordentlich aussehen. | .633 | .850 |
| PE9:Bei Übungsaufgaben schreibe ich nicht ab, weil man nur etwas lernt, wenn man es selbst versucht. | .407 | .860 |
| PE10:Meine Sitznachbarn wollen sich häufig von mir Sachen leihen, weil ich immer alles dabei habe. | .588 | .851 |
| PE11:Wenn ich mich bei einer Aufgabe verschrieben habe, mache ich sie noch einmal. | .537 | .854 |
| PE12:Wenn der Lehrer (die Lehrerin) vergessen hat, die Hausaufgabenhefte (Übungshefte) einzusammeln, dann ... | .361 | .862 |
| PE13:Ich freue mich, wenn meine Eltern mit mir für die Schule üben. | .332 | .865 |
| PE14:Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin. | .489 | .856 |
| PE15:Meine Hausaufgaben erledige ich, ohne viel Zeit zu verschwenden. | .531 | .854 |

PE16: Ich bemühe mich, in der Schule mein Bestes zu geben. .490 .856

Anmerkung: PE= Pflichteifer

Moosbrugger und Kelava (2012) geben einen Wert von mindestens 0.70 als Indikator für eine gute Messgenauigkeit von Reliabilitätskoeffizienten an. Für alle Skalen des Anstrengungsvermeidungstests liegt der ermittelte Wert weit darüber, was für eine sehr gute interne Konsistenz spricht. Die Trennschärfen geben an, wie hoch das einzelne Item mit dem gesamten Test korreliert. Items mit Trennschärfen unter einem Wert von .25 sollten aus dem Fragebogen ausgeschlossen werden (Mosbrugger und Kelava, 2012).

Tabelle 8

Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha und Median der korrigierten Trennschärfen der AVT-Skalen (N=81)

| AVT-Subskala | Cronbach's α | Median Trennschärfe | Itemanzahl |
|------------------------|---------------------|------------------------|------------|
| Anstrengungsvermeidung | .926 | .528 | 30 |
| Pflichteifer | .865 | .518 | 15 |

In nachfolgender Tabelle sind die Interkorrelationen der AVT-Skalen untereinander dargestellt.

Tabelle 9

Korrelation der AVT-Skalen

| AVT- Subskala | AV | PE |
|------------------------|----|---------|
| Anstrengungsvermeidung | - | -.520** |
| Pflichteifer | | |

Anmerkung. AV= Anstrengungsvermeidung; PE= Pflichteifer

Die Korrelationen dieser beiden Skalen mit der fällt erwartungsgemäß negativ aus, da die beiden Skalen gegenteilige Dimensionen repräsentieren.

Um den Zusammenhang zwischen den Skalen Anstrengungsvermeidung und Pflichteifer abzuschätzen, wurde der Koeffizient der Produkt-Moment-Korrelation anhand der entsprechenden SW-Normen errechnet. Zwischen den Skalen *Anstrengungsvermeidung* und *Pflichteifer* zeigte sich – wie vermutet – mit $r = -.520^{**}$ ein starker, negativer Zusammenhang.

Insgesamt zeigt sich, dass die neue Version des Fragebogens im Vergleich zur Version von 1998 höhere Reliabilitäten vorweist. Der Fragebogen beinhaltet im Gegensatz zur früheren Version keine Rasch-homogenen Items mehr, was allein auf Grund des vierkategorialen Antwortformates nicht möglich ist.

Tabelle 10
Wertebereich der AVT-Skalen

| Skala | Wertebereich |
|------------------------|--------------|
| Anstrengungsvermeidung | 30-120 |
| Pflichteifer | 15-60 |

Fehlende Werte wurden für die folgenden Analysen von den Berechnungen ausgeschlossen. Daraus ergeben sich unterschiedliche N's für die verschiedenen statistischen Methoden. Systematische fehlende Werte konnten nicht festgestellt werden.

Die gekürzten NEO-FFI-Skalen wurden einer Itemanalyse unterzogen, um zu testen, ob sich die ausgesuchten Items für die Befragung eignen. Bis auf die Skala „Offenheit für Erfahrungen“ zeigten alle Skalen zufriedenstellende Reliabilitäten. Bei dieser Skala zeigt das Item „Gedichte beeindrucken mich wenig bis gar nicht“ eine korrigierte Item-Skalen-Korrelation von nur $r=.076$. Dies könnte daran liegen, dass die Antwortkategorien bei diesem Item sehr ausgeglichen beantwortet worden sind. 30 SchülerInnen reagierten mit Zustimmung auf dieses Item, 42 mit Ablehnung und neun SchülerInnen gaben an, bei dieser Frage unentschieden zu sein. Die Gesamtskala zeigte mit einem Cronbachs $\alpha = .374$ eine sehr niedrige Konsistenz. Bei den anderen Items gab es bei den Antworten eher Tendenzen in eine Richtung und somit auch höhere interne Konsistenzen.

Die Interkorrelationen innerhalb der einzelnen Skalen sind ebenfalls gut, womit sichergestellt ist, dass die Items dasselbe messen und der jeweils richtigen Skala zugeordnet sind. Die Tabelle 11 beinhaltet die Angaben über die auf Basis der Reliabilitätsanalysen errechneten Koeffizienten für die Zuverlässigkeit und Messgenauigkeit der Skalen des Anstrengungsvermeidungstests (B. Rollett & Bartram, 1998).

Tabelle 11
Itemanalyse NEO-FFI (15 Items)

| Skala | Items | Itemtrennschärfe | Cronbach's Alpha |
|---------------------------|---|------------------|------------------|
| Extraversion | 1) Ich habe gerne viele Leute um mich herum. | .568 | .708 |
| | 2) Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch | .539 | |
| | 3) Ich bin ein sehr aktiver Mensch. | .494 | |
| Neurotizismus | 1) Ich fühle mich Anderen oft unterlegen | .775 | .863 |
| | 2) Manchmal fühle ich mich völlig wertlos. | .736 | |
| | 3) Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief läuft | .717 | |
| Offenheit für Erfahrungen | 1) Gedichte beeindruckten mich wenig bis gar nicht. | .076 | .374 |
| | 2) Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit nachzudenken. | .363 | |
| | 3) Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen. | .251 | |
| Verträglichkeit | 1) Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein | .425 | .581 |
| | 2) Manche Leute halten mich für kalt und berechnend. | .302 | |
| | 3) Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln | .467 | |

| | | | |
|--------------------|---|------|------|
| Gewissenhaftigkeit | 1) Ich versuche, alle Aufgaben, die mir jemand gibt, gewissenhaft zu erledigen. | .673 | .848 |
| | 2) Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen. | .707 | |
| | 3) Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt. | .793 | |

Die Fünf Skalen lassen sich auch nach starker Reduzierung der Itemanzahl nach Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation fünf latenten Dimensionen zuordnen, was für die Güte des Big-Five-Modells spricht. Insgesamt erklären die fünf Faktoren 71,258% der Gesamtvarianz.

Tabelle 12

Hauptkomponentenanalyse NEO-FFI; Ladungen der Items pro Faktor

| | Komponente | | | | |
|--|------------|-------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt. | .888 | -.115 | -.013 | .196 | .056 |
| Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen. | .856 | -.044 | -.127 | -.067 | .237 |
| Ich versuche, alle Aufgaben, die mir jemand gibt, gewissenhaft zu erledigen. | .806 | .099 | .081 | .227 | .017 |
| Ich fühle mich Anderen oft unterlegen. | -.043 | .877 | -.190 | .058 | -.052 |
| Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief läuft. | -.012 | .852 | -.025 | .006 | -.147 |
| Manchmal fühle ich mich völlig wertlos. | .019 | .837 | -.179 | .078 | -.002 |
| Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch. | .001 | -.135 | .840 | .226 | .092 |
| Ich habe gerne viele Leute um mich herum. | -.199 | -.099 | .770 | -.025 | -.360 |
| Ich bin ein sehr aktiver Mensch. | .308 | -.356 | .652 | -.297 | .090 |

| | | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
| Manche Leute halten mich für kalt und berechnend. | -.011 | -.150 | -.097 | .757 | -.243 |
| Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein. | .226 | .201 | .092 | .628 | .333 |
| Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln. | .536 | .101 | .058 | .593 | .085 |
| Gedichte beeindruckten mich wenig bis gar nicht. | .239 | .314 | .106 | .433 | .127 |
| Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen. | .080 | -.089 | .007 | -.031 | .899 |
| Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit nachzudenken. | .319 | -.296 | -.305 | .166 | .535 |

Anmerkung. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; 9 Iterationen.

8.1.2 Verteilungsform der Daten in den Skalen

Geprüft wurde die Verteilungsform mithilfe des Kolmogorov-Smirnov-Tests. Der Test zeigt bei der Pflichteifer-Skala ein signifikantes Ergebnis, weswegen eine Normalverteilung nicht angenommen werden kann. Für weitere Berechnungen mit dieser Skala muss auf parameterfreie Verfahren zurückgegriffen werden. Die AVT – Skala Anstrengungsvermeidung ist normalverteilt.

Tabelle 13

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zur Überprüfung der Varianzhomogenität der AVT-Skalen

| | N | M (SD) | Signifikanz |
|------------------------|----|---------------|-------------|
| Anstrengungsvermeidung | 81 | 60.63 (15.13) | .200* |
| Pflichteifer | 81 | 41.88 (7.74) | .012 |

Die Skalen des NEO-FFI zeigen ebenfalls keine Normalverteilung.

8.2 Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und des NEO-FFI

Fragestellung 2: *Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsdimensionen und der Tendenz zur Anstrengungsvermeidung im schulischen Umfeld?*

H2.1: Es gibt Zusammenhänge zwischen *Anstrengungsvermeidung* und den Persönlichkeitsdimensionen

H2.2: Es gibt Zusammenhänge zwischen *Pflichteifer* und den Persönlichkeitsdimensionen.

Um mögliche Zusammenhänge zwischen den Skalen des Anstrengungsvermeidungstests und jenen des NEO-FFI zu untersuchen, wurden Korrelationsanalysen berechnet. Die Koeffizienten der Produkt-Moment-Korrelation geben Auskunft darüber, ob es einen Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren gibt. Vorab wurde das Signifikanzniveau, entsprechend der Irrtumswahrscheinlichkeit, mit $\alpha = 5\%$ festgelegt (Cohen, 1988). Ergebnisse mit $p \leq .05$ werden im Rahmen der Hypothesentestungen als signifikant bezeichnet.

Auch Richtung und Stärke des Zusammenhangs kann mit diesen Koeffizienten angegeben werden. Gemäß der Effektgrößenklassifikation nach Cohen (1988) wird ein Korrelationskoeffizient mit $r \geq .10$ als klein bezeichnet, ein $r \geq .30$ gilt als mittlerer Zusammenhang und ein Koeffizient mit $r \geq .50$ zeigt einen großen Zusammenhang an. Für die Berechnung der Korrelationen wurde das Rangverfahren nach Spearman verwendet, da die NEO-FFI Skalen die Voraussetzung der Normalverteilung nicht erfüllen.

Es zeigen sich überwiegend signifikante Zusammenhänge zwischen den Skalen des NEO-FFI und der Anstrengungsvermeidung. In der folgenden Tabelle werden die Zusammenhänge übersichtlich dargestellt.

Tabelle 14
Zusammenhänge NEO-FFI und AVT-Skalen (N= 81)

| | AV | PE |
|---------------------------|----------------|---------------|
| Extraversion | -.152 | -.016 |
| Neurotizismus | .239* (.032) | .191 |
| Offenheit für Erfahrungen | -.425** (.000) | .414** (.000) |
| Verträglichkeit | -.327** (.003) | .406** (.000) |
| Gewissenhaftigkeit | -.567** (.000) | .752** (.000) |

Anmerkung: AV= Anstrengungsvermeidung; PE= Pflichteifer; * $p < .05$. ** $P < .01$

Ein signifikanter, positiver Zusammenhang zeigt sich zwischen der AV-Skala und Neurotizismus. Personen, die hohe Werte bei der Anstrengungsvermeidung zeigen, geben auch höhere Neurotizismus-Werte an. Mit $r = .239$; $p = .032$) handelt es sich um einen kleinen Zusammenhang. Negative Zusammenhänge zeigen sich zwischen der AV-Skala und den NEO-FFI-Skalen Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Personen, die angeben, anstrengungsvermeidend zu handeln, zeigen gleichzeitig niedrigere Werte in diesen drei Skalen. Es handelt sich um signifikante Zusammenhänge, der stärkste Zusammenhang lässt sich mit Gewissenhaftigkeit nachweisen, was auch konform mit der Literatur ist ($r = .567$; $p = .000$).

Extraversion zeigt keinen Zusammenhang mit den Skalen des AVT.

Hochsignifikant positive Zusammenhänge zeigen sich zwischen dem Pflichteifer und Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit sowie Gewissenhaftigkeit. Bei Personen, die ein hohes Maß an Pflichteifer aufweisen, scheinen diese Persönlichkeitsdimensionen besonders stark ausgeprägt. Ein hochsignifikanter Zusammenhang zeigt sich mit $r = .753$; $p = .000$ zwischen dem Pflichteifer und Gewissenhaftigkeit, was anzunehmen war. Auch mit der Verträglichkeit ist der Zusammenhang positiv, mittelstark ausgeprägt und hochsignifikant ($r = .406$; $p = .000$).

Auch mit Offenheit für Erfahrungen lässt sich eine positive, hochsignifikante Korrelation für die Gesamtstichprobe nachweisen.

Fragestellung 3: Unterscheiden sich die Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und den Persönlichkeitsdimensionen zwischen den Geschlechtern?

H3.1: Es gibt Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen *Anstrengungsvermeidung* und den Persönlichkeitsdimensionen.

H3.2: Es gibt Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen *Pflichteifer* und den Persönlichkeitsdimensionen.

Tabelle 15

Zusammenhänge der NEO-FFI-Skalen mit AV getrennt nach Geschlecht

$N_{weiblich} = 48$; $N_{männlich} = 33$

| | weiblich | männlich |
|---------------------------|----------------|----------------|
| Extraversion | -.390** (.006) | .176 |
| Neurotizismus | .376** (.009) | .163 |
| Offenheit für Erfahrungen | -.339* (.019) | -.492** (.004) |
| Verträglichkeit | -.223 | -.500** (.003) |
| Gewissenhaftigkeit | -.488** (.000) | -.667** (.000) |

Anmerkung. * $p < .05$. ** $p < .01$

Es zeigen sich Geschlechterunterschiede bei der Ausprägung der Anstrengungsvermeidungstendenzen. So zeigt sich bei den Mädchen beispielsweise, dass es einen negativen mittleren Zusammenhang zwischen Anstrengungsvermeidung und Extraversion gibt, während es bei den Jungen keine signifikante Korrelation mit dieser Persönlichkeitsdimension gibt.

Auch Neurotizismus scheint bei den Mädchen signifikant positiv mit der Anstrengungsvermeidung korreliert zu sein, während es bei den Jungen dafür keinen signifikanten Nachweis gibt.

Die anderen drei Persönlichkeitsdimensionen zeigen sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen gleichgerichtete signifikante Zusammenhänge, auch wenn diese sich in ihrer Stärke unterscheiden. In der Literatur ist hinreichend belegt, dass Burschen, im Vergleich zu Mädchen, vermehrt zur Anstrengungsvermeidung neigen und Mädchen eher pflichteiferndes Verhalten an den Tag legen (Sirsch & Jirasko, 1996; Rollett, 1994; Rollett & Bartram, 1998; Gasser, 1991; Huber, 1992; Spöck, 2011).

Um die Zusammenhänge zwischen den beiden Teilstichproben der weiblichen und männlichen Studienteilnehmer vergleichen zu können, wurde eine Z-Transformation nach Fisher vorgenommen. Von Interesse ist hierbei, ob sich die Stärke der Zusammenhänge zwischen den Korrelationen in den Gruppen signifikant voneinander unterscheidet. Nach Berechnung von Fishers Z-Werten wurden diese für jede Korrelation einander gegenübergestellt. Dabei ergab sich:

Tabelle 16

Prüfgröße Z und Signifikanz für Zusammenhänge zwischen AV und Persönlichkeitsdimensionen

| | Prüfgröße z | Signifikanz |
|---------------------------|-------------|-------------|
| Extraversion | 2.608 | .023 |
| Neurotizismus | -1.807 | .035 |
| Offenheit für Erfahrungen | -0.173 | .431 |
| Verträglichkeit | 1.287 | .099 |
| Gewissenhaftigkeit | -0.233 | .408 |

Anmerkung. *p < .05. **P < .01

Es wird deutlich, dass sowohl der Zusammenhang zwischen Extraversion und Anstrengungsvermeidung als auch jener zwischen Neurotizismus und Anstrengungsvermeidung bei den Geschlechtern unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Mithilfe der Tabelle 15 kann gesehen

werden, dass der Zusammenhang zwischen der Anstrengungsvermeidung und der Persönlichkeitsdimension Extraversion bei Jungen und Mädchen unterschiedlich gerichtet ist. Bei Mädchen zeigt sich ein signifikanter negativer Zusammenhang, bei Burschen zeigt sich mit $p=.156$ keine signifikante Verbindung, aber eine positive Richtung. Hier ist der Unterschied zwischen den Effektstärken signifikant. Gleiches gilt für Neurotizismus im Zusammenhang mit Anstrengungsvermeidung. Die Mädchen zeigen hier einen kleinen, positiven Zusammenhang, während bei den Jungen keine signifikante Korrelation beobachtet werden kann. Die Unterscheidung in den Zusammenhängen ist signifikant. Alle anderen Persönlichkeitsdimensionen, die bei beiden Geschlechtern signifikante Zusammenhänge mit der Anstrengungsvermeidung zeigen, unterscheiden sich nicht signifikant in ihren Effektstärken.

Tabelle 17

Zusammenhang mit PE getrennt nach Geschlecht

$N_{weiblich}=48; N_{männlich}= 33$

| | weiblich | männlich |
|---------------------------|---------------|---------------|
| Extraversion | .227 | -.353* (.044) |
| Neurotizismus | .064 | .154 |
| Offenheit für Erfahrungen | .272 | .551** (.001) |
| Verträglichkeit | .238 | .509** (.002) |
| Gewissenhaftigkeit | .706** (.000) | .812** (.000) |

Anmerkung. * $p < .05$. ** $P < .01$

In Zusammenhang mit Pflichteifer lassen sich sowohl für Mädchen als auch für Burschen mittlere bis starke Korrelationen mit Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit finden. Bei der Extraversion zeigen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Während der Zusammenhang zwischen Extraversion und Pflichteifer bei den Mädchen in eine positive Richtung geht, zeigt sich bei Jungen eine Tendenz ins Negative. Beim zeigen Mädchen weniger stark ausgeprägte Verbindungen zum Pflichteifer im Gegensatz zu Jungen. Signifikant werden die Korrelationen mit Extraversion und Neurotizismus jedoch nicht.

Tabelle 18

Z-standardisierte Korrelationswerte und Signifikanz von PE mit den Persönlichkeitsdimensionen

| | Prüfgröße z | Signifikanz |
|---------------------------|-------------|--------------|
| Extraversion | -2.178 | 0.015 |
| Neurotizismus | 0.614 | 0.27 |
| Offenheit für Erfahrungen | 1.107 | 0.134 |
| Verträglichkeit | 1.573 | 0.058 |
| Gewissenhaftigkeit | 0.783 | 0.217 |

Anmerkung. *p < .05. **P < .01

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Zusammenhängen zeigt sich beim Pflichteifer nur bei der Dimension Extraversion. Hier unterscheiden sich die Effektstärken von Jungen und Mädchen signifikant voneinander.

Fragestellung 4: *Unterscheiden sich die Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und den Persönlichkeitsdimensionen zwischen den Schultypen?*

In der Literatur lassen sich Hinweise darauf finden, dass sich die Stärken der Anstrengungsvermeidung und auch des Pflichteifers je nach besuchtem Schultyp unterscheiden. Es wird davon ausgegangen, dass Personen, die eine höhere Schule – zum Beispiel ein Gymnasium – besuchen, weniger anstrengungsvermeidendes Verhalten zeigen als jene, die eine Mittelschule besuchen. Für diese Untersuchung wurden nur die SchülerInnen, die eine österreichische Schule besuchen, unter diesem Blickpunkt betrachtet, da nur acht Personen angaben, eine deutsche Schule zu besuchen und diese Stichprobe somit zu klein war, um stichhaltige Ergebnisse liefern zu können.

Zuerst wurde mittels einer Varianzanalyse überprüft, ob es tatsächlich Unterschiede der Skalen des AVT betreffend, zwischen den Schultypen gibt. Es stellte sich heraus, dass es in allen drei Skalen signifikante Unterschiede zwischen den einzelnen Schultypen gibt. Mehr dazu ist bei meiner Kollegin Frau Frey nachzulesen. Auch in Bezug auf die Persönlichkeitsdimensionen gab es Unterscheidungen innerhalb der einzelnen Schultypen. Was die Persönlichkeitsdimensionen betrifft, so gab es hier signifikante Unterscheidungen innerhalb der Schultypen bei *Offenheit für Erfahrungen* und bei *Gewissenhaftigkeit*. Wenn man nun noch die vorher berechneten Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und den Persönlichkeitsdimensionen mit einbezieht, so kann man sehen, dass es auch hier Zusammenhänge gibt. Interessant ist nun also

zu schauen, ob sich die Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und jenen des NEO-FFI in ihren Stärken unterscheiden, wenn nach Geschlecht, Alter, Schulform oder Klasse gruppiert wird. Um die Vergleiche der Effektstärken zu erleichtern, wurde jeweils zu zwei Gruppen eingeteilt.

Drei Gruppen von Schultypen wurden untersucht: Neue Mittelschule, allgemeinbildende höhere Schule und berufsbildende höhere Schule. Die anderen Schultypen wiesen zu niedrige Stichprobengrößen auf, um sie untersuchen zu können. Es haben sich, wie erwähnt, auch acht deutsche SchülerInnen an der Umfrage beteiligt; diese wurden jedoch nicht in Zusammenhang mit dem jeweiligen besuchten Schultyp untersucht, da auch in diesem Fall die Stichprobengröße zu gering war. Es wurden die Verteilungsformen der Daten in den einzelnen Schultypen getestet, dabei ergab sich folgendes Bild:

Tabelle 19

Z-standardisierte Schiefekoeffizienten der AVT- und NEO-FFI-Skalen

| | AHS | NMS | BHS |
|---------------------------|---------------|-------|-------|
| Extraversion | -3.47 | -1.69 | 0.06 |
| Neurotizismus | -2.165 | 0.37 | 0.177 |
| Offenheit für Erfahrungen | -1.70 | -0.42 | -1.40 |
| Verträglichkeit | -1.98 | -1.28 | -0.43 |
| Gewissenhaftigkeit | -1.01 | -0.40 | -0.96 |
| AV | 2.05 | 0.78 | 0.82 |
| PE | -1.44 | -1.55 | -0.68 |

Anmerkung: AV= Anstrengungsvermeidung; PE= Pflichteifer

Während die z-standardisierten Schiefekoeffizienten für alle NEO-FFI- und AVT- Skalen für die NMS und die BHS Normalverteilung ergeben, liegt diese für einige der Skalen in Zusammenhang mit der AHS nicht vor. Das bedeutet, dass die Zusammenhänge im Folgenden für diese Schulform mit einer Spearman-Rangkorrelation gerechnet werden, da diese Normalverteilung nicht voraussetzt.

Die Konfidenzintervalle der Zusammenhangsmaße von Anstrengungsvermeidungstendenzen mit den Dimensionen des NEO-FFI überschneiden sich über alle Schultypen. Das bedeutet, dass sich - unabhängig davon, ob es signifikante Zusammenhänge gibt – die Korrelationskoeffizienten der einzelnen Verbindungen je nach Schulform nicht signifikant voneinander unterscheiden.

Tabelle 20

Zusammenhänge der AVT- und NEO-FFI-Skalen für die verschiedenen Schulformen

| | Schultyp | AV | PE |
|---------------------------|----------|----------------|---------------|
| Extraversion | AHS | -.199 | .238 |
| | NMS | .007 | -.453 |
| | BHS | .049 | .212 |
| Neurotizismus | AHS | .173 | .405* (.033) |
| | NMS | -.219 | .388 |
| | BHS | .062 | .119 |
| Offenheit für Erfahrungen | AHS | -.098 | .380* (.042) |
| | BHS | -.320 | .475 |
| | NMS | -.320 | .520 |
| Verträglichkeit | AHS | -.207 | .245 |
| | NMS | -.515 | .465 |
| | BHS | -.547 | .607* (.036) |
| Gewissenhaftigkeit | AHS | -.425* (.024) | .817** (.000) |
| | NMS | -.154 | .584* (.046) |
| | BHS | -.907** (.000) | .851** (.000) |

Anmerkungen. AV= Anstrengungsvermeidung; PE= Pflichteiher; AHS= Allgemeinbildende höhere Schule; NMS= Neue Mittelschule; BHS= Berufsbildende höhere Schule

*p < .05. **P < .01

Bereits in Zusammenhang mit der Gesamtstichprobe konnte für die Persönlichkeitsdimension Extraversion kein signifikanter Zusammenhang mit den Skalen des AVT gefunden werden. Gleiches gilt bei Abgleich der verschiedenen Schultypen: In keiner der drei ausgewählten Schulformen wird der Zusammenhang zwischen Extraversion und den Skalen des AVT signifikant. Der Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Pflichteiher wird für AHS-SchülerInnen signifikant. Es zeigt sich eine kleine Korrelation. Für die Dimension Offenheit für Erfahrungen wird der Zusammenhang mit Pflichteiher signifikant. Es zeigt sich ein mittlerer, positiver Zusammenhang. Verträglichkeit zeigt einen starken, negativen Zusammenhang mit AV

für die BHS und einen starken positiven Zusammenhang mit PE für Schülerinnen und Schüler einer BHS. Die signifikantesten Zusammenhänge zeigen sich mit Gewissenhaftigkeit. Mit AV findet sich ein starker negativer Zusammenhang mit dieser Dimension bei den BHS-SchülerInnen. Die Korrelationen mit Pflichteifer werden für jede Schulform signifikant. Dargestellt werden diese Berechnungen in Tabelle 20.

Tabelle 21

Korrelationen in den Schulstufen mit AV

| Schulstufe | 4.VS | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------|------|-------------|-------|-------|-------|
| Extraversion | - | -.400 | -.894 | -.112 | .085 |
| Neurotizismus | - | 1.000*(.00) | .500 | .5000 | -.165 |
| Offenheit für Erfahrungen | - | .200 | .000 | -.200 | -.469 |
| Verträglichkeit | - | .105 | -.258 | -.738 | -.497 |
| Gewissenhaftigkeit | - | -.738 | -.316 | -.872 | -.259 |

| Schulstufe | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|---------------------------|-------|-------------------|------------------|-------|----|
| Extraversion | -.316 | .150 | .316 | -.238 | - |
| Neurotizismus | 1.000 | .358 | .395 | -.277 | - |
| Offenheit für Erfahrungen | .316 | -.256 | .165 | -.244 | - |
| Verträglichkeit | .000 | -.238 | -.453 | -.079 | - |
| Gewissenhaftigkeit | -.333 | -.855** (.002) | -.788* (.012) | -.585 | |

Anmerkungen. 4.VS= 4. Klasse Volksschule; 1-9.: Klassen der weiterführenden Schulen

*p < .05. **P < .01

Ein signifikant negativer Zusammenhang von Anstrengungsvermeidungstendenzen und Neurotizismus zeigt sich in den ersten Klassen der weiterführenden Schulen. Ebenso zeigen sich signifikante Effektstärken in den siebten Klassen im Zusammenhang mit Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, sowie in den sechsten Klassen im Zusammenhang mit Gewissenhaftigkeit.

Tabelle 22
Korrelation in den Schulstufen mit PE

| Schulstufe | 4. VS | 1. | 2. | 3. | 4. |
|---------------------------|-------|-------------|-------|------------------|-------|
| Extraversion | - | .900*(.037) | .447 | -.447 | -.435 |
| Neurotizismus | - | .300 | 1.000 | .100 | .364 |
| Offenheit für Erfahrungen | - | -.100 | .894 | .500 | .417 |
| Verträglichkeit | - | .154 | .775 | .791 | .556 |
| Gewissenhaftigkeit | - | .667 | .316 | .975** (.005) | .567 |

| Schulstufe | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|---------------------------|-------|-----------------|------------------|------------------|----|
| Extraversion | -.400 | -.312 | -.552 | .455 | - |
| Neurotizismus | -.632 | .210 | -.562 | .679*(.031) | - |
| Offenheit für Erfahrungen | .000 | .340 | .271 | .486 | - |
| Verträglichkeit | .632 | .529 | -.274 | .019 | - |
| Gewissenhaftigkeit | .632 | .759* (.011) | .838** (.002) | .846** (.002) | - |

Anmerkungen. PE= Pflichteifer; 4.VS= 4. Klasse Volksschule; 1-9.: Klassen der weiterführenden Schulen

*p < .05. **P < .01

Die Korrelationskoeffizienten zeigen bei den Drittklässlern sowie bei Siebt- und Achtklässlern starke Zusammenhänge zwischen den Pflichteifer- und den Gewissenhaftigkeitswerten. Einen starken positiven Zusammenhang gibt es auch bei den Drittklässlern in Zusammenhang mit Neurotizismus.

Um feststellen zu können, ob sich die Zusammenhänge zwischen den Klassen signifikant unterscheiden, wurde auch an dieser Stelle eine z-Transformation nach Fisher durchgeführt.

Tabelle 23
Korrelationen zwischen Alter und PE

| Alter/Stich- proben- größe | Extra- version | Neuroti- zismus | Offenheit für Erfahrungen | Verträglich- keit | Gewissenhaftig- keit |
|----------------------------------|-------------------|--------------------|------------------------------|----------------------|-------------------------|
| 10 (N=4) | .772 | -.098 | .337 | .415 | .704 |
| 11 (N=6) | .010 | .492 | .375 | -.275 | .660 |
| 12 (N=10) | .454 | -.242 | .275 | .778** (.008) | .707* (.022) |
| 13 (N=15) | -.479 | .379 | .443 | .249 | .731** (.002) |
| 14 (N=2) | | | | | |
| 15 (N=15) | -.400 | .126 | .298 | .226 | .774** (.001) |
| 16 (N=7) | -.343 | -.511 | .685 | .339 | .878** (.009) |
| 17 (N=14) | .151 | .216 | .483 | .178 | .873** (.000) |
| 18 (N=5) | .617 | .879* (.049) | .786 | .584 | .815 |

Anmerkung. PE= Pflichteifer; *p < .05. **P< .01

Auch in Bezug auf das Alter der Testpersonen wurden die Zusammenhänge verglichen. Dabei wurde ersichtlich, dass es bei den Zwölfjährigen starke Verbindungen von Pflichteifer mit Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit gab. Auch viele andere Jahrgänge zeigten hohe Korrelationen mit dem Pflichteifer (siehe Tabelle 23). Für die 18-Jährigen konnte außerdem ein signifikanter Zusammenhang zwischen Pflichteifer und Neurotizismus nachgewiesen werden (r=.879; p=.049).

Tabelle 24

Korrelationen zwischen Alter und AV

| Alter/ Stich- proben- größe | Extra- version | Neuroti- zismus | Offenheit für Erfahrungen | Verträglich- keit | Gewissenhaftig- keit |
|--------------------------------------|-------------------|--------------------|------------------------------|----------------------|-------------------------|
| 10 (N=4) | -.805 | -1.00 (.016) | .965 | .711 | .077 |
| 11 (N=6) | -.443 | .127 | -.739 | -.404 | -.139 |
| 12 (N=10) | -.697* (.037) | .757* (.030) | -.397 | -.619 | .812** (.008) |
| 13 (N=16) | -.017 | .253 | -.289 | .025 | -.638** (.008) |
| 14 (N=3) | | | | | |
| 15 (N=15) | .094 | .081 | -.083 | -.476 | -.205 |
| 16 (N=8) | .169 | .534 | -.544 | -.348 | -.923** (.003) |
| 17 (N=14) | .165 | .187 | -.349 | -.554* (.050) | -.821** (.001) |
| 18 (N=5) | -.039 | -.216 | .245 | -.152 | .147 |

Anmerkung. AV= Anstrengungsvermeidung; *p < .05. **P< .01

Anstrengungsvermeidung und Neurotizismus zeigten einen signifikanten Zusammenhang bei der Altersgruppe der Zehnjährigen. Allerdings ist dazu zu sagen, dass nur vier Zehnjährige teilnahmen, weswegen dieses Ergebnis mit Vorsicht betrachtet werden sollte. Bei den Zwölfjährigen zeigte sich eine signifikante negative Korrelation mit Extraversion sowie mit Gewissenhaftigkeit. Ein signifikanter positiver Zusammenhang zeigte sich hingegen beim Neurotizismus. Auch die 13-, 16- und 17-Jährigen zeigten mittlere negative Zusammenhänge zwischen AV und der Gewissenhaftigkeit. Zusätzlich ließ sich ein negativer Zusammenhang zwischen AV und Verträglichkeit bei den 17-jährigen nachweisen ($r=-.554$; $p=.050$).

Insgesamt fällt auf, dass für die Gruppe der Zwölfjährigen viele Zusammenhänge signifikant werden. Auch in anderen Altersklassen zeigen sich signifikante Zusammenhänge, zum Beispiel

bei den 16-Jährigen in Verbindung mit Gewissenhaftigkeit. Es lassen sich jedoch keine eindeutigen Muster oder ein An-/Absteigen der Signifikanzen mit zunehmendem Alter erkennen.

8.2 Persönlichkeitsdimensionen als Prädiktoren für die Anstrengungsvermeidung und den Pflichteifer

Fragestellung 5: *Lassen sich die Dimensionen der Skalen des AVT (teilweise) durch die Persönlichkeitsdimensionen vorhersagen?*

H5.1: *Anstrengungsvermeidung* lässt sich (teilweise) durch die Persönlichkeitsdimensionen vorhersagen.

H5.2: *Pflichteifer* lässt sich (teilweise) durch die Persönlichkeitsdimensionen vorhersagen

Die Voraussetzungen, um eine multiple lineare Regression berechnen zu können, sind gegeben. Dazu zählen, dass es keine Multikollinearität geben darf und die Autokorrelationen unter den Prädiktoren ebenfalls klein gehalten werden muss. Zusätzlich sollten die Residuen normalverteilt sein und Homoskedastizität aufweisen.

Diese Voraussetzungen sind erfüllt, weswegen im Folgenden multiple lineare Regressionen zur Beantwortung der Fragestellung durchgeführt wurden.

Es wurde geprüft, ob anhand der Persönlichkeitsdimensionen Vorhersagen über das Anstrengungsvermeidungsverhalten oder alternativ den Pflichteifer gemacht werden können. Es wurden bei der Überprüfung von Fragestellung 2 bereits Zusammenhänge mit Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit festgestellt. Schwache Korrelationen fanden sich außerdem mit Neurotizismus. Basierend auf diesen Befunden, wird bei den Regressionen von ähnlichen Ergebnissen ausgegangen. Im Folgenden werden die jeweiligen Modelle dargestellt.

Tabelle 25
Deskriptivstatistik der Testwerte

| | M | SD |
|---------------------------|---------|----------|
| Anstrengungsvermeidung | 60,3816 | 15,03149 |
| Pflichteifer | 39,3462 | 7,26998 |
| Extraversion | 11,9630 | 2,57121 |
| Neurotizismus | 7,3750 | 3,38416 |
| Offenheit für Erfahrungen | 9,0494 | 2,76089 |
| Verträglichkeit | 12,7778 | 2,04328 |
| Gewissenhaftigkeit | 12,0000 | 2,71109 |

Anmerkung. M= Mittelwert; SD= Standardabweichung

8.2.1 Einfluss der Persönlichkeitsdimensionen auf die Anstrengungsvermeidung

Als erstes wurden die Voraussetzungen für die Durchführung einer linearen Regression geprüft. Anhand des Durbin-Watson-Tests konnte festgestellt werden, dass keine Autokorrelation zwischen den Prädiktoren vorlag. Auch die Toleranzwerte waren gut, weshalb auch Multikollinearität ausgeschlossen werden konnte. Die Prüfung auf Homoskedastizität erfolgte mit Hilfe des White Tests, welcher ein $p=.83$ ergab. Mit diesem Wert kann davon ausgegangen werden, dass die Residuen linear verteilt sind und Varianzgleichheit der Residuen angenommen werden kann.

Die Ergebnisse der multiplen, linearen Regression zur Vorhersage der Variable Anstrengungsvermeidung zeigt folgende Ergebnisse:

Tabelle 26
Erklärter Varianzanteil der Variable Anstrengungsvermeidung durch die Prädiktoren Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Neurotizismus.

| | R | R-Quadrat | Korrigiertes R-Quadrat | Durbin-Watson-Statistik |
|--------------------|------|-----------|------------------------|-------------------------|
| Gewissenhaftigkeit | .706 | .499 | .463 | 1.951 |
| Verträglichkeit | | | | |
| Neurotizismus | | | | |

Es stellt sich heraus, dass das verwendete Modell mit den Prädiktoren Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Neurotizismus eine geeignete Möglichkeit ist, um Anstrengungsvermeidung

vorherzusagen ($F(13,749) = 117.525; p < .001$). Die Regressionskoeffizienten von Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit sind negativ und der Regressionskoeffizient von Neurotizismus positiv. Es kann also gesagt werden, dass Personen mit niedrigen Werten in Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit und hohen Werten in Neurotizismus eher Anstrengungen vermeiden.

Tabelle 27

Regressionskoeffizienten der multiplen, linearen Regression mit Anstrengungsvermeidung als abhängiger Variable

| | Unstandardisierter Reg.-koeffizient B | Standard - fehler | stand. Koeffizient β | p |
|------------------------------|--|----------------------|----------------------------------|-------------|
| Konstante | 117.525 | 11.585 | | .000 |
| Extraversion | -0.630 | .530 | -0.109 | .239 |
| Neurotizismus | 1.137 | .416 | 0.252 | .008 |
| Offenheit für Erfahrungen | -0.898 | .519 | -0.167 | .088 |
| Verträglichkeit | -1.460 | .709 | -0.197 | .043 |
| Gewissenhaftigkeit | -2.591 | .549 | -0.465 | .000 |

Anmerkung. * $p < .05$. ** $P < .01$

Insgesamt erklären die unabhängigen Variablen mit einem korrigierten $R^2 = .463$ einen Anteil von 46,3% der Anstrengungsvermeidung. Den höchsten Erklärungsanteil leistet dabei die Gewissenhaftigkeit, welche sich hochsignifikant negativ mit der Anstrengungsvermeidung verbunden zeigt ($\beta = -.465; p = .00$ (sign.)). Das bedeutet, je höher die Werte auf der Anstrengungsvermeidungsskala ausfallen, desto niedriger die Werte bei der Gewissenhaftigkeit. Selbiges gilt für die Verträglichkeit, wenn auch auf einem niedrigeren Signifikanzniveau ($\beta = -.197; p = .043$ (sign.)). Auch Neurotizismus leistet einen Beitrag zur Erklärung der Anstrengungsvermeidung ($\beta = .252; p = .008$ (sign.)). Schülerinnen und Schüler mit hohen Werten auf der Neurotizismusskala zeigen demzufolge auch höhere Werte bei der Anstrengungsvermeidung.

8.2.2 Einfluss der Persönlichkeitsdimensionen auf den Pflichteifer

Auch für das Konstrukt des Pflichteifers sollte überprüft werden, ob es durch Persönlichkeitsdimensionen vorhergesagt werden kann. Auch hier waren die Voraussetzungen zum Durchführen einer Regression gegeben.

Genauso wie bei der Anstrengungsvermeidung wird auch beim Pflichteifer davon ausgegangen, dass Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren in Frage kommen. Um die Hypothese H3 zu untersuchen, wurde auch in diesem Fall eine multiple lineare Regression mit Pflichteifer als abhängiger Variable gerechnet.

Tabelle 28

Erklärter Varianzanteil der Variable Pflichteifer durch die Prädiktoren Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus

| | R | R-Quadrat | Korrigiertes Quadrat | R-Durbin-Watson- Statistik |
|--------------------|------|-----------|-------------------------|-------------------------------|
| Gewissenhaftigkeit | .832 | .693 | .671 | 1,800 |
| Neurotizismus | | | | |

Die Prädiktoren Neurotizismus und Gewissenhaft haben einen starken Einfluss auf das Konzept des Pflichteifers. Insgesamt werden durch das Regressionsmodell 67,1% der Gesamtvarianz des Konstrukts erklärt. Das ist ein sehr hoher Varianzanteil. Somit kann davon ausgegangen werden, dass zumindest die Persönlichkeitseigenschaften Gewissenhaftigkeit ($\beta=.736$; $p=.000$ (sign.)) und Neurotizismus ($\beta=.313$; $p=.000$ (sign.)) sehr stark mit dem Konzept des Pflichteifers in Zusammenhang stehen. Da die Regressionskoeffizienten von Neurotizismus und *Gewissenhaftigkeit* positiv sind, kann davon ausgegangen werden, dass Personen, die hohe Werte auf diesen Skalen vorweisen, auch hohe Werte beim Pflichteifer zeigen.

Tabelle 29

Regressionskoeffizienten der multiplen, linearen Regression mit Pflichteifer als abhängiger Variable

| | Unstandardisierter Reg.-koeffizient B | Standardfehler | stand. Koeffizient β | p |
|---------------------------|---------------------------------------|----------------|----------------------------|------|
| Konstante | 4.312 | 4.326 | | .322 |
| Extraversion | 0.302 | 0.204 | 0.104 | .143 |
| Neurotizismus | 0.679 | 0.152 | 0.313 | .000 |
| Offenheit für Erfahrungen | 0.257 | 0.195 | 0.100 | .191 |
| Verträglichkeit | 0.030 | 0.265 | 0.008 | .912 |
| Gewissenhaftigkeit | 1.967 | 0.206 | 0.736 | .000 |

Anmerkung. *p < .05. **P < .01

Die Skala Pflichteifer konnte am besten durch die Persönlichkeitsdimensionen vorhergesagt werden. Trotzdem ist festzustellen, dass alle Skalen des AVT von den Persönlichkeitsdimensionen teilweise vorhergesagt werden können. Die Skala Gewissenhaftigkeit des NEO-FFI ist für beide Skalen des AVT der signifikanteste Prädiktor. Während es beim Pflichteifer einen positiven Zusammenhang gibt – je höher die Werte bei der Gewissenhaftigkeit, desto höher auch die Werte beim Pflichteifer –, lässt sich mit Anstrengungsvermeidung ein negativer Zusammenhang feststellen.

Sowohl in den Korrelations- als auch in den Regressionsmodellen wird jedoch auch ersichtlich, dass die Werte der Anstrengungsvermeidung und des Pflichteifers nicht ausschließlich durch die Ausprägungen verschiedener Persönlichkeitsdimensionen erklärt werden können. Demografische Faktoren wie Alter, Geschlecht oder Ausbildungsart können einen Einfluss auf den Zusammenhang zwischen den Konstrukten haben.

8.3 Moderationseffekte

Fragestellung 6: *Wird der Zusammenhang von AVT und Persönlichkeitseigenschaften durch verschiedene demografische Einflussfaktoren moderiert?*

H6.1: Die Zusammenhänge von AV und den Skalen des NEO-FFI werden durch Alter, Geschlecht, besuchte Schulform und Klassenstufe moderiert

H6.2: Die Zusammenhänge von PE und den Skalen des NEO-FFI werden durch Alter, Geschlecht, besuchte Schulform und Klassenstufe moderiert

Um zu überprüfen, ob demografische Faktoren wie das Alter, das Geschlecht, der Schultyp oder die Klassenstufe einen Einfluss auf die Interaktionen zwischen den Skalen der beiden Fragebögen haben, wurden Moderationsanalysen durchgeführt. Dafür wurde das Process-Makro von Hayes (2014) benutzt.

Die Voraussetzungen für die Moderationsanalyse ist die Normalverteilung der abhängigen Variablen, welche nur für die Anstrengungsvermeidung und somit für die Überprüfung der H6.1 gegeben ist.

Getestet wurden mögliche Moderationseffekte durch Alter, Geschlecht, Schultyp und Schulklasse. Es wurde davon ausgegangen, dass die bereits gefundenen Zusammenhänge zwischen AVT- und NEO-FFI-Skalen eventuell durch diese Faktoren beeinflusst werden könnten.

Für die Zusammenhänge zwischen Anstrengungsvermeidung beziehungsweise Pflichteifer und den Persönlichkeitsdimensionen lassen sich keine Moderationseffekte durch Alter, Geschlecht, Schulform oder Klassenstufe finden.

9. Diskussion der Ergebnisse

In Übereinstimmung mit bereits in der Literatur dargelegten Ergebnissen konnte in der vorliegenden Arbeit die Reliabilität des Anstrengungsvermeidungstests nachgewiesen werden (Rollett & Bartram, 1998). Durch Hinzufügen zusätzlicher, an die heutigen Vermeidungstendenzen angelehnte Items, konnte die Güte des Fragebogens sogar noch gesteigert werden. Die Annahme, dass Kinder und Jugendliche in der heutigen Zeit andere Ausreden zur Anstrengungsvermeidung nutzen als noch vor 20 Jahren konnte teilweise bestätigt werden. In der Voruntersuchung wurden von den ProbandInnen fast ausschließlich Ausreden genannt und somit als neue Items generiert, welche etwas mit Computer- und/oder Smartphonennutzung zu tun hatten. Dies stimmt weitestgehend auch mit aktuellen Untersuchungen überein, welche Mediennutzung und am Computer verbrachte Zeit untersuchen (JIM-Studie, 2017). Viele der Items des AVT können als zeitlos und von Moden unabhängig betrachtet werden. Das hängt sicherlich auch damit zusammen, dass die meisten Items des Tests sich nicht konkret auf ein an bestimmte Handlungen geknüpftes Verhalten beziehen, sondern eher eine Haltung der Testpersonen abfragen. Die neu generierten Items beschäftigen sich vor allem mit den sozialen Medien und Computergebrauch als potentiellen Faktor, um Anstrengungen zu vermeiden. Wie bereits erwähnt, geben Kinder zwischen zehn und 16 Jahren an, ca. 20% ihrer Zeit zu Hause vor dem Computer oder Smartphone zu verbringen (KIM-Studie, 2016). Nicht geklärt ist, ob sie sich in dieser Zeit ausschließlich mit Computerspielen und sozialen Medien beschäftigen oder auch Wissen generieren, indem sie beispielsweise auf Nachrichtenportalen unterwegs sind oder Blogs verfolgen. In der vorliegenden Untersuchung gaben beispielsweise 63% der Befragten an, während der Erledigung ihrer Hausaufgaben oft auf ihr Smartphone zu schauen. Dies kann als Anstrengungsvermeidungsstrategie gewertet werden, unabhängig davon, ob die Ablenkung als pure Vermeidungstechnik genutzt wird oder eventuell auch als zusätzliche Lernhilfestellung (zum Beispiel Googeln unklarer Begriffe).

Ziel dieser Arbeit war es außerdem, die Anstrengungsvermeidung und den Pflichteifer zu den Persönlichkeitsdimensionen des NEO-FFI in Verbindung zu setzen. Persönlichkeit ist seit Jahrzehnten Gegenstand psychologischer Forschungen. Viele verschiedene Eigenschaften tragen zur Entwicklung und Ausprägung der individuellen Persönlichkeit bei. Verschiedene Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen wiederum motivationales Verhalten; so gehen beispielsweise Rollett, Werneck und Hanfstingl (2005) von einer positiv gerichteten Verbindung zwischen Neurotizismus und Anstrengungsvermeidungstendenzen aus. Hohe Ausprägungen der Anstrengungsvermeidung gehen außerdem mit niedrigen Werten in Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Erfahrungen einher. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten

darauf hin, dass die untersuchten SchülerInnen, die sich durch ein hohes Maß an Gewissenhaftigkeit auszeichnen wenig dazu tendieren, sich anstrengungsvermeidend zu verhalten. Sie zeigen dementsprechend einen hoch signifikanten, positiven Zusammenhang mit Pflichteifer und einen signifikant negativen Zusammenhang mit Anstrengungsvermeidung. Das gleiche gilt für die Persönlichkeitsdimension der Verträglichkeit. Hohe Werte auf dieser Skala korrelieren hoch signifikant positiv mit dem Pflichteifer wohingegen sie zu Anstrengungsvermeidung eine signifikante negative Korrelation zeigen. Interessanterweise lassen sich für Offenheit für Erfahrungen sowohl eine positive Korrelation mit dem Pflichteifer, als auch negative Korrelationen mit Anstrengungsvermeidung finden. Dies steht in Einklang mit den von Rollett, Werneck & Hanfstingl (2005) gefundenen Ergebnissen. Es ist anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler, die sich als erfahrungsoffen bezeichnen, sowohl Anstrengungen vermeiden als auch einen hohen Pflichteifer zeigen. Diese Vermutung würde sich mit der Annahme decken, dass Anstrengungsvermeidung oftmals nur bereichsspezifisch zu beobachten ist.

Ebenfalls negative Korrelationen wurden für die Kombinationen Anstrengungsvermeidung – Verträglichkeit gefunden. Mit Pflichteifer korrelierte diese Dimension positiv. Das Gewissenhaftigkeit und Pflichteifer starke Zusammenhangsmaße zeigen ist fast schon vorhersehbar. Per definitionem ähneln sich diese beiden Dimensionen auch besonders stark. Die Gewissenhaftigkeit umfasst Ausprägungen wie Ordentlichkeit, Ehrgeiz und Pflichtbewusstsein (Dorsch, 2017). Der Pflichteifer ist gekennzeichnet durch Kategorien wie Anstrengungsbereitschaft und die Motivation, gestellte Aufgaben korrekt zu bewältigen (Rollett & Bartram, 1998). Die Zusammenhänge gelten für Jungen und Mädchen gleichermaßen und lassen sich über alle Schultypen nachweisen. Auch zeigen sich Zusammenhänge mit der Klassenstufe und dementsprechend auch mit dem Alter der Befragten, wobei festzustellen ist, dass die Korrelationskoeffizienten zwischen Pflichteifer und Gewissenhaftigkeit mit zunehmendem Alter größer werden. Ältere Schülerinnen und Schüler zeigen also eine stärkere Verbindung zwischen diesen beiden Dimensionen als Jüngere. Dies stimmt auch mit den Ergebnissen Rolletts (1994) überein, wonach die Anstrengungsvermeidung mit steigendem Alter abnimmt. Die meisten Verbindungen zwischen Persönlichkeitsdimensionen und den Skalen des AVT lassen sich bei den Zwölfjährigen finden. Bei ihnen zeigt sich neben der signifikant ausgeprägten Verbindung zwischen Verträglichkeit und Pflichteifer außerdem – wie bei fast allen anderen Altersklassen auch – eine signifikante Korrelation zwischen Gewissenhaftigkeit und Pflichteifer. Damit konform zeigen sich hochsignifikante, negative Korrelationen zwischen diesen beiden Dimensionen mit Anstrengungsvermeidung. Ebenfalls auffällig ist ein

signifikanter, negativer Zusammenhang zwischen Anstrengungsvermeidung und Extraversion bei den Zwölfjährigen. Sie zeigen also bei hohen Anstrengungsvermeidungswerten ein eher in sich gekehrtes, ruhiges Verhalten. Erklären ließe sich dies beispielsweise durch die Annahme, dass einige AnstrengungsvermeiderInnen sich eher unauffällig verhalten, um nicht bei ihrem anstrengungsvermeidenden Verhalten erwischt zu werden. Es muss jedoch auf die Tatsache verwiesen werden, dass sich in der Stichprobe der Zwölfjährigen nur neun Personen befinden und dieses Ergebnis deswegen genauerer Überprüfung bedarf. Neurotizismus und Anstrengungsvermeidung korrelieren ebenfalls signifikant in dieser Altersgruppe.

Die gefundenen Zusammenhänge lassen sich nach Schultypen bzw. Schulklassen ordnen. Dabei wird ersichtlich, dass sich vor allem die höheren Klassen auffällig in ihren Zusammenhängen mit den Skalen des AVT/ des NEO-FFI unterscheiden. In den siebten und achten Klassen finden sich sowohl bei der Anstrengungsvermeidung als auch beim Pflichteifer signifikante, positive Zusammenhänge mit Neurotizismus. Es könnte sein, dass Personen, die hohe Neurotizismus-Ausprägungen zeigen, sowohl dazu tendieren, Anstrengungen zu vermeiden, als auch dazu, pflichteifrig zu sein. Da neurotische Personen teilweise zur Launenhaftigkeit, zur Nervosität und zur Unsicherheit neigen, müssen sich die motivationalen Tendenzen zwei sich eigentlich diametral gegenüberstehenden Polen gegenüber nicht unbedingt widersprechen.

Was die Schultypen betrifft, so zeigen sich für Schülerinnen und Schüler einer neuen Mittelschule außer einer positiven Pflichteifer-Gewissenhaftigkeit-Korrelation keinerlei signifikante Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und jenen des NEO-FFI. Keinerlei Zusammenhänge nach einzelnen Schultypen gibt es zwischen den AVT-Skalen und den Faktoren Extraversion und Pflichteifer. Abgesehen davon lassen sich für die BHS positive Zusammenhänge zwischen Verträglichkeit und Pflichteifer sowie zwischen Gewissenhaftigkeit und Pflichteifer nachweisen. Negative Korrelationen zeigen sich bei dieser Schulform zwischen Gewissenhaftigkeit sowie Anstrengungsvermeidung.

Die durchgeführten Regressionsanalysen sollten darüber aufklären, ob sich die Skalen des AVT durch die im NEO-FFI gemessenen Persönlichkeitsdimensionen –zumindest teilweise– vorhersagen lassen. Das Ergebnis der Analysen war, dass vor allem die Skala „Gewissenhaftigkeit“ mit den beiden Skalen in Verbindung stand. Für die Anstrengungsvermeidung spielte zusätzlich der Neurotizismus eine große Rolle. Pflichteifer zeigte einen Zusammenhang mit Offenheit für Erfahrungen.

Diese Resultate zeigen aber auch, dass nicht alle NEO-FFI-Skalen Korrelate mit den Skalen des AVT zeigen. Für Extraversion wurden keinerlei Zusammenhänge mit den Skalen des AVT gefunden. Die Verträglichkeit trägt zur Vorhersage der Anstrengungsvermeidung bei.

Sowohl Anstrengungsvermeidung als auch Pflichteifer sind komplexe Konstrukte, die durch mehr als nur durch bestimmte Persönlichkeitsdimensionen beeinflusst werden. So spielen beispielsweise das Temperament, Begabungen oder persönliche Einstellungen eine Rolle (Asendorpf, 2007). Demografische Faktoren erklären ebenfalls einen Teil der Varianz der Dimensionen (nachzulesen bei der Kollegin Frau Frey, sowie u.a. bei Gasser, 1991; Rollett, 1994). Inwieweit verschiedene demografische Faktoren wie beispielsweise das Alter oder das Geschlecht auch bestehende Zusammenhänge zwischen bestimmten Persönlichkeitsdimensionen und den Skalen des AVT beeinflussen könnten, wurde mittels Moderationsanalysen untersucht. Es zeigten sich jedoch keine signifikanten Interaktionseffekte.

10. Limitationen

Limitationen der vorliegenden Untersuchung sind zunächst die geringe Stichprobengröße. Diese kann mit 81 befragten Personen nicht als repräsentativ gelten. Das führt auch dazu, dass die Testmacht vielfach eher gering war. Es fehlte zudem eine ganze Alterskohorte (die der 14-Jährigen) und auch Schulformen wie die Polytechnische Schule oder die Berufsschule. Es sollte also bei weiteren Untersuchungen auf ein heterogeneres Bild bei den ProbandInnen geachtet werden.

Ferner ist auch die Tatsache, dass die Stichprobe im Internet rekrutiert wurde ist nicht nur als positiv zu bewerten. Es ist zwar ein echter Vorteil, auf diese Weise eine höhere Anzahl verschiedener Schülerinnen und Schüler mit vergleichbarem Aufwand erreichen zu können, jedoch stellt die vollkommene Anonymität auch einen heuristischen Risikofaktor dar, da die demografischen Daten der Teilnehmenden nicht nachgeprüft werden können. Außerdem besteht bei Fragebögen zur Selbsteinschätzung die Gefahr des sozial erwünschten Antwortens (Labuhn, Bögeholz & Hasselhorn, 2008).

Die Tatsache, dass das Gros der befragten Personen ein Gymnasium besucht beeinflusst die Repräsentativität der Ergebnisse ebenfalls.

Es ist festzuhalten das die vorliegende Untersuchung nur ein erster Versuch der Überarbeitung des AVT darstellt. In Zukunft sollten weitere Untersuchungen mit größeren und heterogeneren Stichproben durchgeführt werden.

11. Zusammenfassung

In dieser Arbeit wurden zwei übergeordnete Fragestellungen untersucht. Zum ersten sollte festgestellt werden, ob die schulischen Anstrengungsvermeidungsstrategien von Kindern und Jugendlichen sich seit der letzten Überarbeitung des AVT verändert haben. Zum anderen sollten mögliche Zusammenhänge der AVT-Skalen mit Persönlichkeitsdimensionen untersucht - und mögliche Einflussfaktoren festgestellt werden. Durchgeführt wurde die Untersuchung während eines Zeitraums von anderthalb Monaten, es wurde eine Stichprobe von 81 ProbandInnen generiert.

Da Kinder und Jugendliche viel Zeit am Computer oder Smartphone verbringen, waren es auch diese Umstände, die zur Generierung neuer Ausreden im Sinne der Anstrengungsvermeidung führten. Es wurden insgesamt neun neue Items entwickelt, die dazu beitragen, den Test zeitgemäßer zu gestalten.

Es fanden sich in der Gesamtstichprobe mittlere, negative Zusammenhänge zwischen dem Konstrukt der Anstrengungsvermeidung sowie der Offenheit für Erfahrungen, der Verträglichkeit und der Gewissenhaftigkeit. Ein positiver Zusammenhang fand sich mit Neurotizismus.

Der Pflichteifer stand in signifikant positivem Zusammenhang zu allen Persönlichkeitsdimensionen außer der Extraversion.

Es zeigte sich, dass die Stärke der Zusammenhänge sich zwischen einzelnen Gruppen unterscheidet. So fand sich zum Beispiel nach erfolgter Geschlechtertrennung bei den Mädchen ein signifikant negativer Zusammenhang mit Extraversion, während sich bei den Jungen keine signifikante Korrelation zeigte. In Bezug auf die besuchten Schultypen fanden sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Ausprägungen der Korrelationskoeffizienten. Auch die Zusammenhänge in den Klassen unterscheiden sich nicht signifikant, ebenso wenig jene mit dem Alter. Durch sich stark unterscheidende Stichprobengrößen in den einzelnen Gruppen werden Vergleiche der einzelnen Korrelationskoeffizienten jedoch erschwert.

Die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit tragen zur Erklärung der Anstrengungsvermeidungsskala bei. Und auch der Pflichteifer lässt sich durch Persönlichkeitsdimensionen voraussagen (Neurotizismus; Gewissenhaftigkeit).

Als Konsequenz dieser Untersuchung böte sich an, ähnliche, confirmatorische Untersuchungen an einer größeren Stichprobe durchzuführen. Auch wäre es interessant zu erfahren, welche Konzepte noch mit den Skalen des AVT in Zusammenhang stehen beziehungsweise diese erklären können.

12. Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. TNS Infratest S. *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag; 2015
- Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bipp, T., Steinmayr, R., Spinath, B. (2008). Personality and achievement motivation: Relationship among Big Five domain and facet scales, achievement goals, and intelligence . *Personality and Individual Differences, 44, (7)*, 1454-1464
- Borkenau P, Ostendorf F. *NEO-FFI: NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae, Manual*. 2nd ed. Göttingen: Hogrefe; 2008.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test – und Fragebogenkonstruktion*. Zweite aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Costa, P. T. (Jr.) & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory. Manual. Form S and Form R*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- De Raad, B. (2000). *The Big Five Personality Factors. The Psycholexical Approach to Personality*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Elian, K. (2010). *Berufswahlzufriedenheit und spezifische Arbeitsmotivation bei Lehrlingen* (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Fehr, T. (2006). *Big Five: Die grundlegenden Dimensionen der Persönlichkeit und ihre 30 Facetten*. In: Simon, W. (Hrsg.). *Persönlichkeitsmodelle und Persönlichkeitstests* (S. 110-135). Gabler Verlag: Offenbach.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: SAGE.

- Frey, N. (2018). *Revision des Anstrengungsvermeidungstests für Kinder und Jugendliche: Demographische und schulbezogene Einflussfaktoren*. Unveröffentlichte Masterarbeit: Universität Wien.
- Gasser, A. (1991). Anstrengungsvermeidungsverhalten in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der vorschulischen Fördermaßnahmen (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Hayes, A. F. (2014). Comparing conditional effects in moderated multiple regression: Implementation using PROCESS for SPSS and SAS. White paper verfügbar unter www.processmacro.org
- Heckhausen, H. (Hrsg.). (1974). *Leistung und Chancengleichheit. Motivationsforschung Band 2*. Göttingen: Hogrefe
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 1-10). Berlin: Springer Verlag.
- Holodynski, M. (2006). Die Entwicklung von Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertungen und ihre Auswirkung auf Stolz- Scham und Ausdauerreaktion, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, (1), 2-17
- Jung, C.G.: *Psychologische Typen*. Rascher, Zürich 1921
- Larsen, Randy J., & Augustine, Adam A. (2008): *Basic Personality Dispositions Related to Approach and Avoidance: Extraversion/Neuroticism, BAS/BIS, and Positive/Negative Affectivity*. In Elliot, A. J. (Hrsg.): *Handbook of Approach and Avoidance Motivation*, S. 151- 164
- Labuhn, A. S., Bögeholz, S., & Hasselhorn, M. (2008). Lernförderung durch Anregung der Selbstregulation im Naturwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 13–24.

- McCabe, K. O., Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., & Verbraak, M. (2013).
Big Five personality profiles of context-specific achievement goals.
Journal of Research in Personality, 47, 698–707
- McClelland, D. C., Clark, R. A., Roby, T. B. & Atkinson, J. W. (1958). The effect of need for achievement on thematic apperception. In J. W. Atkinson (Ed.). *Motives in fantasy, action, and society. A method of assessment and study* (64-82). Princeton, NJ: Van Nostrand Company.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81 – 90
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS] (Hrsg.) (2011): JIM-STUDIE 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- Moen, R., & Doyle, K. O., Jr. (1977). Construction and development of the academic motivations inventory (AMI). *Educational and Psychological Measurement*. 37,509-512..
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 7-26). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7., neu bearbeitete Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rollett, B. (1985). Achievement motivation versus effort avoidance motivation. In: J. Spence & C. Izard (Hrsg.). *Motivation, emotion and personality* (S. 77–85). Amsterdam: North Holland
- Rollett, B. (1987). Effort avoidance and learning. In E. De Corte, H. Lodewijks, & R. Parmentier (Eds.), *Learning & instruction: European research in an international context*, Vol. 1, pp. 147-157). Elmsford, NY: Pergamon Pres.

- Rollett, B. (2004). Schulbezogene Anstrengungsvermeidung als Reaktion auf Überforderung. *Anales Psychologici, Universitas Masarykiana Brunensis*, 8, 87-97.
- Rollett, B. (2005). Die Genese des Anstrengungsvermeidungsmotivs im familiären Kontext. In Brunstein, J., Vollmeyer, R., Lund, B., Engeser, S. & Frenz, B., *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. (S. 92-108). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rollett, B. & Rollett, W. (2010). Anstrengungsvermeidung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 17-22). Weinheim: Beltz.
- Saum-Aldehoff, T.: *Big Five. Sich selbst und andere erkennen*. Düsseldorf, 2007.
- Schiefele, U., & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8(1), 1-13.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. 16. Shell Jugendstudie – Frankfurt a.M.
- Sirsch, U., Spiel, C. & Wagner, P (1994). Leistungsdruck aus der Sicht von Eltern und Kindern. In K. Pawlik (Hrsg.), 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 25.-29. September 1994. Schwerpunktthema Persönlichkeit und Verhalten. Abstracts. Band II (L-Z) (S. 683-684). Hamburg: Firma Telesatz, Norderstedt und Druckerei Schnell.
- Spöck, B. (2011). *Anstrengungsvermeidungsmotivation als spezifisches Leistungsmotiv im beruflichen und schulischen Kontext von Lehrlingen* (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Trudewind, C., Geppert, U. & Börner, H. (1979). Selbstständigkeitserziehung durch Lehrer: Beziehungen zur Leistungsmotivation und Ängstlichkeit ihrer Schüler. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*, 3, 235-251
- Vollmeyer, R. (2005). Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 9-22). Stuttgart: Kohlhammer.

- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W.-U. & Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.
- Wentura D., Pospeschill M. (2015) Mediator- und Moderatoranalysen. In: *Multivariate Datenanalyse. Basiswissen Psychologie*. Springer, Wiesbaden
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R.M. (1975). Perceiving the causes of success and failure. In E. Jones, D. Kanouse, H. Kelly, R. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.). *Attributions: Perceiving the cause of behavior*: 95-115. Morristown, NJ: General Learning Press
- Wirtz, M.A. (Hg.): *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. unter Mitarbeit von Janina Strohmer. 18. überarb. Auflage. Hogrefe: Bern

13. Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Geschlechterverhältnis der Stichprobe | 24 |
| Abbildung 2: Altersaufteilung der teilnehmenden Testpersonen getrennt nach Geschlecht N= 81 (w= 48; m= 33) | 25 |
| Abbildung 3: Angaben über den Besitz von „Mobile Devices“ in % | 27 |
| Abbildung 4: Notenaufteilung Burschen (N=33) | 28 |
| Abbildung 5: Notenaufteilung Mädchen (N=48) | 29 |
| Abbildung 6: Scree-Plot Faktorenanalyse AVT | 43 |

14. Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tabelle 1: Anzahl der teilnehmenden SchülerInnen pro Schultyp getrennt nach Geschlecht | 26 |
| Tabelle 2: Neue Items des AVT | 33 |
| Tabelle 3: Alte und neue Items | 35 |
| Tabelle 4: Hauptkomponentenanalyse AVT; Ladungen der Items pro Faktor | 42 |
| Tabelle 5: Skalenbildung AVT | 45 |
| Tabelle 6: Reliabilitätsanalyse der AV-Skala (30 Items) | 45 |
| Tabelle 7: Reliabilitätsanalyse der PE-Skala | 47 |
| Tabelle 8: Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha und Median der korrigierten Trennschärfen der AVT-Skalen (N=81) | 48 |
| Tabelle 9: Reliabilitätsanalyse der PE-Skala | 58 |
| Tabelle 10: Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha und Median der korrigierten Trennschärfen der AVT-Skalen (N=81) | 49 |
| Tabelle 11: Itemanalyse NEO-FFI | 50 |
| Tabelle 12: Hauptkomponentenanalyse NEO-FFI; Ladungen der Items pro Faktor | 51 |
| Tabelle 13: z-standardisierte Schiefekoeffizienten der NEO-FFI-Skalen | 52 |
| Tabelle 14: Zusammenhänge NEO_FFI und AVT-Skalen | 53 |
| Tabelle 15: Zusammenhänge der NEO-FFI-Skalen mit AV getrennt nach Geschlecht | 54 |
| Tabelle 16: Prüfgröße Z und Signifikanz für Zusammenhänge zwischen AV und Persönlichkeitsdimensionen | 57 |
| Tabelle 17: Zusammenhang mit PE getrennt nach Geschlecht | 58 |
| Tabelle 18: Z-standardisierte Korrelationswerte und Signifikanz von PE mit den Persönlichkeitsdimensionen | 59 |
| Tabelle 19: Z-standardisierte Schiefekoeffizienten der AVT- und NEO-FFI-Skalen | 58 |
| Tabelle 20: Zusammenhänge der AVT- und NEO-FFI-Skalen für die verschiedenen Schulformen | 59 |
| Tabelle 21: Korrelation in den Schulstufen mit AV | 60 |
| Tabelle 22: Korrelation in den Schulstufen mit PE | 61 |

| | |
|--|----|
| Tabelle 23: Korrelationen zwischen Alter und PE | 62 |
| Tabelle 24: Korrelationen zwischen Alter und AV | 63 |
| Tabelle 25: Deskriptivstatistik der Testwerte | 65 |
| Tabelle 26: Erklärter Varianzanteil der Variable Anstrengungsvermeidung durch die Prädiktoren Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Neurotizismus | 65 |
| Tabelle 27: Regressionskoeffizienten der multiplen, linearen Regression mit Anstrengungsvermeidung als abhängiger Variable | 66 |
| Tabelle 28: Regressionskoeffizienten der multiplen, linearen Regression mit Pflichteifer als abhängiger Variable | 67 |
| Tabelle 29: Regressionskoeffizienten der multiplen, linearen Regression mit Pflichteifer als abhängiger Variable | 68 |

15. Anhang

15.1 Aktualisierte Version AVT/ Kurzversion NEO-FFI

Liebe Mutter, lieber Vater,

die Anforderungen an Schüler und Schülerinnen sind in den letzten Jahren sehr gestiegen. Dies hat leider auch zur Folge, dass es zu Motivationsproblemen kommen kann. Wir haben daher im Rahmen unserer Masterarbeit an der Universität Wien eine Untersuchung geplant, um herauszufinden, wie Heranwachsende zwischen 10 und 18 Jahren damit zurechtkommen. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie Ihrer Tochter/ Ihrem Sohn gestatten, daran teilzunehmen.

Die Daten werden ausschließlich gruppenbezogen analysiert, **es findet keine personenbezogene Auswertung statt**. Die Anonymität bleibt stets streng gewahrt. Die Daten werden nicht an Dritte weitergegeben.

Die Umfrage findet online statt. Falls Sie und Ihr Sohn/Ihre Tochter bereit sind, dabei mitzumachen, können Sie den Fragebogen über den untenstehenden Link aufrufen. Das Ausfüllen des Fragebogens wird höchstens 20 Minuten in Anspruch nehmen. Der Fragebogen kann an einem Computer oder Tablet ausgefüllt werden.

Damit Ihr Sohn/Ihre Tochter den Fragebogen ganz unbefangen ausfüllen kann, sollten Sie ihn/sie dabei nicht beraten oder die gegebenen Antworten einsehen. (Wir bitten Sie lediglich, Ihren Sohn/Ihre Tochter bei Bedarf bei der Beantwortung der Frage zur besuchten Schulform zu unterstützen). Ihr Sohn/Ihre Tochter kann die Untersuchung jederzeit und ohne Angabe von Gründen abbrechen.

Einverständniserklärung: Durch das Öffnen des untenstehenden Links zum Fragebogen erkläre ich mich damit einverstanden, dass mein Sohn/meine Tochter an der Untersuchung zur Schul- und Lernmotivation teilnimmt.

Lieber Schüler, liebe Schülerin,

wir möchten dich bitten, an einer Studie der Universität Wien teilzunehmen. In dieser geht es darum, deine Meinung über verschiedene Situationen in deinem Schulalltag und Zuhause zu erfragen. Falls du mitmachst und deine Eltern damit einverstanden sind, klicke bitte das Kästchen an.

Ich und meine Eltern sind damit einverstanden, dass ich an dieser Studie teilnehme.

Vielen Dank schon im Voraus! 😊

Fragebogen für Schüler und Schülerinnen zwischen 10 und 18 Jahren

Zunächst einige allgemeine Fragen.

Bitte wähle deine Antwort durch Anklicken aus

1. Welches Geschlecht hast Du? weiblich männlich

2. Bitte tippe dein Geburtsjahr ein: _____

3. In welchem Land gehst du zur Schule? Österreich Deutschland

4a. Schultypen Deutschland:

In was für eine Schule gehst du? Klicke die Antwort an!

(Falls du dir nicht sicher bist, frage deine Eltern)

- Grundschule
- Hauptschule/Werkrealschule
- Realschule
- Berufsbildende Schule (für Auszubildende/Lehrlinge)
- Gymnasium

4b. Schultypen Österreich:

In was für eine Schule gehst du? Klicke die Antwort an!

(Falls du dir nicht sicher bist, frage deine Eltern)

- Volksschule
- Neue Mittelschule
- Polytechnische Schule
- Berufsschule (für Lehrlinge/Auszubildende)
- Berufsbildende mittlere Schule (BMS)
- Allgemeinbildende höhere Schule (AHS)/Gymnasium
- Berufsbildende höhere Schule (BHS)

5a. In welcher Klasse bist du? (Deutschland)

Grundschule: 1. 2. 3. 4. Klasse

weiterführende Schule: 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. Klasse

5b. In welcher Klasse bist du? (Österreich)

Grundschule: 1. 2. 3. 4. Klasse

weiterführende Schule: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. Klasse

Auszubildende und Lehrlinge: In welchem Lehrjahr bist du?

1. 2. 3. Lehrjahr

6. Hast du ein eigenes::? . Handy . Tablet . Laptop .. Computer

Hier findest du eine Reihe von Sätzen, die dein Fühlen und Handeln in der Schule und zu Hause beschreiben.

Du sollst bei jeder Aussage anklicken, ob sie auf dich zutrifft oder nicht. Klicke bitte die Antwort an, die für Dich **normalerweise** richtig ist, also nicht nur gerade heute stimmt. Überlege dabei nicht zu lange!

Wichtig: Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten!

Hinter/Unter jedem Satz gibt es 4 Anklickmöglichkeiten:

„stimmt immer“, „stimmt fast immer“, „stimmt fast nie“ „stimmt überhaupt nie“

Hier ein Beispiel:

Die Aussage lautet:

Ich esse gerne Eis „stimmt immer“, „stimmt fast immer“, „stimmt fast nie“ „stimmt überhaupt nie“

Du kannst deine Antwort durch einen Klick auf das Kästchen auswählen.

Beispiel: Wenn du immer gerne Eis isst, musst du das Kästchen „stimmt immer“ auswählen.

Jetzt geht es mit dem Fragebogen los! 😊

| AVT | stimmt immer | stimmt fast immer | stimmt fast nie | stimmt überhaupt nie |
|---|--------------|-------------------|-----------------|----------------------|
| Mein Taschengeld spare ich, damit ich mir dann etwas besonders Schönes kaufen kann. | | | | |
| Meine Mutter will immer gerade dann, dass ich ihr helfe, wenn eine gute Sendung im Fernsehen läuft oder ich online bin. | | | | |
| Ich arbeite nicht gerne, wenn ich es tun muss . | | | | |
| Es passiert mir immer wieder, dass ich gar nicht höre, wenn der Lehrer (die Lehrerin) uns Aufgaben gegeben hat. | | | | |
| Ich habe keine Lust mehr zu arbeiten, wenn ich an das Spielen oder andere Beschäftigungen denke, die Spaß machen. | | | | |
| Morgens gehe ich schon früh von zu Hause weg, damit ich nicht zu spät in die Schule komme. | | | | |
| Wenn man dafür nicht so viel arbeiten müsste, wäre ich gerne ein guter Schüler /eine gute Schülerin. | | | | |
| Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, dann versuche ich es nachzulernen. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Sitznachbar (meine Sitznachbarin) mich stört. | | | | |
| Ich vergesse immer wieder etwas. | | | | |
| Wenn ich arbeite, muss ich immer daran denken, was ich jetzt Schöneres tun könnte. | | | | |
| Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muss. | | | | |
| Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, dann frage ich einen Anderen, der es mir erklärt. | | | | |
| Ich kann nichts dafür, wenn ich mir das, was ich auswendig lernen soll, nicht merken kann. | | | | |
| Mein Lehrer (meine Lehrerin) sagt mir immer wieder, dass ich schneller arbeiten soll. | | | | |
| Vor einer Arbeit (einem Test) lerne ich besonders fleißig, damit ich es gut schaffe. | | | | |
| Wenn ich einmal in der Schule gefehlt habe, dann frage ich einen Mitschüler (eine Mitschülerin), was wir in dieser Zeit gelernt haben und lerne es nach. | | | | |
| Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht für die Schule lernen oder arbeiten. | | | | |
| Ich habe oft Langeweile. | | | | |
| Ich sehe morgens immer nach, ob ich alles in der Schultasche habe (ob ich alles bei mir habe, was ich brauche). | | | | |
| Warum soll ich am Wochenende lernen, wenn die anderen Leute auch nicht arbeiten. | | | | |
| Ich verstehe überhaupt nicht, warum man das Einmaleins auswendig lernen soll. | | | | |
| Die Lehrer und Lehrerinnen verwenden zu viele Wörter, die ich nicht verstehe. | | | | |
| Wenn ich keine Hausaufgaben auf bekäme, könnte ich in der Schule viel besser aufpassen. | | | | |
| Ich kann doch nichts dafür, wenn ich in der Schule schlecht bin. | | | | |
| Ich bemühe mich, dass meine Hefte sauber und ordentlich aussehen. | | | | |
| Bei Übungsaufgaben schreibe ich nicht ab, weil man nur etwas lernt, wenn man es selbst versucht. | | | | |
| Ich kann meine Aufgaben nicht ordentlich machen, weil ich immer gestört werde. | | | | |
| Rechtschreiben ist nicht wichtig, man könnte ja auch alles ganz anders schreiben. | | | | |
| Meine Sitznachbarn wollen sich häufig von mir Sachen leihen, weil ich immer alles dabei habe. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| In der Schule machen wir viele Dinge, die wir gar nicht brauchen. | | | | |
| Wenn ich mich bei einer Aufgabe verschrieben habe, mache ich sie noch einmal. | | | | |
| Wenn der Lehrer (die Lehrerin) vergessen hat, die Hausaufgabenhefte (Übungshefte) einzusammeln, dann erinnere ich ihn (sie) daran. | | | | |
| Ich kann nur gut arbeiten, wenn ich mich vorher ausgeruht habe. | | | | |
| Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen. | | | | |
| Wenn ich lange schreiben muss, werde ich ganz müde. | | | | |
| Ich freue mich, wenn meine Eltern mit mir für die Schule üben. | | | | |
| Der Lehrer (die Lehrerin) nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden. | | | | |
| In der Klasse ist es immer so laut, dass man gar nicht richtig aufpassen kann. | | | | |
| Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin. | | | | |
| Ich würde den ganzen Vormittag im Bett bleiben, wenn ich könnte. | | | | |
| Wenn ich ein Schulbuch aufschlage wird mir ganz schlecht. | | | | |
| Bei vielen Dingen, die ich für die Schule tun muss, bekomme ich ein unangenehmes Gefühl. | | | | |
| Meine Hausaufgaben erledige ich, ohne viel Zeit zu verschwenden. | | | | |
| Bei Arbeiten die ich nicht machen möchte, schaffe ich es, sie nicht machen zu müssen. | | | | |
| Bei Arbeiten die ich nicht machen möchte, schaffe ich es, dass jemand anderes sie erledigt. | | | | |
| Ich bemühe mich, in der Schule mein Bestes zu geben. | | | | |
| Ich versuche immer, abgelenkt zu wirken, wenn der Lehrer/die Lehrerin eine Frage an die Klasse richtet | | | | |
| Wenn ich im Unterricht eine Aufgabe lösen soll, lasse ich mir absichtlich viel Zeit. | | | | |
| Ich sehe nicht ein, warum ich so viel lernen soll. Man kann heute doch eh alles googeln. | | | | |
| Für meinen späteren Beruf, brauche ich das Meiste, was ich in der Schule lerne, sowieso nicht. | | | | |
| Während ich meine Hausübung mache, schaue ich oft auf mein Smartphone. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Wenn meine Eltern wollen, dass ich im Haushalt helfe, müssen sie meistens warten, weil ich mit meinem Smartphone beschäftigt bin. | | | | |
| Ich bin überzeugt davon, beim Surfen im Internet mehr zu lernen als in der Schule. | | | | |

Bei den nächsten Aussagen geht es darum, was du über dich selbst denkst. Entscheide bei jedem Satz, ob er für dich stimmt oder nicht und klicke das richtige Kästchen an.

Auch hier gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Es kommt nur darauf an, was DU über DICH denkst.

Hinter jedem Satz gibt es hier aber **fünf** Antwortmöglichkeiten:

Stimmt sehr Stimmt Unentschieden Stimmt nicht Stimmt überhaupt nicht

Jetzt geht es mit dem Fragebogen los! ☺

| NEO-FFI | Stimmt sehr | Stimmt | Unentschieden | Stimmt nicht | Stimmt überhaupt nicht |
|---|-------------|--------|---------------|--------------|------------------------|
| Ich habe gerne viele Leute um mich herum. | | | | | |
| Ich fühle mich Anderen oft unterlegen. | | | | | |
| Gedichte beeindrucken mich wenig bis gar nicht. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein. | | | | | |
| Ich versuche, alle Aufgaben, die mir jemand gibt, gewissenhaft zu erledigen. | | | | | |
| Manchmal fühle ich mich völlig wertlos. | | | | | |
| Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch. | | | | | |
| Ich habe wenig Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit nachzudenken. | | | | | |
| Manche Leute halten mich für kalt und berechnend. | | | | | |
| Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen. | | | | | |
| Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief läuft. | | | | | |
| Ich bin ein sehr aktiver Mensch. | | | | | |
| Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln. | | | | | |
| Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt. | | | | | |

Noch eine letzte Frage zum Schluss:

„Wie sind deine Schulnoten meistens?“ sehr gut gut mittel eher nicht so gut nicht so gut

Geschafft!!!

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

15.2 Abstract Deutsch

Die vorliegende Arbeit überprüft den Anstrengungsvermeidungstest (AVT) nach Rollett und Bartram (1998) auf Aktualität. Mithilfe einer Online-Umfrage werden neue Items generiert und getestet. Die neue Version wird anhand einer Stichprobe von 81 Schülerinnen und Schülern überprüft. Es wird untersucht, ob Zusammenhänge zwischen den Skalen des AVT und den Persönlichkeitsdimensionen des NEO-FFI bestehen. Die statistischen Untersuchungen wurden neben der Gesamtstichprobe auch an Teilstichproben der verschiedenen Schultypen und Schulstufen vorgenommen. Dabei ließen sich signifikante, positive Korrelationen zwischen Pflichteifer und Gewissenhaftigkeit über alle Teilstichproben nachweisen. Es zeigten sich ebenfalls positive Zusammenhänge zwischen Pflichteifer und Verträglichkeit sowie negative Verbindungen zwischen Pflichteifer und Offenheit für Erfahrungen. Anhand multipler Regressionen konnte festgestellt werden, dass sich Anstrengungsvermeidungstendenzen und Pflichteifer mithilfe der Persönlichkeitsdimensionen vorhersagen lassen.

15.3 Abstract Englisch

The presented study reviews the „Anstrengungsvermeidungstest“ (AVT) by Rollett and Bartram (1998). With the help of an online-survey new items get tested. The new version of the test is analysed using a sample of 81 students. It is examined whether there are connections between the scales of the AVT and the personality dimensions presented by the NEO-FFI-Questionnaire. The statistical calculations were also performed on subsamples of the main sample like type of school and school level. Significant, positive correlations were found between zeal and conscientiousness appendend over all subsamples. Positive correlations were also found between zeal and agreeableness., negative correlations were found between zeal and openness for experience. With the help of multiple regressions it was asserted that tendencies of effort avoidance and zeal can be predicted by the personality dimensions used in the NEO-FFI.