pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hofer, Manfred; Kilian, Britta; Kuhnle, Claudia; Schmid, Sebastian

Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten? Eine experimentelle Untersuchung

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 3, S. 385-403

urn:nbn:de:0111-opus-87324

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

D 7484

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3 Mai/Juni 2011

■ *Thementeil*

Digitale Medien in der Hochschullehre

■ *Allgemeiner Teil*

Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten? Eine experimentelle Untersuchung

Methodische Schwächen bei dem Versuch Dagmar Hänsels, die Rezeptionsgeschichte eines „Schulbuchs“ nachzuzeichnen

Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit

BELTZ

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 57 – Heft 3
Mai/Juni 2011

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Digitale Medien in der Hochschullehre

Manuela Pietraß
Digitale Medien in der Hochschullehre – Einführung in den thematischen Schwerpunkt 307

Claudia de Witt
Kommunikation in Online-Lerngemeinschaften: Digitale Hochschullehre im Spiegel des Pragmatismus 312

Frank Fischer/Karsten Stegmann/Christof Wecker/Ingo Kollar
Online-Diskussionen in der Hochschullehre: Kooperationsskripts können das fachliche Argumentieren verbessern 326

Manuel Pietraß
Digitale Präsenz – der didaktische Mehrwert der Mediengestaltung 338

Heidi Schelhowe
Interaktionsdesign: Wie werden Digitale Medien zu Bildungsmedien? 350

Heinz-Werner Wollersheim/Maren März/Jan Schminder
Digitale Prüfungsformate. Zum Wandel von Prüfungskultur und Prüfungspraxis in modularisierten Studiengängen 363

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Digitale Medien in der Hochschullehre“ 375

Allgemeiner Teil

Manfred Hofer/Britta Kilian/Claudia Kuhnle/Sebastian Schmid
Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten? Eine experimentelle Untersuchung 385

Gerhard Eberle
Methodische Schwächen bei dem Versuch Dagmar Hänsels, die Rezeptionsgeschichte eines „Schulbuchs“ nachzuzeichnen 404

Johannes Giesinger
Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit 421

Besprechungen

Walburga Hoff
Anne Schlüter (Hrsg.): Erziehungswissenschaftlerinnen in der Frauen- und Geschlechterforschung 438

Anna Lenski
Christiane Spiel/Barbara Schober/Petra Wagner/Ralph Reimann (Hrsg.): Bildungspsychologie 441

Heinz-Elmar Tenorth
Ulrich Binder: Das Subjekt der Pädagogik – Die Pädagogik des Subjekts. Das Subjektdenken der theoretischen und der praktischen Pädagogik im Spiegel ihrer Zeitschriften 443

Klaus Zierer
Martin Lehner: Allgemeine Didaktik 445

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 448

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Digital Media in Academic Teaching

Manuela Pietraß
Digital Media in Academic Teaching – An indroduction 307

Claudia de Witt
Communication in Online Learning Communities: Digital teaching in higher education as reflected by pragmatism 312

Frank Fischer/Karsten Stegmann/Christof Wecker/Ingo Kollar
Online Discussions in Academic Teaching: Cooperation scripts as a means of improving specialist debates 326

Manuela Pietraß
Digital Presence – the didactic surplus value of media design 338

Heidi Schelhowe
Interaction Design: How can digital media be turned into educational media? 350

Heinz-Werner Wollersheim/Maren März/Jan Schminder
Digital Examination Formats. On the changes in the examination culture and examination practice in modular courses of studies 363

Deutscher Bildungsserver
Tips on links relating to the topic of „Digital Media in Academic Teaching“ 375

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Hogrefe Verlags, Göttingen, bei.

Contributions

Manfred Hofer/Britta Kilian/Claudia Kuhnle/Sebastian Schmid
Do individual Values Influence Motivation and Learning Success in case of Conflicts between School and Leisure Time? An experimental investigation 385

Gerhard Eberle
Methodological Weaknesses in Dagmar Haensel's Attempt to Sketch the History of the Reception of a „School Book" 404

Johannes Giesinger
Education as a Public Good and the Problem of Justice 421

Book Reviews 438

New Books 448

Impressum U3

Mitteilung der Redaktion

Nach jahrzehntelanger Mitarbeit für die Zeitschrift für Pädagogik haben Herr Prof. Dr. Andreas Krapp und Herr Prof. Dr. Diether Hopf Ihren Abschied aus dem Herausgeberkreis bekanntgegeben. Die Redaktion bedankt sich im Namen aller Herausgeber und Herausgeberinnen herzlich bei Herrn Krapp und Herrn Hopf für das jahrelange Engagement, die stete Zuverlässigkeit und den besonderen Einsatz für die Zeitschrift für Pädagogik.

.

Allgemeiner Teil

Manfred Hofer/Britta Kilian/Claudia Kuhnle/Sebastian Schmid

Beeinflussen individuelle Werte Motivation und Lernerfolg bei Schule-Freizeit-Konflikten?

Eine experimentelle Untersuchung

Zusammenfassung: Viele Schüler sind nachmittags angesichts hoher schulischer Erwartungen und breiter Freizeitangebote zwischen dem Erledigen von Aufgaben für die Schule und selbstbestimmten Aktivitäten hin- und hergerissen. In einem Experiment wurde untersucht, ob die Leistungs- bzw. Wohlbefindensorientierung von Studierenden die motivationale Regulation und das Ergebnis des Lernens bei einem Lern-Freizeit-Konflikt beeinflusst. Wertorientierungen wurden durch Priming aktiviert und ihr Einfluss auf motivationale Interferenz und Erfolg beim Erlernen naturwissenschaftlicher Inhalte ermittelt. Während des Lernens konnten die Studierenden auf Musikvideos übergehen, wobei variiert wurde, ob jeweils ein oder zwei Videos zur Verfügung standen. Die Regulation des Lernens wurde über einen Fragebogen zum Erleben motivationaler Interferenz erhoben. Lernerfolg wurde über einen Multiple Choice Test sowie die Anzahl korrekt reproduzierter Abbildungselemente erfasst. Studierende in der Wohlbefindens-Bedingung zeigten wie erwartet höhere motivationale Interferenz als die Kontrollgruppe, wohingegen Studierende in der Leistungs-Bedingung weder geringere Interferenz noch höhere Lernleistungen aufwiesen. Bei Studierenden in der Wohlbefindens-Gruppe zeigte sich im Multiple Choice Test eine bessere Leistung bei einer im Vergleich zu zwei attraktiven Alternativhandlungen.

1. Erleben motivationaler Interferenz, Wertorientierungen und Lernen

1.1 Die Bedeutung von Schule und Freizeit für Jugendliche

In unserer „Wissensgesellschaft“ werden hohe Ansprüche an die Kenntnisse gestellt, die der Einzelne für seine Entwicklung und sein berufliches Fortkommen benötigt (Stehr, 1994). Zinnecker (1991) hat den Zeitraum, in dem Jugendliche sich qualifizieren, als „Bildungsmoratorium“ bezeichnet, der zur Aneignung von kulturellem Kapital in Form von Bildung und Bildungstiteln diene, die den Übergang in den Arbeitsmarkt gewährleisten sollen (siehe auch Reinders & Hofer, 2003). Dafür müssen sie sowohl inhaltliche Qualifikationen in Form von Wissen und Fertigkeiten erwerben, als auch entsprechende Bildungsabschlüsse erreichen. Beides bestimmt das zu erwartende Einkommen und die Lebenszufriedenheit. Schülern ist die Bedeutung von Schule bewusst. Beispielsweise

halten sie die Fächer Deutsch und Mathematik für wichtig und nützlich (Strecker & Noack, 2002). Hausaufgaben werden als notwendig und sinnvoll erachtet. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler strebt nach den Ergebnissen der 14. Shell-Studie das Abitur oder eine fachgebundene Hochschulreife an (Deutsche Shell, 2002). Es scheint, als wüssten sie um den Zusammenhang zwischen Wissen bzw. Bildungstiteln und Lebenserfolg.

Daneben hat sich – vor allem aufgrund einer Reduktion der Arbeitszeit – die aufgewendete Zeit für Freizeit erhöht, und Menschen suchen in der Freizeit Erfahrungen, die sie in anderen Lebensbereichen nicht haben (Ehling, 1996). Zeitbudgeterhebungen aus den neunziger Jahren zeigen, dass Kinder und Jugendliche pro Wochentag durchschnittlich fünf Stunden Freizeit haben (Lange, 1997; Strzoda & Zinnecker, 1997). Schulze (2000) weist darauf hin, dass der gestiegene Lebensstandard ein Leben mit vielfältigen Konsum- und Betätigungen ermöglicht. Frei bestimmbare Zeit wird als sehr wichtig für das Wohlbefinden eingestuft, vor allem von der jüngeren Bevölkerungsgruppe. Vielfältige Angebote haben zu einer Erweiterung des Möglichkeitsraumes geführt. Jugendliche nutzen ihre Freizeit zum Musik hören, Lesen, Sport, Mediengebrauch, Arbeiten im Haushalt, Entspannen, Jobben und vor allem für gesellige Aktivitäten (Alsaker & Flammer, 1999; Lange, 1997; Tschanz, 1997). Freizeittätigkeiten werden nicht nur subjektiv als wertvoll erlebt, sie sind auch bedeutsam für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (Tschanz, 1997). Insgesamt hat sich Freizeit als ein Bereich mit eigenständiger Bedeutung auch im Leben der Jugendlichen etabliert.

Befunde von Werteforschern (Deutsche Shell, 2002; Inglehart, 1998; Noelle-Neumann & Petersen, 2001; van Deth, 2001) legen die Annahme nahe, dass sowohl die Bedeutung von schulisch zu erbringender Leistung als auch jene von freizeitorientiertem Wohlbefinden Kernelemente der Werte von Jugendlichen bilden (zsf. Hofer & Fries, 2005). Sowohl Schule als auch Freizeit stellen für das gegenwärtige und zukünftige Leben junger Menschen bedeutsame Kontexte dar.

1.2 Konflikte zwischen Schule und Freizeit und Motivationale Interferenz

Versuchen Jugendliche im Alltag, Aufgaben aus den Bereichen Schule und Freizeit zu vereinbaren, können sie in Zielkonflikte geraten, da die Anforderungen aus dem Schul- und dem Freizeitbereich manchmal zeitlich schwer vereinbar sind. Ein Konflikt tritt etwa dann auf, wenn ein Schüler durch das Vorziehen einer Freizeittätigkeit die Hausaufgaben oder das Lernen für eine Klassenarbeit vernachlässigt. Die Bevorzugung eines Bereichs kann auf Kosten von Tätigkeiten aus anderen Bereichen gehen (Alsaker & Flammer, 1999). Das Erleben von Schule-Freizeit-Konflikten ist bei jugendlichen Schülern und Studierenden verbreitet und nicht unproblematisch (z.B. Fries, Schmid, Dietz & Hofer, 2005; Randel, Stevenson & Witruk, 2000; Ratelle, Vallerand, Senécal & Provencher, 2005). Selbst innerhalb des Klassenzimmers sind Schule-Freizeit-Konflikte möglich, so z.B. wenn sich ein Schüler entscheiden muss, ob er im Unterricht aufpasst oder

ein Briefchen liest, das ihm ein Freund unter dem Tisch zugesteckt hat (Hofer, 2007; Kilian, Hofer, Fries & Kuhnle, 2010).

Nach der Erwartungs-Wert-Motivationstheorie reduziert das Vorhandensein einer reizvollen Alternative die Motivation einer Person für eine Handlung. Dies wird mit Opportunitätskosten erklärt, die sich ergeben, weil man Vorteile der anderen Option verpasst (Eccles, 2005). Motivationale Interferenz entsteht, wenn Anreize der nicht gewählten Alternative das Erleben und Verhalten bei der Ausführung der gewählten Handlung beeinträchtigen. Bei der Ausführung einer Freizeit- oder Lerntätigkeit erlebten Schüler umso mehr motivationale Interferenz, je stärker sie der alternativen Option positive Anreize zuschrieben (Dietz, Schmid & Fries, 2005; Fries, Dietz & Schmid, 2008). Dieses Phänomen wurde bei Jugendlichen untersucht, die in einem Konflikt zwischen zwei fiktiven Tätigkeiten standen, einer, die in schulischem Zusammenhang von Bedeutung war, und einer konkurrierenden aus dem Freizeitbereich, nämlich Treffen mit Freunden oder Sehen einer beliebten Fernsehsendung.

1.3 Wertorientierungen und Motivationale Interferenz

In bisherigen Untersuchungen wurde der Zusammenhang zwischen Wertorientierungen und motivationaler Interferenz geprüft. Wertorientierungen werden als generalisierte Einstellungen über die Wünschbarkeit von Verhalten oder Ereignissen angesehen. Auf ihrer Basis kommen Personen dazu, bestimmtes Verhalten zu präferieren und anderes zu vermeiden, weil Ziele, Verhalten und Objekte danach beurteilt werden, ob sie mit den eigenen Werten übereinstimmen oder nicht (siehe Bilsky, 2005, 2008; Fries et al., 2007). Es ist davon auszugehen, dass Wertorientierungen mit dem Verhalten zusammenhängen (Bardi & Schwartz, 2003; Feather, 1995). Etwa sollten Schüler, für die es wichtig ist, in ihrem Leben Leistungen zu erbringen (Leistungsorientierung), sich beim Lernen weniger stark von konkurrierenden Freizeitalternativen beeinträchtigen lassen als Schüler, für die das Erbringen von Leistungen weniger bedeutsam ist. Für Schüler mit einer hohen Wohlbefindensorientierung hingegen, für die Spaß, Abwechslung und soziale Kontakte wichtige Werte darstellen, sollte das Wissen darum, dass sie eine spannende Fernsehsendung verpassen, dazu führen, dass sie weniger konzentriert und freudvoll lernen. Diese Erwartungen konnten in querschnittlichen Untersuchungen bestätigt werden, in denen Schüler Auskunft über Kognitionen, Gefühle und Verhalten für den Fall geben sollten, dass sie in einer vorgegebenen Konfliktsituation zwischen einer Schul- und einer Freizeittätigkeit die Schultätigkeit ausführen. Hierbei lagen die Korrelationen zwischen Wertorientierung und motivationaler Interferenz beim Lernen in mittlerer Größenordnung (r zwischen .3 und .4) (Fries et al., 2005; Hofer, 2007; Hofer, Schmid & Zivkovic, 2008; Hofer, Möhle, Kuhnle, Kilian & Schmid, 2008; Hofer, Schmid, Fries, Zivkovic & Dietz, 2009).

Ergebnisse aus korrelativen Studien erlauben keinen Schluss auf die Kausalrichtung. Neben der Interpretation, dass Wertorientierungen die motivationale Interferenz beeinflussen, ist denkbar, dass sich die motivationale Interferenz auf Wertorientierungen aus-

wirkt. In der Literatur werden Werte auch als abhängige Variablen konzipiert. So nimmt Inglehart (1998) an, dass postmoderne Werte dann entstehen, wenn junge Menschen im Wohlstand aufwachsen. Rokeach (1973) sieht im Bedürfnis, ein positives Selbstkonzept zu erhalten, den Antrieb für Wandel von Werten. Erleben Menschen eine geringe Übereinstimmung zwischen Handeln und Einstellung, dann entsteht ein Gefühl der Unzufriedenheit. Werteänderung ist eine Maßnahme, um Unzufriedenheit zu reduzieren und das Selbst-Ideal mit den Einstellungen in Übereinstimmung zu bringen (siehe Hofer, Reinders & Fries, 2010). Die Beantwortung der Frage, ob Werte das Erleben motivationaler Interferenz beeinflussen, erfordert daher ein experimentelles Vorgehen.

1.4 Wertorientierungen und Lernen

Dem Zusammenhang von Wertorientierungen und Lernerfolg wurde bislang nur selten Beachtung geschenkt. In Experimenten zeigte sich, dass das Wissen um eine interessante Freizeitalternative nicht nur die Ausführung der Lernhandlung beeinträchtigen, sondern auch zu einer Verschlechterung des Lernergebnisses führen kann (Fries & Dietz, 2007; Fries & Schmid, 2007). Da Wertorientierungen mit motivationaler Interferenz verbunden sind, ist die Annahme plausibel, dass Wertorientierungen auch das Lernergebnis beeinflussen. In einer Studie von Fries et al. (2005) korrelierten Wohlbefindensorientierung und Schulnoten signifikant. Bei Grundschülern ergaben sich schwache, aber signifikante Zusammenhänge zwischen der Leistungsorientierung und objektiven Schulleistungsmessungen auch unter Konstanthaltung von Intelligenz, Alter und Geschlecht (Sprachverständnis: $r = .21$, Schulleistung: $r = .18$), aber nicht mit Wohlbefindensorientierung (Hofer, Möhle, et al., 2008). Ein experimentelles Vorgehen eröffnet die Möglichkeit, den Einfluss von Wertorientierungen auf den Lernerfolg direkt zu prüfen.

1.5 Priming von Wertorientierungen

Im Experiment können Wertorientierungen mit der Methode des Primings kognitiv aktiviert werden. Priming ist ein Verfahren, mit dem man durch äußere Reize die Zugänglichkeit relevanter Kognitionen erhöht. In vielen Studien wurde untersucht, ob eine unbemerkte Aktivierung psychologischer Konzepte, wie Eigenschaften, Ziele, Stereotype direkt zu Verhalten führt (siehe Bargh, 2006). Diese Technik wurde auch eingesetzt, um den Einfluss von Werten auf Verhalten zu prüfen. Kay, Wheeler, Bargh und Ross (2004) konnten beispielsweise zeigen, dass eine wettbewerbshaltig gestaltete Umwelt bei den Versuchspersonen rivalisierendes bzw. kooperatives Verhalten bewirkte. Wurden altruistische Werte aktiviert, zeigten die Versuchspersonen mehr schenkendes Verhalten (Verplanken & Holland, 2002). Cowan, Resendez, Marshall und Quist (2002) erhöhten die Salienz der Werte Schutz des Einzelnen bzw. Redefreiheit und demonstrierten deren Einfluss auf die Wahrnehmung und Einstellung gegenüber bestimmten Meinungsäußerungen.

In unserer Untersuchung aktivierten wir Leistungs- bzw. Wohlbefindensorientierungen, um deren Einfluss auf das Erleben motivationaler Interferenz während des Lernvorgangs sowie den Lernerfolg bei der gleichzeitigen Verfügbarkeit von Freizeitalternativen zu prüfen. Als Lernaufgabe sollten die Versuchspersonen eine Reihe von komplexen Abbildungen zu naturwissenschaftlichen Themen beschreiben (siehe Fries & Schmid, 2007).

1.6 Anzahl der Freizeitoptionen und Lernen

Die zweite Fragestellung galt dem Einfluss der Zahl der Freizeitoptionen auf das Erleben motivationaler Interferenz und auf den Lernerfolg. Die in der Freizeit möglichen Aktivitäten haben für Jugendliche einen hohen Stellenwert. Freizeit ist mehr als reine Regeneration, in der man sich ausruht, um sich für weiteres Lernen fit zu machen, vielmehr können in der Freizeit Hobbys und Interessen gepflegt werden. Da Jugendliche auch häufig Konflikte zwischen zwei Freizeitalternativen erleben (Fries et al., 2005), könnte es sein, dass die Zahl der Freizeitoptionen das Erleben motivationaler Interferenz beim Lernen und den Lernerfolg beeinflusst. Die Frage ist, ob von mehreren interessanten Optionen eine größere Ablenkung ausgeht, als von nur einer zur Auswahl stehenden Alternative. Die Anreize der beiden Handlungen könnten sich aufsummieren. Dies müsste sich in einer stärkeren Reduktion der Konzentrationsfähigkeit, in negativerer Stimmung und letztlich in einem schlechteren Lernergebnis niederschlagen, als wenn der Lernvorgang in dem Wissen um das Verpassen von nur einer angenehmen Tätigkeit stattfindet. Dieser Effekt sollte sich insbesondere bei Personen mit einer hohen Wohlbefindensorientierung zeigen, da sie den angebotenen Freizeitoptionen verstärkt positive Anreize zuschreiben sollten. Die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) lässt außerdem erwarten, dass das Wissen um die Möglichkeit von Optionen zu einem positiven Gefühl autonomen Handelns führt, was ebenfalls zu einer Steigerung der Attraktivität der Zweithandlung führen könnte.

1.7 Hypothesen

In diesem Experiment wurden zwei Hypothesen geprüft:

a) Versuchspersonen in der Gruppe „Wohlbefindensorientierung“ zeigen ein höheres Erleben motivationaler Interferenz bei der Bearbeitung einer Lernaufgabe, sowie einen niedrigeren Lernerfolg als Versuchspersonen der Kontrollgruppe. Versuchspersonen in der Gruppe „Leistungsorientierung“ zeigen umgekehrt ein geringeres Erleben motivationaler Interferenz und einen höheren Lernerfolg als Versuchspersonen der Kontrollgruppe.

b) Bei „zwei Freizeitalternativen“ zeigen die Versuchspersonen einen geringeren Lernerfolg als in der Bedingung „eine Freizeitalternative“. Dieser Zusammenhang sollte sich insbesondere in der Bedingung „Wohlbefindensorientierung“ zeigen.

2. Methode

2.1 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 102 Studierende teil. Zwei Personen brachen das Experiment vorzeitig ab. Eine Prüfung der von den Versuchspersonen (Vpn) während des Experiments produzierten Abbildungsbeschreibungen zeigte, dass weitere 18 Personen nicht die von der Instruktion des Experimentes verlangten Abbildungsbeschreibungen geschrieben hatten. Da die Lernvoraussetzungen für diese Vpn nicht mit denen der anderen vergleichbar waren, wurden ihre Daten nicht ausgewertet. Von den 82 Personen der resultierenden Stichprobe waren 62 weiblich und 20 männlich. Das mittlere Alter betrug 21.11 Jahre ($SD = 1.92$). Die meisten der befragten Studierenden waren im 2. Semester (70), 2 Personen im 3. Semester und weitere 10 Personen im 4. Semester. Die Studierenden kamen aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Studierende der Psychologie waren wegen ihrer möglichen Vertrautheit mit der Technik des Primings von der Untersuchung ausgeschlossen.

2.2 Versuchsplan

Als Haupttätigkeit wurde eine Lerntätigkeit gewählt, die von einer attraktiven Alternativhandlung flankiert wurde, zu der jederzeit gesprungen werden konnte. Dem Experiment lag ein 3×2 Versuchsplan mit einem dreifach gestuften Zwischenpersonenfaktor und einem zweifach gestuften Faktor innerhalb jeder Person zugrunde. Als Zwischenpersonenfaktor wurden die Werte (Leistung oder Wohlbefinden) durch Priming aktiviert. Zusätzlich gab es eine Kontrollgruppe, die kein Priming erhielt. Die Vpn wurden zufällig diesen drei Bedingungen zugewiesen. Innerhalb jeder Vp wurde die Anzahl der Freizeitalternativen, von denen die Lerntätigkeit flankiert war, variiert. Bei einem Teil der Lerntätigkeiten gab es eine mögliche alternative Freizeithandlung, bei einem anderen Teil zwei Alternativen.

2.3 Priming

Wir entschieden uns für eine Methode des Werte-Primings, die bei studentischen Teilnehmern Wirkung gezeigt hatte (Cowan et al., 2002). Die Teilnehmer sollten selbständig Argumente generieren. Dies führt im Vergleich zu anderen Priming-Methoden (siehe z.B. Briley & Wyer, 2001; Gardner, Gabriel & Lee, 1999; Kay et al., 2004; Oyserman &

Lee, 2007; Verplanken & Holland, 2002) zu einer tieferen Elaboration und verspricht einen nachhaltigeren Effekt. Die bei Cowan et al. (2002) geprimten Werte (Redefreiheit vs. Schutz des Einzelnen) waren den hier verwendeten Leistungs- und Wohlbefindenswerten insofern ähnlich, als die meisten Personen beide prinzipiell wertschätzen, die Werte auf einer konkreten Handlungsebene aber in Konflikt geraten können. In einer angeblich unabhängigen Studie eines anderen Lehrstuhls wurden die Studierenden zunächst gebeten, Argumente aufzuschreiben, die ihnen spontan zu einem vorgegebenen Thema einfallen. Die Experimentalgruppe „Leistung“ schrieb Nachteile auf, die sich ergeben, wenn man zu wenig Wert auf Leistung legt, sowie Argumente, die dafür sprechen, auf Leistung Wert zu legen. Die Experimentalgruppe „Wohlbefinden“ bearbeitete eine analoge Aufgabe zu Wohlbefindenswerten. Die Kontrollgruppe wurde gebeten, mögliche Vor- und Nachteile eines Lebens im Jahr 2108 zu sammeln. Bei der Instruktion der Vpn wurde keine konkrete Anzahl zu generierender Argumente vorgegeben um keinen Leistungsdruck zu erzeugen und damit nicht ungewollt Leistungswerte zu aktivieren.

2.4 Versuchsmaterial

Als Lerntätigkeit wurde den Vpn je eine Abbildung zu den Themen Wasserkreislauf, Treibhauseffekt, Moorentstehung und Waldsterben vorgegeben (Fries & Schmid, 2007). In den Abbildungen verdeutlichten Pfeile oder Abfolgen von Zuständen komplexe Prozessabläufe. Jede Abbildung war mit zahlreichen Textelementen versehen. Als alternative Freizeithandlung wurde das Schauen von Musikvideos angeboten. Zu deren Auswahl waren in einer Voruntersuchung von vier Studierenden der angestrebten Altersgruppe insgesamt 282 Musikvideotitel und -interpreten unterschiedlicher Musikrichtungen auf einer sechsstufigen Skala bewertet und die beliebtesten 82 ausgewählt worden (z.B. Jack Johnson: „Sitting, waiting wishing“; Green Day: „Time of your life“; Robbie Williams: „Feel“).

2.5 Durchführung

Ein Training der studentischen Versuchsleiter sollte einen standardisierten Ablauf sichern. Den Vpn wurde erklärt, es handele sich um eine Untersuchung zur Verständlichkeit von naturwissenschaftlichen Abbildungen und es sei ihre Aufgabe, vier Abbildungen, die sie nacheinander am Computer-Bildschirm sehen würden, möglichst ausführlich zu beschreiben. Es gebe keine Zeitbegrenzung zur Beschreibung der Abbildungen, und sie sollten durch Tastendruck zur nächsten Abbildung weiterblättern. An einer Beispielabbildung wurde ihnen erklärt, dass unter der Abbildung jeweils zwei Musikvideotitel eingeblendet sind, die sie per Tastendruck ein- und wieder ausschalten können. Wählte man ein Musikvideo aus, verschwand die Abbildung vom Bildschirm. An ihrer Stelle wurde das Video gezeigt und die Musiktitel eingespielt. Alle 30 Sekun-

den wurden neue Videos angeboten, um sicherzustellen, dass verschiedene Musikvorlieben angesprochen werden. Das Experiment wurde in Einzelsitzungen durchgeführt, um den Vpn die Möglichkeit zu geben, so viele Musikvideos zu sehen wie sie möchten, ohne sich dabei beobachtet zu fühlen.

Innerhalb jeder Person wurde die Anzahl der angebotenen Videos variiert. Jeder Studierende hatte bei zwei der vier Abbildungen die Wahl zwischen zwei eingeblendeten Musikvideos, bei den zwei anderen Abbildungen war nur einer der zwei eingeblendeten Musikvideotitel auswählbar. Der nicht auswählbare Musikvideotitel war jeweils rot eingefärbt. Das Vorhandensein dieses Links wurde den Studierenden als „Überbleibsel aus einem alten Experiment“ erklärt. Die Präsentation des nicht auswählbaren Musikvideotitels erfolgte, um ausschließen zu können, dass Unterschiede in der Lernleistung lediglich auf eine unterschiedliche Anzahl der zu verarbeitenden visuellen Stimuli zurückgehen würden. Bei welcher Abbildung ein bzw. zwei Musikvideos zur Auswahl standen sowie die Reihenfolge, in der die Abbildungen präsentiert wurden, wurde über die Vpn ausbalanciert.

Der Versuchsleiter verließ während der Textproduktionsaufgabe den Experimentalraum, um Effekte der sozialen Erwünschtheit zu minimieren. Nachdem die Studierenden die vier Abbildungen beschrieben hatten, wurden sie durch eine Bildschirmseite aufgefordert, den Versuchsleiter über die Fertigstellung der Aufgabe zu informieren. Anschließend beantworteten sie verschiedene Fragebögen zur Erfassung motivationaler Variablen sowie unangekündigte Tests zur Erfassung des Lernerfolgs. Eine experimentelle Sitzung dauerte zwischen 90 und 120 Minuten.

2.6 Abhängige Variablen

Die abhängigen Variablen wurden im Anschluss an die Textproduktionsaufgabe erfasst. Das Erleben von motivationaler Interferenz während der durchgeführten Lerntätigkeit wurde mit einem Fragebogen erhoben, der mit 14 Items auf einer achtstufigen Rating-Skala verschiedene Aspekte des Interferenzerlebens abdeckte (Kognitive Intrusionen: z.B. „Ich habe mich beim Beschreiben der Abbildungen von allem Möglichen ablenken lassen.“; Stimmung: z.B. „Ich war genervt, weil es so viel Schöneres gibt im Leben, als solche Abbildungen zu beschreiben.“; Verarbeitungstiefe: z.B. „Ich habe die Abbildungen eher oberflächlich beschrieben, weil ich schnell damit fertig sein wollte.“; Persistenz: z.B. „Es fiel mir sehr schwer, bis zum Ende durchzuhalten.“) (siehe z.B. Fries & Schmid, 2007). Motivationale Interferenz wurde über alle Abbildungen hinweg erfasst, also nicht getrennt nach den einzelnen Abbildungen. Die Skala war eindimensional.

Zur Erfassung der Lernleistung dienten die folgenden zwei Maße:

Wissen wurde gemessen, indem zu jeder Abbildung vier Multiple Choice Items mit jeweils drei bis vier Antwortmöglichkeiten vorgelegt wurden, von denen eine oder mehrere richtig waren, und die mit dem Wissen aus den Abbildungen zu beantworten waren (z.B.: „Die Überreste welcher Pflanzen können zur Entstehung der Mudde beitragen?“. Antwortmöglichkeiten: a) Binsen b) Weiden c) Kieselalgen d) Seggen). Für die Aus-

wertung wurde für jede richtige Reaktion auf eine Antwortalternative (Ankreuzen einer richtigen Antwortalternative oder Nicht-Ankreuzen einer falschen Antwortalternative) ein Punkt vergeben. Die höchstmögliche Punktzahl betrug 63 Punkte.

Daneben wurde ein Reproduktionstest eingesetzt. Er bestand darin, dass den Studierenden die vier Abbildungen noch einmal gezeigt wurden, wobei sich an Stelle der Textelemente Nummern befanden. Die Studierenden hatten die fehlenden Textelemente korrekt wiederzugeben. Die reproduzierten Textelemente wurden von zwei unabhängigen Ratern daraufhin beurteilt, ob sie inhaltlich korrekt waren (ein Punkt) oder sogar im Wortlaut wiedergegeben wurden (zwei Punkte). Die Beurteilerübereinstimmung wurde auf Basis von 1406 Elementen berechnet, Cohens Kappa betrug .79.

Um die Attraktivität der Alternativhandlung zu überprüfen, wurden zur Messung der Valenz der eingesetzten Videos vier Items formuliert (z.B. „Die präsentierten Sänger bzw. Bands finde ich prinzipiell ganz gut“, „Viele Musikvideos haben mein Interesse geweckt“).

					Korrelationen	
		Mittelwert	Standardabweichung	Cronbach's Alpha	1	2
1	Erleben von motivationaler Interferenz	3.10	1.05	.86		
2	Multiple Choice Antworten	52.35	4.86	.55	-.19	
3	Reproduzierte Abbildungselemente	50.12	12.08	.64	-.21	.70*

Anmerkungen: Die internen Konsistenzen der Variablen Multiple Choice Antworten und reproduzierte Abbildungselemente wurden berechnet, indem für jede Abbildung ein Wert ermittelt und die interne Konsistenz dieser vier Werte pro AV bestimmt wurde.
* $p < .01$.

Tab.1: Mittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenzen und Interkorrelationen der abhängigen Variablen

3. Ergebnisse

3.1 Vorbereitende Auswertungen

In einem ersten Schritt wurde überprüft, ob das Angebot an Musikvideos eine für die Probanden attraktive Freizeitalternative darstellte. Der Mittelwert der Videovalenz betrug 3.46 auf einer Skala von 1 bis 6, wobei kleine Zahlen für eine hohe Attraktivität der Musikvideos sprachen. Damit liegen die angebotenen Videos im mittleren Bereich der Skala. Von den 82 Vpn machten 62 von der Möglichkeit Gebrauch, Musikvideos zu schauen. Der Durchschnitt über alle Personen hinweg betrug 2.99 Videos (*SD* = 3.63), wobei die Anzahl der gesehenen Videos pro Person zwischen 0 und 23 Videos schwankte. Durchschnittlich schauten die Vpn 3 Minuten und 54.5 Sekunden lang Videos. Die Person mit der längsten Musikvideozeit verbrachte 20 Minuten und 7.6 Sekunden damit. Weder bezüglich des Zwischenpersonenfaktors (Leistung, Wohlbefinden, Kontrollgruppe) noch des Faktors innerhalb der Personen (ein vs. zwei angebotene Videos) ergab sich ein signifikanter Unterschied in Zeit oder Anzahl der gesehenen Videos.

3.2 Ergebnisse zur ersten Hypothese

Es wurde erwartet, dass Vpn in der Bedingung „Wohlbefindensorientierung“ ein höheres Erleben motivationaler Interferenz während der Lernaufgabe sowie einen niedrigeren Lernerfolg als Vpn der Kontrollgruppe zeigen. Vpn in der Bedingung „Leistungsorientierung“ sollten hingegen ein geringeres Erleben motivationaler Interferenz und einen höheren Lernerfolg als Vpn der Kontrollgruppe zeigen. In einer multivariaten Varianzanalyse wurde der Einfluss des Faktors „Priming“ auf motivationale Interferenz, Anzahl der richtig beantworteten Multiple-Choice Aufgaben und reproduzierte Textelemente geprüft. Der Effekt war signifikant (Pillai trace = 0.19, $F = 2.79$, $df = 6, 156$, $p = .013$). Wie Tabelle 2 zeigt, ergab der Test der Zwischensubjekteffekte einen signifikanten Effekt auf die Variable motivationale Interferenz. Post-hoc-Tests (Scheffé) zeigten, dass Wohlbefindens-Geprimte eine signifikant höhere motivationale Interferenz erlebten als die Kontrollgruppe ($d = 0.67$). Hypothese 1 ließ sich also für die Gruppe der Wohlbefindens-Geprimten bestätigen. Für die Leistungs-Geprimten ergaben sich keine signifikanten Effekte.

	Bedingungen				
	Leistung *M (SD)*	Wohlbefinden *M (SD)*	Kontroll-gruppe *M (SD)*	*F*	*p*
Erleben von motiva-tionaler Interferenz	3.15 (1.02)	3.43 (1.04)	2.74 (1.02)	$F(2, 79) = 3.19$	.046
Multiple Choice Antworten	53.63 (4.40)	52.59 (4.49)	50.89 (5.37)	$F(2, 79) = 2.30$	.107
Repro-duzierte Abbildungs-elemente	52.19 (11.76)	48.07 (12.26)	50.11 (12.29)	$F(2, 79) = 0.78$	.463

Tab. 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen nach Bedingung (Leistung vs. Wohlbefinden vs. Kontrollgruppe)

3.3 Ergebnisse zur zweiten Hypothese

Insbesondere in der Bedingung Wohlbefindensorientierung wurde erwartet, dass Vpn bei zwei Freizeitalternativen einen geringeren Lernerfolg zeigen als bei einer Freizeitalternative. Dies wurde in einer multivariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung geprüft. Hierbei zeigte sich kein Haupteffekt des Innersubjektfaktors ein vs. zwei Videos (Pillai trace = 0.00, F = 0.04, $df = 1, 79$, $p = .843$), aber ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen dem Faktor ein vs. zwei Videos und dem Zwischensubjektfaktor (Pillai trace = 0.11, $F = 5.05$, $df = 2, 79$, $p = .009$). Follow-up Varianzanalysen getrennt für die beiden abhängigen Variablen zeigten einen signifikanten Interaktionseffekt für die Variable Multiple Choice (Pillai trace = 0.17, $F = 8.32$, $df = 2, 79$, $p = .001$). Wie Tabelle 3 zeigt, lösten die Wohlbefindens-Geprimten hypothesenkonform bei einem Video signifikant mehr Multiple Choice Aufgaben als bei zwei angebotenen Videos ($d = 0.75$). Allerdings war die Kontrollgruppe bei zwei Videos signifikant erfolgreicher als bei einem Video. Hypothese 2 ließ sich demnach für die Gruppe der Wohlbefindens-Geprimten bestätigen.

	Faktor innerhalb der Personen			
	Abbildungen mit 1 Video *M (SD)*	Abbildungen mit 2 Videos *M (SD)*	*t*	*p*
Leistung				
Multiple Choice Antworten	27.22 (2.85)	26.41 (2.66)	$t(26) = -1.27$	.215
Reproduzierte Abbildungs-elemente	25.19 (8.68)	27.00 (9.23)	$t(26) = 0.70$	.491
Wohlbefinden				
Multiple Choice Antworten	27.37 (2.82)	25.22 (2.90)	$t(26) = -3.16$	.004
Reproduzierte Abbildungs-elemente	25.89 (9.07)	22.19 (7.59)	$t(26) = -1.69$	.103
Kontroll-gruppe				
Multiple Choice Antworten	24.50 (3.92)	26.39 (2.87)	$t(27) = 2.34$	.027
Reproduzierte Abbildungs-elemente	23.96 (8.16)	26.14 (9.16)	$t(27) = 0.94$	.355

Anmerkung. Für die Variable motivationale Interferenz konnte keine getrennte Auswertung bzgl. ein vs. zwei Videos vorgenommen werden, da diese Variable nicht getrennt für die Abbildungen erhoben wurde.

Tab. 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen getrennt nach jenen zwei Abbildungen, bei denen jeweils ein vs. zwei Videos angeboten wurden

4. Diskussion

4.1 Der Einfluss von Wertorientierungen

Im vorliegenden Experiment wurde untersucht, ob die Motivation zum Lernen sowie der Erfolg des Lernens bei einem Lern-Freizeit-Konflikt von Leistungs- und Wohlbefindensorientierungen beeinflusst werden. Die Aktivierung der Wohlbefindensorientierung erhöhte die Ablenkbarkeit beim Lernen. Das bestätigt teilweise Befunde aus querschnittlichen Studien, in denen Zusammenhänge zwischen Werten und motivationaler Interferenz ermittelt worden waren (z.B. Fries et al., 2005; Hofer, Möhle, et al., 2008; Hofer et al., 2009). Der Effekt konnte jedoch nur für die Wohlbefindensorientierung gefunden werden, was daran liegen mag, dass für die bisher querschnittlich gefundenen Zusammenhänge zwei Quellen zugrunde liegen. Wertorientierungen können erstens Bedingungen für Motivation beim Lernen und die Regulation des Lernens sein, weil sich Personen in der Wertschätzung verschiedener Lebensbereiche unterscheiden. Nur dieser Fall wurde im vorliegenden Experiment geprüft. Zusätzlich können Korrelationen zwischen Wertorientierungen und motivationaler Interferenz auch deshalb zustande kommen, weil Personen ihre Wertorientierungen danach ausrichten, was sie in dem betreffenden Lebensbereich erleben und welche Ergebnisse sie darin erzielen (Hofer, Reinders, et al., 2010). In querschnittlichen Untersuchungen können beide Wirkungsrichtungen nicht voneinander getrennt werden. Längsschnittlich zeigte sich, dass beide Einflussrichtungen eine Rolle spielen. Motivationale Interferenz schien Wertorientierungen zwei Jahre später sogar stärker zu determinieren als umgekehrt (Hofer, Schmid, et al., 2010). Dies würde bedeuten, dass in korrelativen Studien der Einfluss von Wertorientierungen auf motivationale Interferenz überschätzt wurde.

Das Ausbleiben von Effekten des Primings auf die Variablen des Lernerfolgs mag eine Folge des schwachen Effekts auf motivationale Variablen sein. Gleichwohl steht dieser Befund nicht im Einklang mit querschnittlichen Studien, in denen immerhin schwache Zusammenhänge zwischen Wertorientierungen und Noten (Fries et al., 2005) bzw. objektiven Schulleistungstests (Hofer, Möhle, et al., 2008) aufgetreten sind. Möglicherweise ist auch hier die umgekehrte Kausalrichtung plausibel. Besonders im Alter von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bilden sich Wertorientierungen durch die Erfahrungen heraus, die Personen in den betreffenden Lebenssituationen machen. Erhält man andauernd positive Leistungsrückmeldungen, so kann man zum Schluss kommen, dass man Leistung als Wert hoch schätzt (siehe Hofer, Reinders, et al., 2010). Möglicherweise bedingen Wertorientierungen das Verhalten der Menschen vor allem dann, wenn sie stabil ausgeprägt sind. In einer Längsschnittuntersuchung an Jugendlichen zeigten sich die beiden Werte über zwei Jahre jedoch nur wenig stabil (Hofer, Schmid, et al., 2010). Im vorliegenden Experiment waren die Versuchspersonen deutlich älter, aber es könnte dennoch sein, dass sie noch dabei waren, ihre Wertorientierungen zu stabilisieren.

Bei Priming-Untersuchungen ist zu bedenken, dass die Versuchspersonen in die experimentelle Situation bereits mit ihren eigenen Werten eintreten. Entspricht der ge-

primte Wert dem eigenen, so kann es zu einer Akzentuierung kommen. Andernfalls könnte die Person nur abgeschwächt oder gar nicht auf das Priming ansprechen oder gar aversiv darauf reagieren (z.B. Perugini & Prestwich, 2007). Da man jedoch davon ausgehen kann, dass Studierende heute mindestens über ein mittleres Ausmaß an Leistungsorientierung verfügen und gleichzeitig das Leben genießen wollen (z.B. Inglehart & Baker, 2000; Klages, 2002; Ovadia, 2003; Deutsche Shell, 2002), erscheint ein solcher Effekt unwahrscheinlich. Vielleicht war das Wertepriming nicht stark genug, sodass in zukünftigen Untersuchungen an eine Intensivierung zu denken wäre, etwa indem wertkongruente Umgebungsreize im Experimentalraum geschaffen werden, die während des Experiments ständig vorhanden sind und den betreffenden Wert über einen längeren Zeitraum hinweg präsent halten (siehe Kay et al., 2004).

4.2 Zahl der Freizeitalternativen

Die Gruppe der Wohlbefindens-Geprimten zeigte wie erwartet eine schlechtere Lernleistung bei zwei angebotenen Freizeitalternativen im Vergleich zu nur einer. Möglicherweise nehmen Personen, bei denen Wohlbefindenswerte aktiviert sind, die beiden Freizeitoptionen als besonders attraktiv wahr, indem sich deren Anreize aufsummieren. Das Ausbleiben des Effekts für die Gesamtgruppe könnte daran liegen, dass das Videosehen unabhängig von der Anzahl der Videos die gleiche Art von Freizeithandlung betraf. Dies entspräche etwa der Situation, in der Schüler die Wahl zwischen verschiedenen Fernsehprogrammen haben, die sie von den Hausaufgaben ablenken. Häufig locken aber verschiedene Klassen von Freizeithandlungen, z.B. Telefonieren, Fußballspielen, Musikhören oder auf eine Party gehen. Es wäre interessant zu untersuchen, wie Versuchspersonen auf Kombinationen unterschiedlicher Typen von Freizeitangeboten reagieren.

4.3 Pädagogische Schlussfolgerungen

Welche pädagogischen Konsequenzen sind daraus zu ziehen, dass hoch wohlbefindensorientierte Schülerinnen und Schüler ihr Lernen weniger gut regulieren können und dass sie bei zwei im Vergleich zu nur einer attraktiven Alternativhandlungen schlechtere Lernleistungen erbringen? Schule-Freizeit-Konflikte werden häufig als ein Dilemma zwischen wichtigen Zukunftszielen und Augenblicksimpulsen gesehen, das, um die Schulleistung zu verbessern, zugunsten des Lernens zu lösen ist (Bembenutty & Karabenick, 2004). Doch gehen wir grundsätzlich davon aus, dass eine ausgeglichene Lebensführung das Anstreben von Zielen sowohl im Schul- als auch im Freizeitbereich erfordert (Kuhnle, Hofer & Kilian, 2010). Eine Person ist dann eher mit ihrem Leben zufrieden, wenn sie ihre Zeit in alle Bereiche investieren kann, die für ihre individuelle Entwicklung von Bedeutung sind (Gröpel & Kuhl, 2006). Außerdem bearbeiten Jugendliche in ihrer Freizeit altersspezifische Aufgaben, vor allem sozialer Art, die für ihr

persönliches Weiterkommen unabdingbar sind (Noack, 1990). Folglich sollte die Freizeit als wichtiger Lebensbereich nicht nachrangig bewertet werden.

Das Schule-Freizeit-Dilemma kann unseres Erachtens nur durch die Koordination beider Werte oder ihre Synthese aufgelöst werden (siehe dazu Schmid et al., 2006). Leistungs- und Freizeitziele können durch zeitliche Strukturierung des Alltags so miteinander koordiniert werden, dass sie nicht in Konflikt miteinander geraten. Nach den Befunden unseres Experiments ist es für Personen mit hohen Wohlbefindenswerten besonders schwierig, bei verlockenden Freizeitangeboten Lernhandlungen aufrechtzuerhalten. Die Unsicherheit darüber, ob man nicht etwas anderes tun sollte, als das, was man zu tun beabsichtigt oder gerade tut, wird bei festen Zeiten für leistungs- und freizeitorientierte Tätigkeiten reduziert. Die Einplanung von Leistungs- und Freizeitzielen verhindert beim Lernen das Gefühl, etwas Wichtiges zu verpassen und in der Freizeit das Gefühl, die Schule zu vernachlässigen. Eine selbständige zeitliche Strukturierung des Alltags erfordert allerdings Selbstregulationskompetenzen auf Seiten der Schüler. Vielversprechend sind deshalb Selbstregulationstrainings, wie sie z.B. Schmitz (2002) entwickelt hat, bei denen Schülern oder Studenten beigebracht wird, ihren Alltag mit Hilfe von Tagebüchern zu strukturieren.

Andererseits führt auch eine zeitliche Strukturierung dazu, dass Zeit, die für schulisches Lernen aufgewendet wird, nicht mehr für Freizeittätigkeiten zur Verfügung steht. Eine gelungene Synthese würde deshalb bedeuten, dass Leistung und Wohlbefindenswerte mit derselben Handlung erreicht werden. Dies wäre der Fall, wenn schulisches Lernen so organisiert würde, dass es gleichzeitig effektiv ist und Spaß macht. Das mag partiell möglich sein. Häufig erfordert erfolgreiches Lernen jedoch Anstrengung und Willensstärke und dürfte daher kaum erfolgreich mit den Angeboten der Freizeitindustrie konkurrieren können. Ist Synthese nicht zu erreichen, stellt externe Koordination eine aussichtsreiche Möglichkeit dar, um die Auftretenswahrscheinlichkeit von Schule-Freizeit-Konflikten zu verringern, wie es z.B. in Ganztagsschulen der Fall ist. Extracurriculare Freizeitaktivitäten, die Schülern in Ländern mit Ganztagsschulsystemen in großem Umfang angeboten werden, scheinen nicht mit schulischem Lernen zu interferieren, sondern gehen im Gegenteil mit guten Schulleistungen einher (Barber, Stone & Eccles, 2005). Darüber hinaus scheint es bei der Verwirklichung multipler Ziele ein bewährtes Mittel zu sein, die Priorität von Zielen und Werten zu reflektieren und bestimmte Ziele – ggf. vorübergehend – zurückzustellen (goal disengagement nach Wrosch, Scheier, Carver & Schulz, 2003).

Literatur

Alsaker, F. D., & Flammer, A. (1999). *The adolescent experience. European and American adolescents in the 1990s.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barber, B. L., Stone, M. R., & Eccles, J. S. (2005). Adolescent participation in organized activities. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Hrsg.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (S. 133-146). New York: Springer.

Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology, 29,* 1207-1220.

Bargh, J. A. (2006). What have we been priming all these years? On the development, mechanisms, and ecology of nonconscious social behavior. *European Journal of Social Psychology, 36*, 147-168.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 16*, 35-57.

Bilsky, W. (2005). Werte und Werthaltungen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 298-304). Göttingen: Hogrefe Verlag.

Bilsky, W. (2008). Die Struktur der Werte und ihre Stabilität über Instrumente und Kulturen. In E. H. Witte (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Werte* (S. 63-89). Lengerich: Pabst Verlag.

Briley, D. A., & Wyer, R. S. (2001). Transitory determinants of values and decisions: The utility (or nonutility) of individualism and collectivism in understanding cultural differences. *Social Cognition, 3*, 197-227.

Cowan, G., Resendez, M., Marshall, E., & Quist, R. (2002). Hate speech and constitutional protection: Priming values of equality and freedom. *Journal of Social Issues, 58*, 247-263.

Deutsche Shell (Hrsg.) (2002). *Jugend 2002.* Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Dietz, F., Schmid, S., & Fries, S. (2005). Lernen oder Freunde treffen? Lernmotivation unter den Bedingungen multipler Handlungsoptionen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19*, 173-189.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 105-121). New York: Guilford Press.

Ehling, M. (1996). Arbeitsfreie Zeit – Freizeit heute. In K. Blanke, M. Ehling & N. Schwarz (Hrsg.), *Zeit im Blickfeld. Ergebnisse einer repräsentativen Zeitbudgeterhebung* (S. 219-236). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Feather, N. T. (1995). Values, valences, and choice: The influence of values on the perceived attractiveness and choice of alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 1135-1151.

Fries, S., & Dietz, F. (2007). Learning in the face of temptations. The case of motivational interference. *Journal of Experimental Education, 76*, 93-112.

Fries, S., & Schmid, S. (2007). Lernen bei attraktiven Handlungsalternativen. Das Phänomen der motivationalen Interferenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*, 271-281.

Fries, S., Dietz, F., & Schmid, S. (2008). Motivational interference in learning: The impact of leisure alternatives on subsequent self-regulation. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 119-133.

Fries, S., Schmid, S., Dietz, F., & Hofer, M. (2005). Conflicting values and their impact on learning. *European Journal of Psychology of Education, 19*, 259-273.

Fries, S., Schmid, S., & Hofer, M. (2007). On the relationship between value orientation, valences, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 201-216.

Gardner, W. L., Gabriel, S., & Lee, A. Y. (1999). „I“ value freedom, but „we“ value relationships: Self-construal priming mirrors cultural differences in judgment. *Psychological Science, 10*, 321-326.

Gröpel, P., & Kuhl, J. (2006). Having time for life activities. Life balance and self-regulation. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 14*, 54-63.

Hofer, M. (2007). Goal conflicts and self-regulation: A new look at pupils' off-task behavior in the classroom. *Educational Research Review, 2*, 28-38.

Hofer, M., & Fries, S. (2005). Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In B. H. Schuster, H.-P. Kuhn & H. Uhlendorff (Hrsg.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende*

in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft (S. 151-167). Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.

Hofer, M., Möhle, T., Kuhnle, C., Kilian, B., & Schmid, S. (2008). Schule-Freizeit-Konflikte, Wertorientierungen und motivationale Interferenz und Leistungen bei Grundschülern. *Unterrichtswissenschaft, 36*, 197-215.

Hofer, M., Reinders, H., & Fries, S. (2010). Wie sich Werte ändern. Ein zieltheoretischer Vorschlag zur Erklärung individuellen und gesellschaftlichen Wertewandels. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42*, 26-38.

Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Dietz, F., Clausen, M., & Reinders, H. (2007). Individual values, motivational conflicts, and learning for school. *Learning and Instruction, 17*, 17-28.

Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Kilian, B., & Kuhnle, C. (2010). Reciprocal Relationships between Value Orientation and Motivational Interference during Studying and Leisure. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 623-645.

Hofer, M., Schmid, S., Fries, S., Zivkovic, I., & Dietz, F. (2009). Value orientations and studying in school-leisure conflict: A study with samples from five countries. *Learning and Individual Differences, 19*, 101-112.

Hofer, M., Schmid, S., & Zivkovic, I. (2008). Schule-Freizeit-Konflikte, Wertorientierungen und motivationale Interferenz in der Freizeit. Eine kulturübergreifende Studie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40*, 55-68.

Inglehart, R. (1998). *Modernisierung und Postmodernisierung.* Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review, 65*, 19-51.

Kay, A. C., Wheeler, S. C., Bargh, J. A., & Ross, L. (2004). Material priming: The influence of mundane physical objects on situational construal and competitive behavioral choice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 95*, 83-96.

Kilian, B., Hofer, M., Fries, S., & Kuhnle, C. (2010). The conflict between on-task and off-task actions in the classroom and its consequences for motivation and achievement. *European Journal of Psychology of Education, 25,* 67-85.

Klages, H. (2002). *Der blockierte Mensch. Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2010). The relationship of value orientations, self-control, frequency of goal conflicts in school and leisure, and life-balance in adolescence. *Learning and Individual Differences*, *20,* 251-255.

Lange, E. (1997). *Jugendkonsum im Wandel. Konsummuster, Freizeitverhalten, soziale Mileaus und Kaufsucht 1900 und 1996*. Opladen: Verlag Leske+Budrich.

Noack, P. (1990). *Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit.* München: Psychologie Verlags Union.

Noelle-Neumann, E., & Petersen, T. (2001). Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später. *Politik und Zeitgeschichte, 29*, 15-22.

Ovadia, S. (2003). Suggestions of the postmodern self: Value changes in American high school students, 1976-1996. *Sociological Perspectives, 46*, 239-256.

Oyserman, D., & Lee, S. W. S. (2007). Priming ‘culture’. Culture as situated cognition. In S. Kitayama & D. Cohen (Hrsg.), *Handbook of cultural psychology* (S. 255-282). New York: Guilford Press.

Perugini, M., & Prestwich, A. (2007). The gatekeeper: Individual differences are key in the chain from perception to behaviour. *European Journal of Personality, 21*, 303-317.

Randel, B., Stevenson, H. W., & Witruk, E. (2000). Attitudes, beliefs, and mathematics achievement of German and Japanese high school students. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 190-198.

Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Senécal, C., & Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: A motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology, 35*, 1800-1823.

Reinders, H., & Hofer, M. (2003). Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium. In H. Reinders & E. Wild (Hrsg.), *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium* (S. 237-256). Opladen: Verlag Leske+Budrich.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Schmid, S., Fries, S., Hofer, M., Dietz, F., Reinders, H., & Clausen, M. (2006). Die Theorie motivationaler Handlungskonflikte – empirische Untersuchungen und praktische Konsequenzen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 398-413). Münster: Waxmann Verlag.

Schmitz, B. (2002). Schulische Lehr-Lernumgebungen und außerschulische Trainings zur Förderung fächerübergreifender Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. *45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik,* 173-175.

Schulze, G. (2000). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Strecker, J., & Noack, P. (2002). Wichtigkeit und Nützlichkeit von Mathematik aus Schülersicht. *45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik,* 359-372.

Strzoda, C., & Zinnecker, J. (1997). Das persönliche Zeitbudget zwischen 13 und 30. In R. K. Silbereisen, L. A. Vaskovics & J. Zinnecker (Hrsg.), *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996* (S. 281-300). Opladen: Verlag Leske+Budrich.

Tschanz, U. (1997). Was tun Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit? In A. Grob (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet?* (S. 69-90). Chur: Rüegger Verlag.

van Deth, J. (2001). Wertewandel im internationalen Vergleich. Ein deutscher Sonderweg? *Politik und Zeitgeschichte, 29*, 23-30.

Verplanken, B., & Holland, R. W. (2002). Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 434-447.

Wrosch, C., Scheier, M. F., Carver, C. S., & Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity, 2*, 1-20.

Zinnecker, J. (1991). Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In W. Melzer, W. Heitmeyer, L. Liegle & J. Zinnecker (Hrsg.), *Osteuropäische Jugend im Wandel* (S. 9-25). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Abstract: In view of high academic expectations and a broad offer of leisure time activities in the afternoons, students are torn between doing schoolwork and attending to self-determined activities. In an experiment, the authors examined whether the students´ orientation towards achievement or towards well-being influences the motivational regulation and the result of learning in the case of a conflict between study and recreation. Value orientations were activated through priming and their influence on motivational interference and success in learning scientific contents was determined. While learning, students were allowed to switch to music videos, with the number of available videos varying between one and two. The regulation of learning was ascertained by means of a questionnaire on the experience of motivational interference. Learning success was determined through a multiple choice test as well as the number of correctly reproduced elements of mapping. As was to be expected, wellness-oriented students showed a higher motivational interference than the control group, whereas students oriented towards achievement showed neither lower interference nor higher achievement. Students in the group oriented towards well-being showed higher achievement in the multiple choice test when being offered one as compared to two attractive alternative actions.

Anschrift der Autor(inn)en

Prof. Dr. Manfred Hofer, Universität Mannheim, Pädagogische Psychologie, D7, 27,
68131 Mannheim, Deutschland
E-Mail: manfred.hofer@sowi.uni-mannheim.de

Dipl. Psych. Britta Kilian, Universität Mannheim, Pädagogische Psychologie, D7, 27,
68131 Mannheim, Deutschland
E-Mail: bkilian@rumms.uni-mannheim.de

Dipl. Psych. Claudia Kuhnle, Universität Mannheim, Pädagogische Psychologie, D7, 27,
68131 Mannheim, Deutschland
E-Mail: ckuhnle@rumms.uni-mannheim.de

Dr. Sebastian Schmid, Universität Bielefeld, Postfach 100131, 33501 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: sebastian.schmid@uni-bielefeld.de