

Der Einfluss neoliberaler Werte auf die Bereitschaft österreichischer HochschülerInnen zu betrügen

Masterarbeit

am

Studiengang „Betriebswirtschaft & Wirtschaftspsychologie“
an der Ferdinand Porsche FernFH

Mag.(FH) Thomas Pühl

1210683022

Begutachter: MMag. Dr. PhD Boris Maciejovsky

Puch, Mai 2015

***"Es ist besser, in Ehren zu versagen,
als durch Betrug erfolgreich zu sein."***

Sophokles, griechischer Dichter (496 - 405/6 v. Chr.)

Zusammenfassung

Die Arbeit befasst sich mit den Einflüssen neoliberaler Werte auf die Betrugsabsichten bzw. auf die tatsächliche Durchführung von Betrug österreichischer HochschülerInnen. Die Forschungsfrage lautet: *Welchen Einfluss hat die Adhärenz zu neoliberalen Werten auf die Absicht zu betrügen?* Sie soll mittels des hierarchischen Motivationsmodells von Pulfrey & Butera (2013) beantwortet werden. Dieses Modell postuliert eine sequentielle Mediation der direkten Korrelationen zwischen der Adhärenz zu Selbsterhöhungswerten (*Self-Enhancement values*) und dem Hinnehmen von Betrug (*Condoning of cheating*). Die Überprüfung des Modells bezogen auf die Betrugsabsichten österreichischer Studentinnen ist Primärziel dieser Arbeit. Ein Seitenarm der Studie beschäftigt sich mit der Frage ob österreichische StudentInnen tatsächlich betrügen, wenn sich Ihnen die Möglichkeit bietet. Die Durchführung tatsächlichen Betrugs wurde mittels eines diagnostischen Problemlösungstests ermittelt. Die Studie wurde als online Befragung konzipiert und über social media Kanäle distribuiert.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung, an über 900 StudentInnen (n=638) teilgenommen haben, konnten die Gültigkeit des Modells nicht bestätigen. Die Auswertung lässt Rückschlüsse darauf zu, dass sich österreichische HochschülerInnen zwar neoliberalen Werten verpflichtet fühlen, diese Verpflichtung jedoch keinen signifikanten Einfluss auf deren Hinnahme von Betrug oder gar der Durchführung von Betrug hat. Es konnte nachgewiesen werden, dass hohe Ambitionen und der Wille durch Leistung zu Macht und Wohlstand zu gelangen vorhanden ist. Basierend auf den Ergebnisse kann jedoch gesagt werden, dass sich die ProbandInnen darüber im Klaren zu sein scheinen, dass der Weg des geringsten Widerstandes nicht die erste Wahl sein darf. Dies spricht für ein moralisches Bewusstsein und lässt hoffen, dass diese Führungskräfte der Zukunft sich dies im Berufsleben weiterhin bewahren.

Schlüsselbegriffe: Neoliberale Werte, Selbsterhöhung, Leistungs-Ansatz Ziele, soziale Anerkennung, Betrug, Ziele, Motivation ,Werte

Abstract

The paper deals with the influence of neoliberal values to the condoning of cheating and actual cheating of Austrian University students. The research question is: What is the impact of the adherence to neo-liberal values on the intention to cheat? This question should be answered by means of the *hierarchical model of motivation leading to cheating* (Pulfrey & Butera, 2013). Verification of the model based on the cheating intentions of Austrian students is the primary goal of this work. The correlation of *Self-Enhancement Values* and the results of the problem solving test determines the association between adherence to neoliberal values and their impact on actual cheating. A branch of the study examines if Austrian students actually cheat if they have the opportunity. This was identified through a diagnostic problem solving test.

The results of the empirical study, in which over 900 students (n=638) participated, could not confirm the validity of the model. The analysis allows conclusions to be drawn, that Austrian Students' adherence to neo-liberal values, has no significant influence on the condoning of cheating or actual cheating. The results of the Self-Enhancement Values show that subjects have high ambitions and are willing to reach their goals through their individual performance rather than cheating. The path of least resistance is clearly not the preferred one and leads to the assumption that there is a high ethical awareness within Austrian students. Hopefully the future leaders will maintain their attitude towards ethical behaviour.

Keywords: Neoliberal values, Self-Enhancement values, Performance-Approach Goals, social approval, cheating, goals, motivation, values

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß übernommen wurden, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt oder veröffentlicht. Die vorliegende Fassung entspricht der eingereichten elektronischen Version.

Puch, den 10. Mai 2015

Mag.(FH) Thomas PÜHL

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	Beziehungsweise
etc.	et cetera
u.v.m.	und viele mehr
u.a.	unter anderem
URL	Uniform Resource Locator
z.B.	zum Beispiel

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	I
Abstract	II
Eidesstattliche Erklärung	III
Abkürzungsverzeichnis	IV
Inhaltsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
1.1 Relevanz der Thematik.....	1
1.2 Problemstellung.....	1
1.3 Zielsetzung der Arbeit.....	2
1.4 Abgrenzungen und Einschränkungen	2
1.5 Geschlechtergerechte Sprache.....	2
1.6 Forschungsfrage.....	3
2 Theoretische Grundlagen	4
2.1 Motiv.....	5
2.2 Motivation	6
2.2.1 Intrinsische Motivation	6
2.2.2 Extrinsische Motivation	7
2.2.3 Zusammenhang intrinsischer und extrinsischer Motivation	8
2.3 Werte.....	8
2.3.1 Abgrenzung von Normen und Einstellungen.....	11
2.3.2 Neoliberale Werte.....	12
3 Motivationstheorien	14
3.1 Überblick	14
3.2 Ausgewählte Theorien	15
3.2.1 ERG-Theorie nach Alderfer	15
3.2.2 Motivtheorie nach McClelland.....	16

4	Theorie universeller Werte	19
4.1	Portrait Values Questionnaire	21
4.2	Hierarchisches Motivationsmodell (Pulfrey & Butera, 2013).....	23
5	Neoliberalismus und akademischer Betrug	25
5.1.1	Entstehung des Neoliberalismus.....	26
5.1.2	Menschliches Verhalten im Neoliberalismus.....	27
5.2	Akademischer Betrug	28
6	Empirischer Teil	31
6.1	Untersuchungshypothesen	31
6.2	Beschreibung des Untersuchungsdesigns	34
6.2.1	Hierarchisches Motivationsmodell.....	34
6.2.2	Diagnostischer Problemlösungstest.....	37
6.2.3	Ergänzende Fragen.....	38
6.3	Definition der Stichprobe und Rekrutierung der VersuchsteilnehmerInnen ..	39
6.3.1	Definition der Stichprobe	39
6.3.2	Rekrutierung der UntersuchungsteilnehmerInnen.....	41
6.4	Methodik und Testzeitraum.....	41
7	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	43
7.1	Stichprobenbeschreibung	43
7.2	Deskriptive Auswertung	44
7.2.1	Studierendenstatus.....	45
7.2.2	Art der Bildungseinrichtung.....	45
7.2.3	Studienrichtung.....	46
7.2.1	Bundesland	46
7.2.2	Studienort	46
7.2.3	Angestrebter Studienabschluss	46
7.3	Prüfung der Hypothesen und Interpretation	46

7.3.1	Hierarchisches Motivationsmodell.....	46
7.3.2	Selbsterhöhung und tatsächlicher Betrug	51
7.3.3	Zusammenhang Geschlecht und Betrug.....	53
1.1.1.	Zusammenhang Studienrichtung und Betrug	54
8	Fazit.....	57
9	Zeitplan	59
	Literaturverzeichnis	VI
	Abbildungsverzeichnis	XIV
	Tabellenverzeichnis	XV
	Anhang A	XVI
	Danksagung.....	XXIV

1 Einleitung

Um einen Überblick über die vorliegende Arbeit zu erlangen, wird nachfolgend die Relevanz der Thematik diskutiert, die daraus resultierende Problemstellung erläutert, die Zielsetzung beschrieben, Abgrenzungen und Einschränkungen vorgenommen, auf die Geschlechtergerechte Sprache verwiesen und die Forschungsfrage festgelegt.

1.1 Relevanz der Thematik

Die Anzahl akademischer und wirtschaftlicher Betrugsfälle scheint sich in den letzten Jahren vor allem seit der Finanzkrise deutlich zu mehren (Wolf, 2012, onl.). Gerade im akademischen Bereich war in den Medien häufig von Plagiatsvorwürfen hochrangiger Politiker zu lesen. Der ehemalige deutsche Außenminister Karl-Theodor zu Guttenberg, Annette Schavan, Bundesbildungsministerin sowie der österreichische EU-Kommissar Johannes Hahn seien an dieser Stelle exemplarisch genannt.

Plagiate bei wissenschaftlichen Abschlussarbeiten stehen jedoch nur am Ende einer womöglich betrügerischen, universitären Karriere. Diese Arbeit soll Aufschluss darüber geben, ob und welche neoliberalen Werte Einfluss auf die Bereitschaft von österreichischen StudentInnen zu betrügen, haben. Was also motiviert Studenten bzw. Nachwuchsakademiker zu täuschen?

1.2 Problemstellung

Pulfrey und Butera (2013) konnten in einer großangelegten, internationalen Studie nachweisen, dass StudentInnen, die neoliberale Werte verinnerlicht hatten, ebenfalls eine deutlich höhere Neigung zu Betrugereien zeigten. Eine weitere Studie aus den USA befragte College StudentInnen aus 21 Ländern und kam zu dem überraschenden Ergebnis, dass ca. 90 % der ProbandInnen schon einmal andere beim Betrügen beobachtet hatten (Teixeira & Rocha, 2010, S. 678). Diese Ergebnisse haben nicht nur große Auswirkungen auf die akademische Welt, denn HochschulabsolventInnen bringen diese Einstellung in weiterer Folge als Nachwuchsführungskräfte in die Wirtschaft ein (Lawson, 2004, S. 190).

StudentInnen im Allgemeinen und StudentInnen der Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsfächer im Speziellen, sind in einer Gesellschaft aufgewachsen, in der keine trennscharfe Abgrenzung zwischen falsch und richtig zu existieren scheint und unethisches Verhalten von Führungskräften beinahe erwartet wird (Kidwell, 2001, S. 46). Eine Studie von Pulfrey und Butera (2013) hat sich darüber hinaus mit den Motivationsfaktoren für den Beginn eines Studiums befasst und herausgefunden, dass jene StudentInnen, die sich neoliberalen Maximen verpflichtet fühlten eher bereit waren zu unlauteren Mitteln zu greifen, um sich einen Wettbewerbsvorteil gegenüber ihren KommilitonInnen zu verschaffen.

1.3 Zielsetzung der Arbeit

Die gegenständliche Arbeit verfolgt zwei Ziele: Zum Einen den Versuch die Gültigkeit des hierarchischen Motivationsmodells von Pulfrey & Butera (2013) in Bezug auf österreichische HochülerInnen zu überprüfen und zum Anderen den Einfluss der Adhärenz zu neoliberalen Werten auf tatsächlichen Betrug zu messen. Nicht im Fokus der Arbeit steht der Themenkomplex Plagiarismus, da sich die Arbeit auf akademischen Betrug im Allgemeinen bezieht.

1.4 Abgrenzungen und Einschränkungen

Um den Rahmen der theoretischen Inhalte und Grundlagen nur auf das Wesentliche und für das Verständnis Notwendige zu beschränken, liegt der Fokus auf den für die Arbeit relevanten Themenbereiche und liefert dabei jeweils einen groben Überblick über die Themenkomplexe Neoliberalismus, Werte sowie einige relevante Motivationstheorien.

Im empirischen Teil beschränkt sich die Studienpopulation, gemäß der Zielsetzung, lediglich auf österreichische HochschülerInnen.

1.5 Geschlechtergerechte Sprache

Der Text dieser Arbeit wurde in geschlechtergerechter Sprache verfasst.

1.6 Forschungsfrage

Die in Kapitel 1 dargestellten Überlegungen und das Interesse für dieses Thema führen zur relevanten Forschungsfrage:

Welchen Effekt hat die Adhärenz gegenüber neoliberalen Werten auf die Absicht zu betrügen? Überprüfung des Hierarchical Model of Motivations Leading to Cheating (Pulfrey & Butera, 2013).

2 Theoretische Grundlagen

Um sich der Beantwortung der Forschungsfrage zu nähern, müssen im ersten Schritt die theoretischen Grundlagen erarbeitet werden. Die Arbeit beleuchtet zunächst allgemeine Grundlagen, die eine gute Basis für den Einstieg in die Thematik bieten sollen. In weiterer Folge fokussieren die theoretischen Inhalte auf die wesentlichen Aspekte. Kapitel 2 befasst sich mit dem Begriff „Motiv“, der Motivation und im Detail dem Zusammenhang zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Dies dient dem Verständnis der Begriffe und von Motivation im psychologischen Kontext. Nachfolgend wird in Kapitel 2.2. intensiv das Thema Werte mit der Abgrenzung von Normen und Einstellungen und im speziellen Neoliberale Werte erläutert. Klarheit im Bezug auf die Eigenschaften von menschlichen Werten soll den LeserInnen in diesem Kapitel vermittelt werden um das hierarchische Motivationsmodell besser verstehen zu können.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit den Grundlagen der Motivationstheorien und gibt einen kurzen Überblick über den Stand der Forschung in diesem Bereich. Motivationstheorien dienen der Erklärung des Zustandekommens und der Wirkung von Motivation auf das menschliche Verhalten. In der Literatur existieren eine Vielzahl von Theorien, welche sich mit der Frage beschäftigen, wie Motivation entsteht und was deren Auswirkungen auf das menschliche Verhalten sind.

Schwartz' Theorie universeller Werte sind Kern der Arbeit (Kapitel 4) und bereiten die Basis für das der Studie zu Grunde liegende hierarchische Motivationsmodell von Pulfrey & Butera (Kapitel 4.2). Das hierarchische Motivationsmodell postuliert eine sequentielle Mediation der direkten Korrelationen zwischen Adhärenz zu *Self-Enhancement values* (Selbsterhöhungswerten) und *Condoning of cheating* (des Hinnehmens, der Billigung von Betrug). Als Mediatoren dienen individuelle *Performance Approach Goals* (Leistungs-Ansatz Ziele) und der *Motivation to Study to Gain Social Approval* (Motivation zu studieren). Die Überprüfung des Modells bezogen auf die Betrugsabsichten österreichischer Studentinnen ist Primärziel dieser Arbeit. Dieses Kapitel widmet sich dementsprechend dem theoretischen Kern der gegenständlichen Arbeit.

Um das Verständnis für neoliberale Werte zu schärfen, werden in weiterer Folge der Neoliberalismus und dessen Entstehung, sowie das menschliche Verhalten im Neolibe-

ralismus beleuchtet. Das Wissen um die Grundzüge des Neoliberalismus sowie den ihm zu Grunde liegenden Werten dient ebenfalls dem tieferen Verständnis der Einflussfaktoren auf ein Element des hierarchischen Motivationsmodells.

Den Abschluss der theoretischen Einführung bildet Kapitel 5 in dem der akademische Betrug theoretisch erfasst wird. Dies soll schlussendlich beantworten, was unter Betrug im Bezug auf die akademische Welt verstanden wird.

2.1 Motiv

Motive sind psychische Kräfte die uns bewegen. Der Begriff „Motiv“ stammt vom lateinischen Wort „motus“, was so viel bedeutet wie Bewegung oder Antrieb bzw. vom lateinischer Verb „movere“ (bewegen). Worauf Individuen ihre Aufmerksamkeit richten, welche Informationen sie im Gedächtnis suchen, welche Probleme sie lösen wollen und welche Verhaltensweisen sie ausführen, ist auf Motive zurückzuführen. (Herkner, 1992, S. 191). In der Alltagssprache die „*Summe der Beweggründe, die das menschliche Handeln auf den Inhalt, die Richtung und die Intensität hin beeinflussen*“ (Duden, 2002, S. 478).

Rheinberg (2004, S. 20) definiert Motive als *überdauernde Vorlieben* und dadurch zeitstabile Personenmerkmale. Diese Personenmerkmale sind nicht direkt beobachtbar, sondern stellen Gedankenkonstrukte dar, die menschliche Handlungen verständlicher machen. Motive stellen eine Neigung dar, eine positive oder negative Situationsbewertung vorzunehmen und dementsprechend eher aufzusuchen oder zu meiden (Vollmeyer & Brunstein, 2005, S. 10). Sie sind eine Art individuell eingefärbte Brille, welche bestimmte Situationsaspekte auffällig machen und als wichtig hervorheben (Rheinberg, 2004, S. 63).

Die tatsächliche Aktion eines Individuums ist beobachtbar, jedoch kann auf dahinter liegende Motive nur geschlossen werden. Vom Begriff Motiv ist die Motivation zu unterscheiden, die den inneren Zustand des Organismus bezeichnet. Motivation leitet menschliches Verhalten in Bezug auf Veranlassung, Hartnäckigkeit, Energie und Richtung bezüglich eines Ziels (Klinger & Cox, 2004, S. 4).

2.2 Motivation

Die Literatur der Motivationspsychologie definiert und bezeichnet „Motiv“ und „Motivation“ differenziert. Motive sind zeitlich relativ überdauernde, inhaltlich spezifische psychische Dispositionen, welche teilweise angeboren sind oder im Laufe der Sozialisation im Individuum entwickelt werden (Von Rosenstiel, 2003, S. 225).

Im Fachgebiet der Psychologie beschreibt Motivation kein klar umgrenztes psychisches Feld, sondern wird als heterogenes, hypothetisches Konstrukt gesehen, mit dem die Zielorientiertheit des menschlichen Handelns erklärt werden soll. Sie bildet demnach eine Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von Teilprozessen und Phänomenen, welche sich auf die Orientierung des Lebensvollzugs auf einen vom Individuum positiv bewerteten Zielzustand beziehen. Gleichzeitig wird eine aktivierende Ausrichtung inkludiert, nämlich von einem negativ bewerteten Zustand weg zu gelangen (Rheinberg, 2004, S. 13 ff.).

Als „Motivation“ werden die Summe der Beweggründe und als „Motivierung“ die Erzeugung von Beweggründen bezeichnet. Jemanden zu etwas „motivieren“ heißt jemanden zu etwas veranlassen, oder zu etwas anzuregen. Als „motiviert“ bezeichnet man Individuen, wenn sie einen Antrieb zum Handeln besitzen.

2.2.1 Intrinsische Motivation

„Intrinsische Motivation wird üblicherweise als der Wunsch oder die Absicht definiert, eine bestimmte Handlung durchzuführen, weil die Handlung selbst als interessant, spannend, herausfordernd usw. erscheint (Schiefele & Köller, 2001, S. 304.).“

Dementsprechend liegt der Grund für die Durchführung einer Handlung in ihr selbst; sie macht Spaß, ist befriedigend und fungiert darüber hinaus als eigener Anreiz oder Belohnung (ebenda, S. 305). Folglich liegt intrinsische Motivation innerhalb einer Handlung oder einer betreffenden Person, die von inneren Motiven, Wünschen und Gefühlen getrieben wird (Wagner, 2009, S. 51). Je mehr Spaß eine Person an einer Tätigkeit hat, umso produktiver ist sie (Bröckermann, 2003, S. 367). Aus eben diesem Grund werden Ziele beispielsweise stärker verfolgt als bei extrinsisch motivierten Individuen. Daher ist der größte Unterschied zwischen der intrinsischen zur extrinsischen Motivati-

on die Anreiz- bzw. Belohnungsart, da auf extrinsisch motivierte Handlungen, äußere Belohnungen folgen.

Die intrinsische Motivation unterscheidet sich in zwei Formen, die gegenstandszentrierte und die tätigkeitzentrierte Motivation. Bei der Ersteren wird die Handlung einer Person durch besonderes Interesse an einer Sache durchgeführt. StudentInnen beispielsweise lernen für ein bestimmtes Studienfach aufgrund persönlicher Interessen und demzufolge aus eigener Motivation und Neugier (Wild & Möller, 2009, S. 158). Hingegen bei der tätigkeitzentrierten, intrinsischen Motivation, gibt die bloße Aktivität den Handlungsanreiz (Schiefele & Köller, 2001, S. 304). So lernen StudentInnen, weil sie eine bestimmte Aktivität, beispielsweise das Schreiben von Seminararbeiten, gerne ausführen und beziehen daraus ihre Freude am Lernen (Wild & Möller, 2009, S. 158). Der Kern der intrinsischen Motivation besteht also in der Ausführung einer Handlung ohne Veranlassung von außen, ausschließlich um ihrer selbst willen.

2.2.2 Extrinsische Motivation

Gegensätzlich zur intrinsischen Motivation, welche eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionsansätze bereithält, herrscht bezüglich der Grunddefinition extrinsischer Motivation weitest gehende Einstimmigkeit in der Literatur. Kennzeichnend für die extrinsische Motivation ist, dass die Motivation durch das Handlungsergebnis, und eben nicht durch die Handlung selbst, aktiviert wird (Wagner, 2009, S. 51; Braune, 2008, S. 43).

Durch das Ergebnis werden äußere Anreize gesetzt, die dadurch zur Durchführung einer bestimmten Handlung stimulieren. Aus diesem Grund wird in diesem Zusammenhang auch von einer Instrumentalisierung der Handlung als typisches Merkmal extrinsischer Motivation gesprochen (Deutscher, 2012, S. 59). Anreize bzw. Ergebnisse einer Handlung können unterschiedlicher Natur sein. Typisch ist eine Unterscheidung in materielle und immaterielle Anreize (Staiger, 2004, S. 260). Aber auch die Vermeidung einer Bestrafung kann zusätzlich eine treibende Kraft extrinsischer Motivation sein.

Da extrinsisch motivierte Handlungen externe Anreize bedingen, gelten sie in der Regel als nicht spontan (Rohlf, 2011, S. 97). Darüber hinaus besteht die Problematik, bei

langfristiger Betrachtung der extrinsischen Motivation, in der fortwährenden Entwicklung neuer Anreize, denn extrinsisch motivierte Individuen handeln nur aufgrund von Anreizen. Fehlen diese, wird folglich auch die Handlung eingestellt. Ein fortwährendes Wachstum der Anreize ist demnach Voraussetzung für dauerhafte Handlungen aufgrund von extrinsischer Motivation (Kropp, 2001, S. 347). Extrinsische Motivation gilt daher bezüglich des Erfolges einer Handlung schwächer als intrinsische Motivation (Schlag, 2013, S. 22).

2.2.3 Zusammenhang intrinsischer und extrinsischer Motivation

Über den Zusammenhang von intrinsischer und extrinsischer Motivation herrscht in der Literatur große Unstimmigkeit. In den 1970er Jahren war die Forschung zu der Überzeugung gelangt, dass intrinsische Motivation durch das Setzen von externen Anreizen verdrängt oder zumindest geschwächt werden würde. In diesem Zusammenhang spricht man vom Verdrängungs- oder *Crowding-Out-Effekt* (Schlag, 2013, S. 22). In den achtziger Jahren wurde in zahlreichen Studien versucht diese These zu stützen oder zu widerlegen. Jedoch konnte weder eine additive Verknüpfung zwischen den beiden Motivationsformen noch eine gegenseitige Verdrängung widerspruchsfrei belegt werden.

Trotz der Anerkennung des *Crowding-Out-Effekts* konnten Ryan & Deci (2000) in ihrer Selbstbestimmungstheorie belegen, dass sich intrinsische und extrinsische Motivation nicht als Antagonisten gegenüberstehen. In ihrem Modell kann durch Internalisierung und Integration extrinsisch motiviertes Handeln in selbstbestimmtes Handeln übergehen (Deutscher, 2012, S. 60).

Nachdem nun der Themenkomplex der Motivation erläutert wurde, widmet sich das nächste Kapitel den Werten – genauer deren Entstehung und Charakteristika.

2.3 Werte

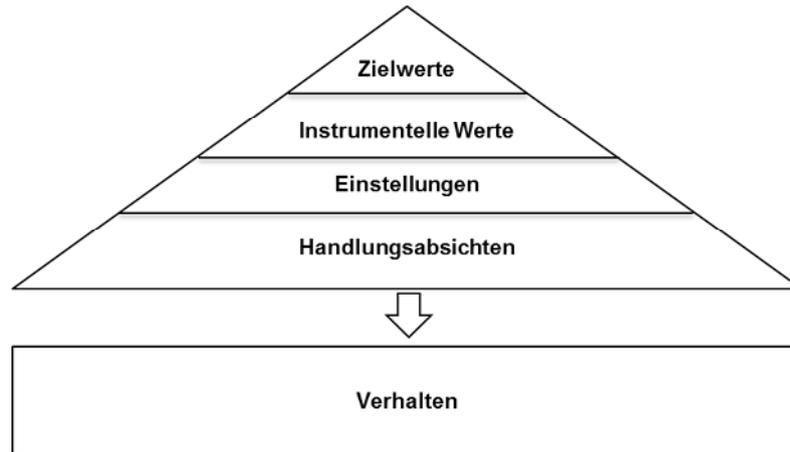
In diesem Kapitel wird erklärt, was Werte und Einstellungen ausmacht und wie sie entstehen. Dies soll dem besseren Verständnis dienen und die Basis für die Wertetheorie von S. H. Schwartz bereiten.

„Ein Wert ist eine explizite oder implizite, für das Individuum kennzeichnende oder für eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten, die die Selektion von vorhandenen Arten, Mitteln und Zielen des Handelns beeinflusst [sic].“ (Kluckhohn, 1951, S. 395)

Werte sind demzufolge wirksam, wenn Individuen zwischen verschiedenen Alternativen zu denken oder zu handeln auswählen, allerdings nur so weit die Wahl von allgemeinen Codes, nicht von Impulsen oder rein rationalem Kalkül der Zweckdienlichkeit determiniert ist (ebenda, S. 402). Kluckhohn (1951, S. 403) geht davon aus, dass jede Handlung einen Kompromiss zwischen Motivationen, situationellen Bedingungen, verfügbaren Mitteln und aus Werten interpretierten Mitteln und Zielen darstellt.

Werte können als „Auffassung vom Wünschenswerten“ beschrieben werden (ebenda, S. 403). Werte sind als etwas Abstraktes, nicht direkt zugängliches, charakterisiert. Sie verbinden den Einzelnen mit der Gruppe und integrieren ihn, da sich das Individuum durch Internalisierung eines Wertes besser in der Gruppe im Speziellen oder der Gesellschaft im Allgemeinen zurechtfindet. Rokeach (1968) stellt Werte in einer Pyramide dar (Abbildung 1). Dabei lässt die Pyramide erkennen, dass ein Individuum nur wenige „Zielwerte“ wählt, welche die Erreichung seiner Lebensziele darstellen. Um nun diese Zielwerte zu erreichen, werden zusätzlich instrumentelle Werte verfolgt. Von all diesen Werten werden wiederum die Einstellungen beeinflusst, davon abgeleitet werden die Handlungsabsichten. Die Basis der Pyramide und somit das Ergebnis aus dieser Kaskade ist das menschliche Verhalten (Rokeach, 1968, S. 112). In der Wertepyramide, wird also die Identität über das Konstrukt zentraler Werte definiert, welche dann Einstellungen und Absichten steuern. Es lässt sich festhalten, dass Menschen Werte hierarchisch reihen und so den einzelnen Aspekten ein unterschiedlicher Grad an Wichtigkeit zukommt.

Abbildung 1: Wertepyramide nach Rokeach (1968)



Quelle: Eigene Darstellung

In der Forschung herrscht die Meinung vor, dass Werte als Überzeugungen zu betrachten sind, die sich auch „[...]als abstrakte Strukturen, als Überzeugungen einer Person über wünschbares Verhalten oder wünschbare Endzustände“ (Iser, 2007, S. 50) darstellen lassen. Daher wird ihnen ein normativer Charakter zugeschrieben. Rokeach (1973, S. 5) trägt dazu ein sehr treffendes Zitat bei: *„Werte als dauerhafte persönliche oder soziale Überzeugungen über die Bevorzugung bestimmter Handlungsweisen oder Endzustände gegenüber anderen/gegenteiligen Handlungsweisen oder Endzuständen“.*

Schwartz (2005a) merkt an, dass Werte auch als motivationale Konstrukte gesehen werden können. Menschen setzen sich Ziele, die sie als etwas Wünschenswertes erachten und aufgrund dieser Ziele setzen sie Handlungen, um diesen näher zu kommen. Rokeach (1973, S. 7) bezeichnet dieses Phänomen als den behavioralen Aspekt eines Wertes. Zu demselben Schluss kommt auch Feather (1995, S. 1136), der die Meinung vertritt, dass Motive zielgerichtetes Handeln beeinflussen.

Werte beeinflussen auch eine Vielzahl von anderen Aspekten unseres Lebens und leiten uns dabei in verschiedenster Hinsicht. Sie dienen uns als Rahmen und Kriterien mit denen wir die Wirklichkeit beurteilen (ebenda, S. 1136).

Die Grundfunktion besteht also darin, dass Werte uns als Standards in einer Vielzahl von Situationen dienen. Sie beeinflussen das Einnehmen von sozialen Positionen, unsere Selbstdarstellung gegenüber Anderen und wie wir uns selbst beurteilen. Darüber

hinaus beeinflussen Werte die Art und Weise wie man bestimmte Handlungen und Einstellungen vor sich selbst oder anderen rechtfertigt (Rokeach 1973, S. 13).

2.3.1 Abgrenzung von Normen und Einstellungen

Schwartz (2005a, S. 22) beschreibt Werte als abstrakte Ziele, da sie nicht von einer bestimmten Situation oder Handlung abhängig sind und sich darüber hinaus auch nach Erreichen des Erwachsenenalters kaum verändern. Aus eben diesem Grund kann man Werte von Normen und Einstellungen abgrenzen. Denn es bedeutet, dass grundlegende Werte bereits im Kindes- bzw. Jugendalter festgelegt und damit weitgehend von den Werten der Eltern und anderen Bezugspersonen beeinflusst werden.

Rokeach (1968) nimmt folgende Abgrenzung von Werten und Einstellungen vor:

„Während eine Einstellung mehrere Überzeugungen repräsentiert, die auf ein spezifisches Objekt oder eine spezifische Situation bezogen sind, stellt ein Wert eine einzige Überzeugung dar, die Handlungen und Urteile beeinflusst über spezifische Objekte und Situationen hinaus und jenseits von unmittelbaren Zielen zu den eigentlichen Endzielen der menschlichen Existenz hin.“ (Rokeach, 1968, S. 160, Übers. Bergemann & Sourisseaux, 2002, S. 23)

Somit ist eine Einstellung wesentlich objekt-, situations- bzw. handlungsspezifischer als ein Wert, und dementsprechend auch leichter zu verändern (Bergemann & Sourisseaux, 2002, S. 23).

Es kann gesagt werden, dass im Zusammenhang mit Werten, Überlegungen darüber angestellt werden, was im Leben von Bedeutung ist. Zusammenfassend sei festgehalten:

- Werte sind Glaubenseinstellungen. Diese sind untrennbar mit Gefühlen verbunden.
- Werte sind motivationale Konstrukte. Sie bezeichnen wünschenswerte Ziele, die Menschen zu erreichen versuchen.
- Werte sind abstrakte Ziele, sie überwinden spezifische Aktionen und Situationen. Dadurch unterscheiden sie sich von Normen und Verhaltensweisen, welche auf bestimmte Aktionen, Objekte oder Situationen Bezug nehmen.

- Werte leiten die Selektion und Bewertung von Aktionen, Politiken, Menschen und Ereignissen. Sie fungieren als Standards oder Kriterien.
- Werte sind nach Wichtigkeit sortiert. Sie formen ein geordnetes System von Prioritäten, die die Personen als Individuen kennzeichnen. Auch diese Tatsache unterscheidet Werte von Normen oder Verhaltensweisen (Schwartz, 2006, S. 129f).

Nach dieser allgemeinen Erläuterung von Werten, wird in Kapitel 4 auf die Wertetheorie von S. H. Schwartz eingegangen werden, welche eine wichtige Grundlage für das Verständnis des hierarchischen Motivationsmodells bildet. Der nächste Abschnitt widmet sich den für das tiefere Verständnis notwendigen Grundlagen neoliberaler Werte.

2.3.2 Neoliberale Werte

Gemäß Kasser et al. (2007, S. 6), sind die drei Kernwerte, welche die Ideologie des neoliberalen Kapitalismus untermauern:

- das Eigeninteresse (*Self-Interest*),
- der Wunsch nach (materiellen) Konsumgütern,
- der individuelle Konkurrenzkampf.

Tatsächlich, konnte Schwartz (2007, S. 51) in einer länderübergreifenden Studie mit 20 Mitgliedsländern der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zeigen, dass das Ausmaß, in dem ein Land neoliberalen Maximen folgt, signifikant positiv mit der Summe der Adhärenz der Selbsterhöhungswerte (*Self-Enhancement Values*) auf individueller Ebene, korreliert. Namentlich dem Wunsch nach persönlichem Erfolg durch normative Kompetenz und Macht, in Form von Kontrolle über Ressourcen und Menschen.

Das Erreichen von Erfolg und Macht ist eng mit dem Erhalt der Bewunderung und der Anerkennung anderer Menschen verbunden (Grouzet et al., 2005, S. 811). Leistung erzeugt soziale Anerkennung und soziale Anerkennung ist notwendig, um Macht zu erlangen. Tatsächlich argumentiert Schwartz (2007, S. 55), in dem er Leistung als persönlichen Erfolg, der durch normative Kompetenz demonstriert wird, konzeptualisiert,

dass Menschen diese Werte im Hinblick auf den Erhalt der Bewunderung und Zustimmung anderer Menschen sogar begrüßen.

Im Bildungssystem, einem Kontext normativer Leistung, ist für diejenigen, die einen hohen Wert auf normatives und soziales Prestige legen, soziale Anerkennung am ehesten dadurch zu erhalten, in dem man bessere Leistungen zeigt als andere StudentInnen. „Outperformance“ bezeichnet Elliot (1999, S. 176) diese Art der Leistung.

Elliot und Möller (2003) argumentieren, dass Selbstdarstellung, Validierung und Ego-Schutz Performance-Ansatz Ziele untermauern dürften, da Rückmeldungen über persönliche Kompetenz durch Andere oft sehr diagnostisch und öffentlich zugänglich sind. Ein Review der Performance-Ziel Vorgeschichte und Konsequenzen dokumentiert, dass mehrere Faktoren im Zusammenhang mit sozialer Anerkennung Vorläufer der Annahme der Leistungs-Ansatz Ziele sind (Möller & Elliot, 2006).

Kapitel 3 befasst sich mit Motivationstheorien und bereiten die Grundlagen für das Verständnis, wie sich Motive auf das menschliche Verhalten auswirken.

3 Motivationstheorien

In Kapitel 2 wurde eine Definition der Begriffe „Motiv“ und „Motivation“ vorgenommen. Kapitel 3 widmet sich nun einem Überblick der Motivationstheorien und beschreibt einige ausgewählte Theorien, die dem besseren Verständnis der Leserinnen dienlich sein sollen.

3.1 Überblick

Motivationstheorien dienen der Erklärung des Zustandekommens und der Wirkung von Motivation auf das menschliche Verhalten. In der Literatur existieren eine Vielzahl von Theorien, welche sich mit der Frage beschäftigen, wie Motivation entsteht und was deren Auswirkungen auf das menschliche Verhalten sind. Unterschieden werden Inhalts- und Prozesstheorien.

Erstere erklären was im Individuum bzw. in dessen Umwelt Verhalten erzeugt und aufrechterhält. Inhaltstheorien beschäftigen sich mit „*Art, Inhalt und Wirkung der Bedürfnisse von Individuen*“ (Drumm, 2008, S. 391) und stellen die Frage danach, was einen Menschen motiviert.

Während die Prozesstheorien erklären sollen wie Verhalten entsteht, gelenkt, aufrechterhalten oder abgebrochen wird (Weinert, 2004, S. 190ff). Sie zeigen auf, wie Motivation unabhängig von Motiven und Bedürfnissen entsteht und wie sich das auf das Verhalten auswirkt (Becker, 2010, S. 37). Konkret also auch die Frage mit welchen Mitteln Menschen motiviert werden können (Hugo-Becker & Becker, 1997, S. 32). Tabelle 1 stellt die beiden Kategorien, deren wichtigste Theorien sowie deren Vertreter anschaulich dar:

Tabelle 1: Übersicht Motivationstheorien

Inhaltstheorien	Prozesstheorien
Theorien über Bedürfnisse und Motive von Individuen	Prozesse und Einflussfaktoren
<i>Maslow</i> : Bedürfnishierarchie	<i>Adams</i> : Gerechtigkeitstheorie
<i>Alderfer</i> : ERG-Theorie	<i>Vroom</i> : VIE-Theorie
<i>Herzberg</i> : Zwei-Faktoren-Modell	<i>Heckhausen/Rheinberg</i> : Erweitertes Kognitives Motivationsmodell
<i>McClelland</i> : Gelernte Bedürfnisse	

3.2 Ausgewählte Theorien

Nachfolgend werden die für das Verständnis relevanten Motivationstheorien kurz dargestellt.

3.2.1 ERG-Theorie nach Alderfer

Alderfers ERG-Theorie lehnt sich an die Maslow'sche Bedürfnispyramide an. Dessen Bedürfnishierarchie wird von Alderfer aufgrund inhaltlicher Überschneidungen auf drei, nicht hierarchisch angeordnete Bedürfnisklassen, reduziert. Diese stehen gleichberechtigt nebeneinander (Alderfer, 1972, S. 9ff), wie Abbildung 2 zeigt:

Abbildung 2: Vergleich Maslow'sche Bedürfnishierarchie versus Gliederung nach Alderfer



Quelle: Eigene Darstellung nach Hungenberg & Wulf, 2007, S. 283

- *Existenzbedürfnisse* (Existence needs/E-Bedürfnisse): Diese Kategorie beinhaltet physiologische, materielle und Sicherheitsbedürfnisse. Im Wesentlichen umfassen sie die ersten beiden Stufen von Maslows Bedürfnishierarchie, nämlich die physiologischen Bedürfnisse und Sicherheitsbedürfnisse.
- *Beziehungsbedürfnisse* (Relatedness needs/R-Bedürfnisse): Sie beinhalten soziale Bedürfnisse, wie beispielsweise der Zugehörigkeit und Zuneigung sowie zwischenmenschliche Bedürfnisse wie Anerkennung, Achtung und Wertschätzung. Diese Beziehungsbedürfnisse umfassen hauptsächlich Maslows Liebesbedürfnisse und Selbstachtung.
- *Wachstumsbedürfnisse* (Growth needs/G-Bedürfnisse): Diese schließen Bedürfnisse nach Unabhängigkeit, Autonomie, Kompetenz und Selbsterfüllung ein. Inhaltlich decken sie sich Großteils mit Maslows Bedürfnis nach Selbstverwirklichung.

Bezüglich dieser drei Bedürfniskategorien postuliert Alderfer folgende Hypothesen:

- *Frustrations-Hypothese*: Je weniger der E- oder R-Bedürfnisse erfüllt werden, umso dominanter werden diese. Unbefriedigte Bedürfnisse dieser Ebene nehmen daher in ihrer Intensität zu.
- *Frustrations-Regressions-Hypothese*: Je weniger R- oder G-Bedürfnisse befriedigt werden, umso stärker werden E- bzw. R-Bedürfnisse. Unbefriedigte Bedürfnisse der R- und G-Ebene führen in der Folge zu tieferen E- bzw. R-Bedürfnissen.
- *Befriedigungs-Progressions-Hypothese*: Werden E- oder R Bedürfnisse befriedigt, werden erst dann die nächst höheren R- bzw. G-Bedürfnisse wichtig. Je mehr von den G-Bedürfnissen befriedigt werden, umso stärker werden sie. Erfolgserlebnisse auf G-Ebene führen somit eher zu einer Elevation des individuellen Anspruchsniveaus und den entsprechenden Verhaltensweisen (Hentze, 1990, S. 32).

3.2.2 Motivtheorie nach McClelland

Die Motivtheorie von McClelland (1985) betont die affektive Komponente von motivationalen Prozessen. Motiviertes Handeln ist entsprechend das durch Sozialisation erlernte Streben nach positiven Affekten. Diese stellen sich ein, sobald eine motivierte

Person auf situative Anreize trifft. Die Präferenz eines Individuum, für eine bestimmte Klasse von Affekten, wird als Motiv bezeichnet. McClelland unterscheidet drei Motivklassen, denen jeweils ein Affekt zugeordnet wird und welche alle Menschen in unterschiedlicher Ausprägung besitzen:

1. Das *Leistungsmotiv* wird in jenen Situationen aktiviert, wenn Personen ein Gütemassstab für die eigene Leistungen vorliegt. Die Reaktionen Stolz oder Befriedigung bei antizipiertem Erfolg bzw. der Betroffenheit oder der Scham bei antizipiertem Misserfolg werden handlungsleitend und führen zu einem Aufsuchen bzw. Vermeiden solcher Anreize.
2. Das *Machtmotiv* wird stimuliert, wenn sich Personen in Situationen befinden, in denen sie das Erleben und/oder das Verhalten Dritter beeinflussen können. Die affektiven Reaktionen der Macht/Stärke/Wichtigkeit bei antizipierter Einflussnahme bzw. der Nichtigkeit/Schwäche/Unterlegenheit bei antizipiertem Kontrollverlust bestimmen dann das Verhalten und führen zum Aufsuchen bzw. Vermeiden solcher situativer Anreize.
3. Die Aktivierung des *Anschlussmotivs* erfolgt in Situationen, in denen Personen gesellige bzw. vertraute Beziehungen herstellen können. Affekte der Zugehörigkeit und Geborgenheit stellen sich bei antizipierten positiven Beziehungen bzw. Affekte der Zurückweisung und des Ausgeschlossenseins bei antizipierten negativen Beziehungen ein. Diese Affekte bestimmen ebenso die künftige Handlungsweise sowie das Aufsuchen oder das Vermeiden solcher Anreize.

Diese Motive und deren respektive Anreize steuern das individuelle Verhalten bereits in den ersten Lebensjahren. Abhängig von angeborenen Unterschieden sowie den Reaktionen der sozialen Umwelt auf diese Verhaltensweisen, bilden sich entsprechende Unterschiede in den Motivdispositionen für Leistung, Macht und Anschluss im Laufe des Erwachsenwerdens heraus. Zu den drei Motiven gehören ihre jeweils spezifischen Antagonisten:

- Angst vor Misserfolg,
- Angst vor Kontrollverlust und
- Angst vor Zurückweisung (McClelland, 1985, S. 221-372).

Der nächste Abschnitt erläutert Schwartz' Theorie universeller Werte (1992). Diese Theorie bildet die Grundlage für den von Schwartz entwickelten *Portrait Value Questi-*

onnaire, der wiederum Teil des, für die gegenständliche Arbeit zentralen, hierarchischen Motivationsmodells von Pulfrey & Butera (2013) ist.

4 Theorie universeller Werte

Wie bereits im Bereich der Grundlagen erörtert (Kapitel 2.2.), sind Werte die Basis für unser Denken und Handeln. Im Wesentlichen geht dies auf die Arbeiten von Kluckhohn zurück, dessen Definition von Werten als „*conception of the desirable*“ (Kluckhohn, 1951) prägt das aktuelle sozialwissenschaftliche Verständnis von Werten (Klages, 1998, S. 698). Diese *Konzeption des Wünschenswerten* prägt in seiner Definition die Auswahl von Handlungsweisen und Handlungszielen. Seit dem beschäftigt sich die Werteforschung mit der Frage nach der theoretischen Begründbarkeit, der Entstehung, dem Wandel und den Aspekten und Konsequenzen von Werten (Rokeach, 1973; Feather, 1995; Schwartz, 1992).

Der letzte Schwerpunkt der Aspekte und deren Konsequenzen Punkt beinhaltet die für unser Thema wichtige Frage, wie Werte unsere Einstellungen beeinflussen. Basierend auf den Arbeiten von Kluckhohn und Rokeach formulierte Schwartz eine umfassende Theorie der Werte und entwickelte ein neues, interkulturell einsetzbares Messinstrument, welches auch in Bevölkerungsumfragen angewendet werden kann. Dieses Kapitel beschreibt nun seine Theorie universeller Werte, die für das Verständnis des hierarchischen Motivationsmodells nach Pulfrey & Butera maßgeblich sind.

Shalom Schwartz publizierte eine Theorie über Inhalte und Struktur eines individuellen Wertesystems, das implizit in allen Kulturen zu finden sei (Schwartz, 1992, S. 92f). Als „Wert“ definiert Schwartz in Anlehnung an Kluckhohn (1951) und Rokeach (1973):

„[...] conceptions of the desirable that guide the way social actors (e.g. organisational leaders, policy-makers, individual persons) select actions, evaluate people and events, and explain their actions and evaluations.“ (Schwartz, 1999, S. 24f)

Grundannahmen sind: Werte repräsentieren motivationale Ziele; die Art des motivationalen Zieles, d.h. dessen spezifischer inhaltliche Aspekt, erlaubt es Werte voneinander zu unterscheiden (Schwartz, 1995, S. 93f).

Alle Werte, die ein gemeinsames umfassendes Ziel repräsentieren, können zu einem „Wertetyp“ zusammengefasst werden. Als „Grundwerte“ sieht Schwartz jene Werte an,

welche die universalen Grundbedürfnisse der menschlichen Existenz (biologische Grundbedürfnisse, soziale Interaktion und Gruppenzugehörigkeit) als bewusst anzustrebendes Ziel ausdrücken (ebenda, S. 94). Eine Liste solcher Grundwerte fasst Schwartz zu zehn Gruppen zusammen, die sich bezüglich der motivationalen Ziele, die hinter diesen Grundwerten stehen, unterscheiden. Diese zehn Gruppen bezeichnet er als Wertetypen, die zusammen sein Wertesystem bilden (Bardi & Schwartz, 2003).

Folgende Tabelle (Tabelle 2) listet die zehn Wertetypen auf und ordnet ihnen einzelne Werte zu:

Tabelle 2: Definitionen der zehn Wertetypen

Wertetyp	Definition	Umfasst die Werte
Self-Direction	Unabhängiges Denken und Handeln	Freiheit, Kreativität, Unabhängigkeit, eigene Ziele wählen, Neugierde, Selbstrespekt
Stimulation	Verlangt nach Abwechslung und Stimulation um auf ein optimales Niveau von Aktivierung zu gelangen	Ein aufregendes- und abwechslungsreiches Leben, „sich trauen“
Hedonism	Freude und sinnliche Befriedigung	Genuss, das Leben genießen
Achievement	Persönlicher Erfolg gemäß den sozialen Standards	Ambition, Einfluss, Können, Erfolg, Intelligenz, Selbstrespekt
Power	Sozialer Status, Dominanz über Menschen und Ressourcen	Soziale Macht, Besitz, Autorität, das Gesicht in der Öffentlichkeit bewahren, soziale Anerkennung
Security	Sicherheit und Stabilität der Gesellschaft, der Beziehung und des eigenen Selbst	Nationale Sicherheit, Reziprozität von Gefallen erweisen, familiäre Sicherheit, Zugehörigkeitsgefühl
Conformity	Unterdrückung von Handlungen und Aktionen, die andere verletzen und	Gehorsam, Selbstdisziplin, Höflichkeit, Eltern und ältere

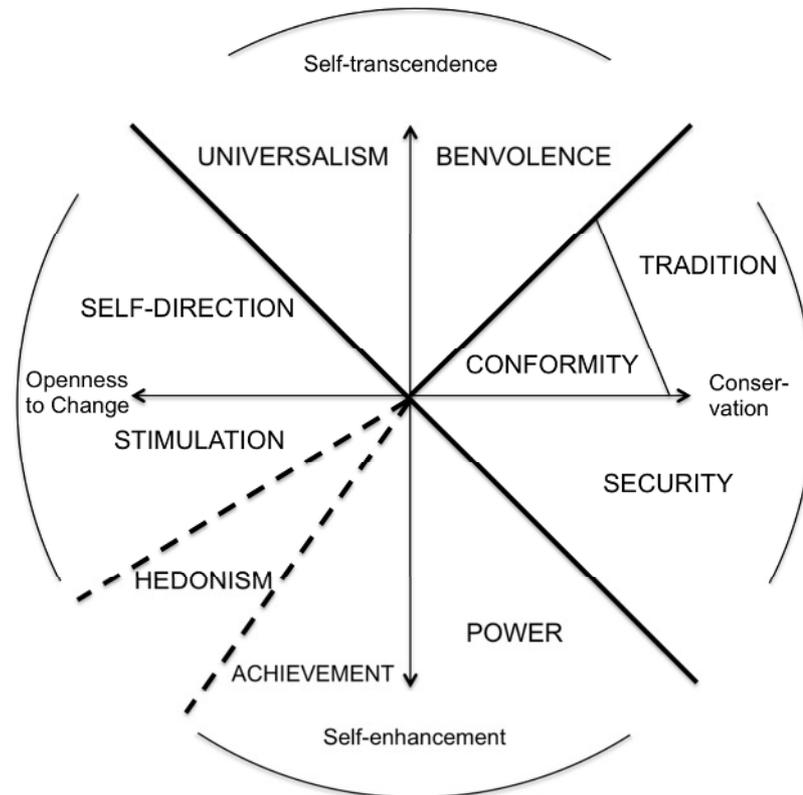
	soziale Erwartungen gewalttätig erzwingen	Leute in Ehren halten
Tradition	Respekt und Verpflichtung gegenüber den kulturellen oder religiösen Bräuchen und Ideen	Tradition respektieren, Hingabe, meine „Portion“ im Leben akzeptieren, Bescheidenheit, Mäßigkeit
Benevolence	Erhaltung und Förderung des Wohlergehens von nahestehenden Menschen	Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Vergebung, Ehrlichkeit, Loyalität, reife Liebe, treue Freundschaft
Universalism	Verständnis, Toleranz und Schutz für das Wohlbefinden aller Menschen und der Natur	Gleichheit, Einssein mit der Natur, Weisheit, eine Welt aus Schönheit, soziale Gerechtigkeit, Weltoffenheit, die Umwelt schützen, eine Welt des Friedens

Quelle: Eigene Darstellung nach Spiess, R., 2000

4.1 Portrait Values Questionnaire

Zur Untersuchung seiner Hypothesen konstruierte Schwartz (1992) einen Fragebogen, den Schwartz Value Survey. Die Überprüfung der oben genannten Hypothesen zur universellen Wertetheorie erfolgte von 1988 bis 2002 an 233 Stichproben in 68 verschiedenen Ländern mit einem beachtlichen N = 64.271 (Schwartz, 2006). Das Ergebnis bestätigt das theoretische Modell über die strukturellen Beziehungen zwischen den motivationalen Typen, den übergeordneten Werttypen und den bipolaren Wertdimensionen welches Schwartz (1992) postulierte. Abbildung 3 stellt die Werttypen und den Wertdimensionen in einem Circumplexmodell dar.

Abbildung 3: Wertetypen nach Schwartz



Quelle: Eigene Abbildung nach Schwartz, 1992, S. 45

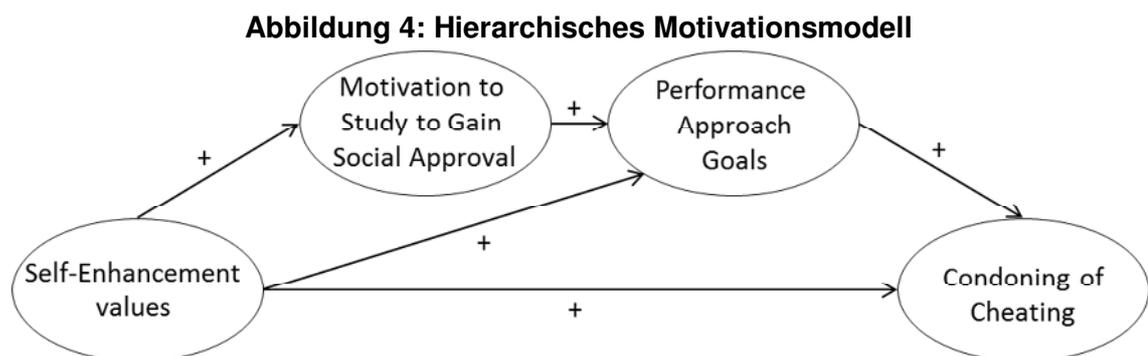
Gleichzeitig zeigt Abbildung 3 die Anordnung der beiden übergeordneten Dimensionen „Openness to Change“ vs. „Conservation“ und „Self-Transcendence“ vs. „Self-Enhancement“. Die zuerst genannte Dimension enthält Werte, die den Menschen einerseits dazu motivieren, in unvorhergesehenen Situationen ihren eigenen emotionalen und intellektuellen Interessen zu folgen, was dem Pol „Offenheit für Veränderung“ entspricht, und andererseits im Sinne des „Konservatismus“ den Status quo und die damit verbundene Sicherheit beizubehalten. Die zweite Dimension schließt Werte mit ein, die zum einen dazu motivieren, dass Menschen sich selbst und ihre eigenen Interessen sogar auf Kosten anderer erhöhen („Selbsterhöhung“) und zum anderen, dass sie diese Ich-Bezogenheit überwinden und sich dem Wohlergehen anderer und der Natur hingeben, was im Gegensatz zu dem erstgenannten Pol die „Selbsttranszendenz“ bezeichnet (Schwartz & Boehnke, 2004). Diese vier neuen übergeordneten Typen sollen die zuvor angenommenen individualistischen und kollektivistischen bzw. die daraus ebenso ableitbaren gemischt-orientierten Interessenbezüge ersetzen.

Dieser wurde überarbeitet und Schwartz et al. (2001) entwickelten zur Messung von Wertvorstellungen einen neuen Fragebogen, den *Portrait Values Questionnaire* (PVQ), der die zehn Skalen in 40 Items repräsentiert. Jedes Item besteht aus einer Beschreibung einer Person in zwei Sätzen, deshalb der Name „Portrait“, mit dem sich der Proband vergleichen und auf einer sechs Punkte Skala bewerten soll, wie sehr er dieser Person in der konkreten Situation ähnelt.

Jene Items die der Bestimmung der Werte Leistung und Macht bzw. Self-Enhancement („Selbsterhöhung“) dienen, finden in der empirischen Untersuchung Anwendung und führt direkt zur theoretischen Grundlagen des hierarchischen Motivationsmodells.

4.2 Hierarchisches Motivationsmodell (Pulfrey & Butera, 2013)

Pulfrey & Butera (2013) entwickelten ein hierarchisches Motivationsmodell, wie in Abbildung 4 dargestellt, und postulierten eine sequentielle Mediation der direkten Korrelationen zwischen Adhärenz zu *Self-Enhancement values* (Selbsterhöhungswerten) und *Condoning of cheating* (des Hinnehmens, der Billigung von Betrug). Als Mediatoren dienen individuelle *Performance Approach Goals* (Leistungs-Ansatz Ziele) und der *Motivation to Study to Gain Social Approval* (Motivation zu studieren).



Quelle: Eigene Abbildung nach Pulfrey & Butera, 2013, S. 2

Gestützt wird die Hypothese, dass Adhärenz zu Selbsterhöhungswerten Betrugsabsicht prognostizieren kann, von einer Studie von Davy et al. (2007). Die Autoren konnten zeigen, dass die Sehnsucht nach beruflichem Erfolg eine treibende Kraft hinter Betrug zu sein scheint. Eine weitere Studie von Kasser et al. (2007) bestätigte, dass ein Fokus auf materialistische Werte mit ethischen Problemen, beispielsweise der we-

niger fürsorglichen Behandlung anderer Menschen, einhergeht. Diese „winner-takes-it-all“ Mentalität, die von der Förderung des Eigennutzes und der Abhängigkeit des Selbstwertes von materiellen Gütern charakterisiert ist, führt dazu, dass Menschen tendenziell austauschbasierte Beziehungen eingehen, in denen Menschen objektiviert und nach potentielltem Nutzen eingeordnet werden (ebenda).

Schwartz (1996) hat nachgewiesen, dass Leistungs- und Erfolgswerte, im Rahmen eines *money-sharing games*, negativ mit der Zusammenarbeit korrelieren. Andere Erkenntnisse zeigen eine Verbindung, in der die Billigung materialistischer Werte mit mehr Machiavellismus (z.B. Misstrauen, Egozentrik und Neigung zur zwischenmenschlichen Manipulation) einhergeht (McHoskey, 1999). Darüber hinaus hat die Forschung gezeigt, dass das studienspezifische Ziel, besser als andere Schüler zu sein, mit Betrug im Zusammenhang steht (Anderman & Danner, 2008).

Dieses theoretische Fundament führt direkt zur Forschungsfrage und den daraus abgeleiteten Hypothesen (siehe Kapitel 6.1.). Den Abschluss der theoretischen Grundlagen bilden die Erläuterungen zu den Themen Neoliberalismus und akademischem Betrug.

5 Neoliberalismus und akademischer Betrug

Um das Phänomen des Neoliberalismus in den Grundzügen zu erfassen und den Begriff in den für die gegenständliche Arbeit notwendigen Kontext zu rücken, sollen an dieser Stelle zunächst die gedanklichen Eckpfeiler des Neoliberalismus dargestellt werden. Die kurze Abhandlung dieses Phänomens erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und enthält lediglich die für die weitere Bearbeitung des Themas relevanten Inhalte.

Unter dem Begriff „Neoliberalismus“ wird im Allgemeinen eine wirtschaftliche und politische Denkrichtung verstanden. Der Terminus findet gerade in der Globalisierungsdiskussion häufig Verwendung. Darin wird der Neoliberalismus teilweise als ein alles beherrschendes, hegemoniales Paradigma bezeichnet, welches die Unterwerfung des Denkens und Handelns der Menschen unter die Prinzipien des Marktes erfordere (Willke, 2003, S 11-27).

Der Neoliberalismus beruht prinzipiell auf der neoklassischen Wirtschaftstheorie (Wirtschaft als System von Märkten, auf denen Angebot und Nachfrage durch die Güterpreise ins Gleichgewicht gebracht werden). Demzufolge sind Märkte effizient und regulieren sich selbst. Der Marktmechanismus ist dafür verantwortlich, dass das eigennütziges Streben aller Marktteilnehmer zur optimalen Güterversorgung führt und in weiterer Folge dem Gemeinwohl dient. Wirtschaftskrisen und Arbeitslosigkeit kann es demzufolge im Prinzip nicht geben, da Angebot und Nachfrage durch die Preise ausgeglichen wird. Aufgabe der Wirtschaftspolitik ist es, die Prozesse zu institutionalisieren und dafür zu Sorge zu tragen, dass die Preise ihre Funktion als gesamtgesellschaftliche Knappheitsindikatoren erfüllen. (Lexikon der Volkswirtschaft, 1994, S. 633)

Die neoliberale Idee erfordert die Dominanz von Profitorientierung und verhindert ökologisches sowie soziales Handeln zugunsten einer „*Religion des Egoismus*“. Andere Stimmen behaupten, in dieser Begriffsverwendung sei der Neoliberalismus nicht mehr als „lamentierender Zeitgeist“ und „ausschließlich von seinen Gegnern definiert“ (ebenda, S. 185). McChesney (2000, S. 7) definiert Neoliberalismus in einem entsprechend kritischen Ton:

„Der Neoliberalismus ist das vorherrschende Paradigma der politischen Ökonomie unserer Zeit – es bezieht sich auf die Politik und die Prozesse, mittels derer es einer relativ kleinen Gruppe von Kapitaleignern gelingt, zum Zwecke persönlicher Profitmaximierung möglichst weite Bereiche des gesellschaftlichen Lebens zu kontrollieren.“

Nach Michalitsch (2004, S. 144) ist unter Neoliberalismus die Unterordnung weiterer gesellschaftlicher Bereiche unter die Dominanz des Marktes zu verstehen. Staatliche Aufgaben werden eng auf die Aufgabe begrenzt, die Rahmenbedingungen für den freien Markt zu sichern. Im Vordergrund stehen vor allem der Schutz des Privateigentums und vertraglicher Rechte. Ebenfalls impliziert der Neoliberalismus einen umfassenden gesellschaftlichen Ordnungs- und Entwicklungsentwurf, der auf ökonomischer Selbstregulierung durch den Markt basiert (ebenda, S. 144). Der „*Mythos vom freien Markt*“ und die Hegemonie der Konkurrenz werden popularisiert (Michalitsch, 2004, S. 146).

Die Individualisierung steht im Vordergrund, denn die neoliberale Ökonomie kennt lediglich Individuen. Bourdieu (2004, S. 121) bezeichnet diesen Umstand als die „planmäßige Zerstörung der Kollektive“. Ein weiteres Kernanliegen des Neoliberalismus ist die langfristige Durchsetzung und die dauerhafte Stabilisierung der Marktgesellschaft (Ptak, 2007, S. 16).

Die großen Parolen des Neoliberalismus sind zusammengefasst also:

- Privatisierung
- Deregulierung
- Wettbewerb und
- schlanker Staat.

5.1.1 Entstehung des Neoliberalismus

Die Historie zeigt, dass der Neoliberalismus aus spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen entstanden ist und unter sich verändernden Bedingungen laufend modifiziert und erweitert wurde (Ptak, 2007, S. 15).

Die Formierung des Neoliberalismus lässt sich auf die 1930er Jahre zurückführen und wurde von Ökonomen verschiedener Schulen (darunter u.a. die österreichische Schule, die ordoliberalen Schule und die Chicagoer Schule) entwickelt (Michalitsch, 2006, S. 49). Mit diesen Schulen verbunden sind die Namen neoliberaler Denker wie Friedrich A. Hayek und Milton Friedman.

Ein wesentlicher Meilenstein in der Entwicklung des Neoliberalismus ist die Gründung der Mont-Pèlerin Society (1947). Die Mont-Pèlerin Society war das Zentrum neoliberaler Think-Tanks. Durch konsequentes Networking produzierten Neoliberale Intellektuelle über Jahrzehnte die Hegemonie ihres Gesellschaftskonzepts (Schulmeister, 2006, S. 160ff). Ein internationales Netzwerk von Instituten, Stiftungen und Forschungszentren zum Zwecke der Förderung neoliberalen Denkens ging daraus hervor. Der Erfolg stellte sich in Form einer Reihe von Nobelpreisen für Wirtschaftswissenschaften an neoliberale Ökonomen ein, was dem Neoliberalismus zum wissenschaftspolitischen Durchbruch verhalf und zur Anerkennung des naturwissenschaftlichen Charakters der Ökonomie führte (Michalitsch, 2006, S. 50).

Der neoliberale Diskurs ist und bleibt deshalb so mächtig, „[...] weil er alle Kräfte in einer Welt der Kräftebeziehungen für sich hat, zu deren Schaffung als solcher er beiträgt“ (Bourdieu, 2004, S. 121). Die Idee des Neoliberalismus bestimmt jedoch gegenwärtig nicht nur den wissenschaftlichen Diskurs, sondern geht noch weit darüber hinaus und dominiert das Verständnis von Ökonomie (Michalitsch, 2006, S. 75).

So lassen sich ökonomische Gedanken ebenfalls bereits in Alltagspraktiken und -sprache finden. Beispielsweise werden Familien „gemanagt“, SchülerInnen werden als KundInnen am Bildungsmarkt gesehen, Freizeit wird möglichst effizient verplant, der eigene Marktwert am Arbeitsmarkt gesteigert uvm. Diese Verhaltensweisen führen direkt zu menschlichen Verhalten im Neoliberalismus.

5.1.2 Menschliches Verhalten im Neoliberalismus

Zum Kontext der vorliegenden Arbeit passend, ist eine Übersetzung der Neoliberalen Idee in menschliches Verhalten notwendig. Das menschliche Verhalten im Neoliberalismus ist durch nachstehende Eigenschaften charakterisiert:

- Jede Person strebt eine Vielzahl von Gütern an,
- Für jede Person sind einige Güter knapp,
- Eine Person ist bereit, einige ihrer Güter zu opfern, um mehr von anderen Gütern zu erhalten,
- Die persönliche Bewertung jedes Gutes durch ein Individuum hängt davon ab, wie viel es davon hat,
- nicht alle haben eine identische Präferenzordnung.

Diese, dem Neoliberalismus zugeschriebenen Eigenschaften, beeinflussen und prägen seit einigen Jahrzehnten alle Formen des menschlichen Zusammenlebens (Schui & Blankenburg, 2002, S. 111).

Gemäß neoliberaler Maxime orientiert sich das menschliche Verhalten an Prinzipien wie Effizienz, Rationalität und Selbstregulierung. Zusammengefasst könnte man es unternehmerisches Handeln im wirtschaftlichen Sinne bezeichnen (Höppner, 2011, S. 23).

Die Nutzenmaximierung stellt daher die Anleitung für das Handeln der Menschen dar, *„[...] der Konstruktion des homo oeconomicus gemäß wird davonausgegangen, daß [sic!] jeder Einzelne seine Ressourcen so einsetzt, daß [sic!] für ihn der größtmögliche Nutzen entsteht“* (Fischer & Heier, 1983, S. 43f).

Das Konzept des homo oeconomicus ist *„[...] konstitutiv für die Wirtschaftstheorie: Ihre Identität steht und fällt mit diesem Menschenbild“* (Holleis, 1985, S. 80). Haushalte, KonsumentInnen und Unternehmen, letztlich alle Individuen, verfolgen nur ihre individuellen Interessen und handeln als rationale, egoistische Entscheider, deren erklärte Ziele Nutzen- und Gewinnmaximierung darstellen.

5.2 Akademischer Betrug

Zu Beginn stellt sich die Frage, was man unter akademischem Betrug versteht und es kann etwas so Einfaches sein, wie:

- der Betrug bei einer schriftlichen Überprüfung,

- das offenkundige Kopieren von einer/m anderen SchülerInnen,
- die Verwendung von verbotenen Spickzetteln/Notizen,
- jemand anderen beim Betrügen zu unterstützen,
- das Lernen im Voraus – beispielsweise das in Erfahrung bringen von Testinhalten von einer Person, die den Test bereits absolviert hat,
- aber auch Betrug bei schriftlichen Arbeiten, nämlich das Plagiat (McCabe et al., 2006, S. 294).

Allgemeiner gesagt, wird Betrug als eine Reihe von Praktiken, die eine Reihe von Bereichen, die als illegal, unethisch, unmoralisch oder gegen die Bestimmungen des Kurses oder Institution, definiert (Sheard et al., 2003, S. 92). Die Definition von Betrug in der Praxis ist in einigen Fällen vom Kontext der Institution oder dem Kurs abhängig. Dies konnte auch in einer Studie über wissenschaftliches Fehlverhalten unter MedizinstudentInnen bestätigt werden (Hrabak et al., 2004, S. 278). In dieser Studie beinhaltet akademischer Betrug neben dem Kopieren in Prüfungen und/oder Tests, andere illegale/betrügerische Handlungen wie z.B. das Ändern einer Anwesenheitsliste. In einigen Fällen, beinhaltete akademischer Betrug sehr bewusste unethische Verhaltensweisen (z.B. das Abschreiben bei Prüfungen) in Kontexten, in denen die Unterscheidung zwischen ethisch und unethisch geschwächt oder gar verschwunden zu sein schien (ebenda, S. 279).

McCuen hält dazu Folgendes fest: *"[...] die meisten Handlungen von Plagiaten sind wahrscheinlich Handlungen der Unwissenheit und nicht beabsichtigt durch betrügerische Handlungen oder Betrug."* (McCuen, 2008, S. 152)

Obwohl einige Ökonomen (z.B. Boone & Johnson, 2010; Chang, 2001) unethische Geschäftspraktiken mit den Grundprinzipien, welche der neoliberalen Form des Kapitalismus zugrunde liegen, die in der Weltwirtschaft dominieren, assoziieren (Konferenz der Vereinten Nationen für Handel und Entwicklung, 2012), gibt es einen Mangel an psychologischer Forschung, die Werte als mögliche Ursachen für Betrug untersucht. Doch sind es Werte, die der Angelpunkt zwischen der gesellschaftlichen Makro-Ideologie und individuellen Lebenszielen darstellen (Kasser et al., 2006). Sie werden übertragen durch die sozialen Einrichtungen, beispielsweise Bildungsinstitute, die die-

se Werte propagieren. Auf der Ebene des Individuums, lenken diese übergeordneten Lebensziele kontextspezifische Motivationen, Ziele und Einstellungen (Schwartz, 2006, S. 952).

So schließt sich der Kreis zum Untersuchungsgegenstand: Welchen Einfluss neoliberale Werte auf die Betrugsabsicht haben. Mit Kapitel 6 beginnt der empirische Teil der Arbeit, in welchem die Arbeitshypothesen, die Untersuchungsmethodik sowie die Ergebnispräsentation enthalten ist.

6 Empirischer Teil

Zu Beginn sollen zunächst die Fragestellung und die Untersuchungshypothesen beschrieben werden. Danach folgen die Beschreibung des Untersuchungsdesigns, der Methodik sowie die Stichprobendefinition.

6.1 Untersuchungshypothesen

Die in Kapitel 1 dargestellten Überlegungen führen zur relevanten Forschungsfrage:

Welchen Effekt hat die Adhärenz gegenüber neoliberalen Werten auf die Absicht zu betrügen? Überprüfung des hierarchischen Motivationsmodells (Hierarchical Model of Motivations Leading to Cheating) (Pulfrey & Butera, 2013).

Basierend auf den Konstrukten des hierarchischen Motivationsmodells ergeben sich folgende Hypothesen:

Hypothese 1 soll das Strukturgleichungsmodell (Abbildung 5) mit den beschriebenen Skalen berechnen und den Nachweis erbringen ob das hierarchische Motivationsmodell in der Lage ist, die Hinnahme von Betrug zuverlässig vorherzusagen. Dieses Modell postuliert eine sequentielle Mediation der direkten Korrelationen zwischen der Adhärenz zu *Self-Enhancement values* (Selbsterhöhungswerten) und *Condoning of cheating* (des Hinnehmens, der Billigung von Betrug). Als Mediatoren dienen individuelle *Performance Approach Goals* (Leistungs-Ansatz Ziele) und der *Motivation to Study to Gain Social Approval* (Motivation zu studieren). Es wird erwartet, dass das die Gültigkeit des hierarchischen Motivationsmodells bestätigt wird.

Tabelle 3: Hypothese 1

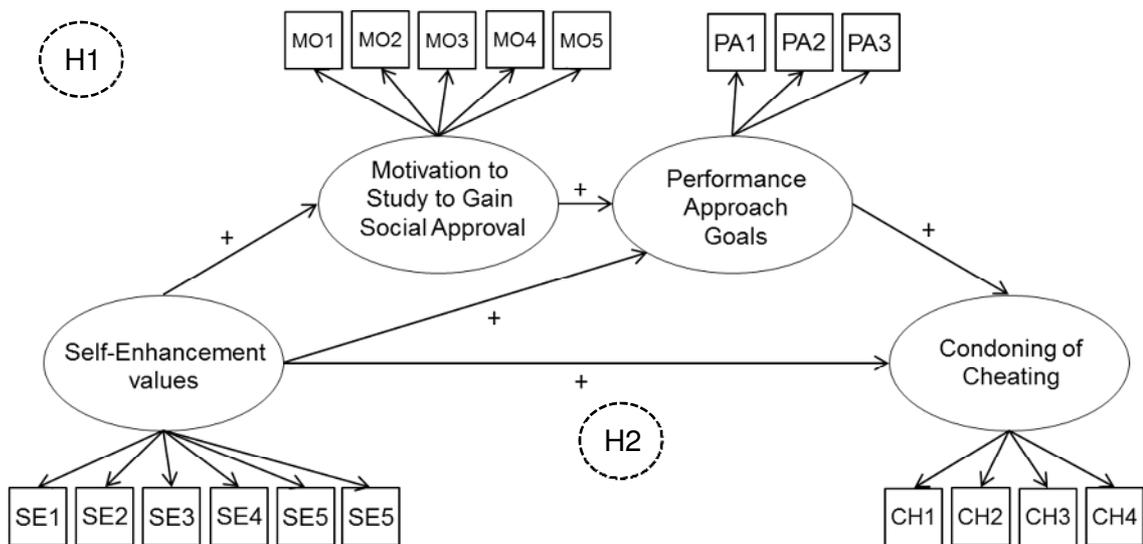
Hypothese 1:
Überprüfung des <i>hierarchischen Motivationsmodells</i>

Eine signifikante Korrelation zwischen den Skalen *Selbsterhöhungswerten* (Self-Enhancement Values) und der *Hinnahme von Betrug* (Condoning of Cheating) vermutet Hypothese 2, siehe (Abbildung 5). Es wird erwartet, dass Adhärenz gegenüber *Selbsterhöhungswerten* positiv mit der *Hinnahme von Betrug* korreliert.

Tabelle 4: Hypothese 2

Hypothese 2:
Adhärenz gegenüber <i>Selbsterhöhungswerten</i> korreliert signifikant positiv mit der <i>Hinnahme von Betrug</i> .

Abbildung 5: Hypothesen basierend auf dem hierarchischen Motivationsmodell



Quelle: eigene Darstellung nach Pulfrey & Butera (2013)

Basierend auf den Werten der Skala für *Self-Enhancement Values* und den Ergebnissen des diagnostischen Problemlösetests und deren Korrelation soll Hypothese 3 überprüft werden:

Tabelle 5: Hypothese 3

Hypothese 3:
Je höher die Adhärenz gegenüber neoliberalen Werten, wie <i>Macht</i> und <i>Leistung</i> , desto eher wird tatsächlich betrogen.

Eine Studie von Fang et al. (2013) konnte nachweisen, dass im Bereich der Biowissenschaften bei 65 % der Betrugsfälle im akademischen Bereich, die Hauptautoren

männlich waren. Obwohl biologische Faktoren keine unerhebliche Rolle spielen dürften, legen neuere Studien einen wichtigen Beitrag der sozialen und kulturelle Einflüsse in den Wettbewerbstendenzen von Männern und Frauen nahe (Andersen, 2013). Basierend auf diesen Daten ergibt sich Hypothese 4, die den Einfluss des Geschlechts auf tatsächlichen Betrug zum Thema hat. Es wird angenommen, dass Männer signifikant häufiger betrügen.

Tabelle 6: Hypothese 4

Hypothese 4:
Männliche Probanden betrügen signifikant öfter.

Eine großangelegte, internationale Studie von Teixeira & Rocha (2010) mit über 7.000 TeilnehmerInnen aus 21 Ländern, konnte zeigen, dass StudentInnen der Studienrichtungen Wirtschaft und Betriebswirtschaft zumindest in 62 % der Fälle eine Bereitschaft zu betrügen haben, wenngleich auch mit großer Heterogenität zwischen den einzelnen Ländern. Diese Studie vergleicht zwar nicht verschiedene Studienrichtungen und die Bereitschaft der respektiven StudentInnen zu betrügen, jedoch legen die Ergebnisse von Teixeira & Rocha folgende Hypothese 5 nahe. Als Ergebnis wird erwartet, dass StudentInnen der Wirtschaftswissenschaften signifikant häufiger betrügen als Studentinnen anderer Wissenschaftsbereiche.

Tabelle 7: Hypothese 5

Hypothese 5:
StudentInnen der Wirtschaftswissenschaften betrügen signifikant häufiger, als StudentInnen anderer Wissenschaftsbereiche.

Nachfolgend die aufgestellten Hypothesen im Überblick:

Tabelle 8: Hypothesen im Überblick

Hypothesen im Überblick
1. Überprüfung des <i>hierarchischen Motivationsmodells</i> .
2. Adhärenz gegenüber Selbsterhöhungswerten (<i>Self-Enhancement Values</i>) korreliert signifikant positiv mit der Hinnahme von Betrug.
3. Je höher die Adhärenz gegenüber neoliberalen Werten, wie <i>Macht</i> und <i>Leistung</i> , desto eher wird tatsächlich betrogen.
4. Männliche Probanden betrügen signifikant öfter.
5. StudentInnen der Wirtschaftswissenschaften betrügen signifikant häufiger, als StudentInnen anderer Wissenschaftsbereiche.

6.2 Beschreibung des Untersuchungsdesigns

Basierend auf einem 2-teiligen Fragebogen, der an österreichische StudentInnen in elektronischer Form, mittels online Schneeballsystem verteilt wurde, wurden sollen folgende Elemente abgefragt:

- Hierarchisches Motivationsmodell (Pulfrey & Butera, 2013)
- Diagnostischer Problemlösungstest
- Demografische Daten der ProbandInnen

6.2.1 Hierarchisches Motivationsmodell

Teil eins der Befragung dient der Überprüfung des hierarchischen Motivationsmodells von Pulfrey und Butera und somit der Frage, welchen Einfluss die Adhärenz zu den Self-Enhancement Werten auf das Hinnehmen von Betrug der ProbandInnen hat.

Abgefragt werden also konkret:

- Einstellungen und Werte der ProbandInnen (*Self-Enhancement values*)
- Motivation für das Studium (*Motivation to Study to Gain Social Approval*)
- Leistungs-Ansatz Ziele (*Performance Approach Goals*)
- Hinnehmen von Betrug (*Condoning of cheating*)

An dieser Stelle wird abgefragt, welchen neoliberalen Werten (z.B. Erfolg, Reichtum, Macht, Ansehen usw.) sich die ProbandInnen verpflichtet fühlen und sie konkret motiviert haben, ein Studium zu beginnen. Eine adaptierte Version des Portrait Values Questionnaire (PVQ) von Schwartz et al. wird zur Messung von Wertvorstellungen eingesetzt. Er besteht ursprünglich aus 40 Items und beinhaltet die zehn Skalen: Konformität (mit vier Items), Tradition (mit vier Items), Wohlwollen (mit vier Items), Universalismus (mit sechs Items), Selbstbestimmung (mit vier Items), Stimulation (mit drei Items), Hedonismus (mit drei Items), Leistung (mit vier Items), Macht (mit drei Items) und Sicherheit (mit fünf Items). Für die gegenständliche Erhebung werden sechs Items aus den Skalen Macht und Leistung genutzt. (Siehe Tabelle 9)

Die Motivation zu studieren (*Motivation to Study to Gain Social Approval*) wird mittels einer Skala von Ryan und Connell (1989) abgefragt. Dem folgt die Skala zur Messung der Leistungs-Ansatzziele (*Performance Approach Goals*) welche aus einer Studie von Elliot und McGregor (2001) stammen.

Abschließend, kommt eine 4teilige Skala zum Einsatz, die das Hinnehmen von Betrug (Condoning of Cheating) erhebt. Zwei dieser Items behandeln das Verhalten im Zusammenhang mit akademischem Betrug (Teixeira & Rocha, 2010) und basieren auf den Arbeiten von McCabe & Treviño (1997) sowie Rettinger, Jordan, & Peschiera (2004). Die beiden weiteren Items messen direkt die Billigung von akademischem Betrug (Murdock et al., 2007).

Nachstehende Übersicht (Tabelle 9) stellt die Items des Fragebogens dar, die für die Messung des Hierarchischen Motivationsmodells (Pulfrey & Butera, 2013) notwendig sind.

Tabelle 9: Übersicht relevanter Konstrukte im Fragebogen

Nr	Frage	Item	Konstrukt	# Items	Quelle
1	Es ist mir wichtig, besser als andere zu sein.	SE1	Self-Enhancement values	6	(Schwartz, 2006)
2	Es ist mir wichtig, reich zu sein.	SE2			
3	Es ist mir wichtig, ehrgeizig zu sein.	SE3			

4	Es ist mir wichtig meine Fähigkeiten zu zeigen.	SE4			
5	Es ist mir wichtig, erfolgreich sein.	SE5			
6	Es ist mir wichtig, die Leitung zu haben und anderen zu sagen, was sie zu tun haben.	SE6			
7	Ich studiere, weil ich möchte, dass andere denken, ich bin kompetent.	MO1	Motivation to Study to Gain Social Approval	5	(Ryan & Connell, 1989)
8	Ich studiere, weil ich möchte, dass der Lehrer denkt, ich bin ein guter Schüler.	MO2			
9	Ich studiere, weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht täte.	MO3			
10	Ich studiere, weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich es nicht täte.	MO4			
11	Ich studiere, weil ich möchte, dass andere eine gute Meinung von mir haben.	MO5			
12	Mein Ziel ist es, besser als die anderen StudentInnen zu sein.	PA1	Performance Approach Goals	3	(Elliot & McGregor, 2001)
13	Mein Ziel ist es, auch im Vergleich zu anderen StudentInnen gut sein.	PA2			
14	Ich versuche auch im Vergleich mit anderen StudentInnen gut zu sein.	PA3			

15	Ich kann mir vorstellen, dass einige StudentInnen vielleicht aus dem Internet kopieren ohne zu zitieren.	CH1	Condoning of Cheating	4	(Murdock et al., 2007)
16	Ich kann es verstehen, wenn einige StudentInnen von anderen abschreiben.	CH2			(Teixeira & Rocha, 2010)
17	Einige Schüler holen sich wahrscheinlich externe Hilfe für ihre Arbeiten.	CH3			(McCabe & Treviño, 1997; Rettinger, Jordan, & Peschiera, 2004)
18	Sich externe Hilfe für Arbeiten zu holen ist keine große Sache.	CH4			

Quelle: eigene Darstellung

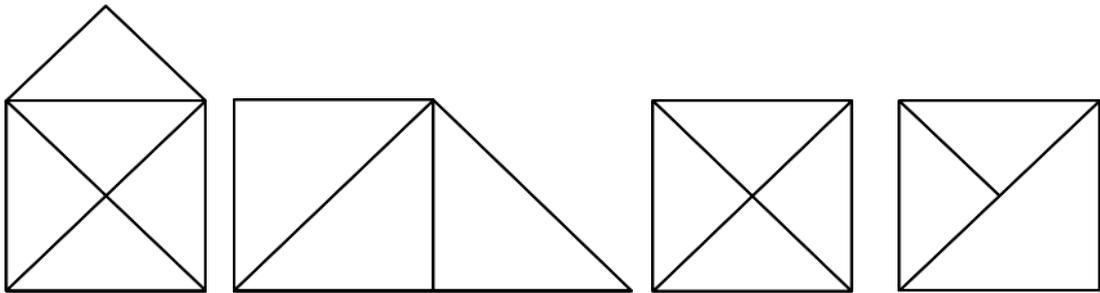
Als Antwortformat wird eine 7-stufige Likert-Skala gewählt. Als Abstufungen der Dimensionen wird für 1 = "stimme überhaupt nicht zu" bis hin zu 7 = "stimme völlig zu" definiert. Nach der Ausführung der Fragebogenuntersuchung werden die Items ausgewertet um das Modell sowie die aufgestellten Hypothesen zu überprüfen.

6.2.2 Diagnostischer Problemlöschungstest

Teil zwei soll mittels eines Problemlöschungstests Aufschluss darüber geben, ob die ProbandInnen tatsächlich betrügen, wenn sich die Möglichkeit dazu bietet, oder nicht. Der adaptierte Test besteht im Wesentlichen aus vier verschiedenen geometrischen Formen, die von den ProbandInnen mit einem Stift, ohne abzusetzen, nachgezeichnet werden sollen. Diese geometrischen Figuren gehen zurück auf das Königsberger Brückenproblem, welches im Jahr 1736 von dem Schweizer Mathematiker Leonhard Euler gelöst wurde. Das Problem bestand darin, zu klären, ob es einen Weg gibt, bei dem man alle sieben Brücken über den Pregel genau einmal überquert, und wenn ja, ob auch ein Rundweg möglich ist, bei dem man wieder zum Ausgangspunkt gelangt. (Hierholzer, 1873). Euler konnte das Problem durch Anwendung von Methoden der Graphentheorie lösen und bewies, dass ein solcher Weg nicht möglich war.

Das Design sieht vor, dass nur zwei der insgesamt vier nachzuzeichnenden Formen tatsächlich auch lösbar sind. Danach wird mittels Angabe Ja/Nein abgefragt, welche der Formen der/die Proband/in richtig gelöst hat (Abbildung 6). Ein Betrug liegt dann vor, wenn bei mindestens einer der unlösbaren Aufgabe *Ja* angekreuzt wurde. Diese Daten ermöglichen Rückschlüsse auf die Bereitschaft zu betrügen.

Abbildung 6: Übersicht der geometrischen Formen



Figur A – lösbar

Figur B – lösbar

Figur C – unlösbar

Figur D - unlösbar

Quelle: eigene Darstellung

Eine Korrelationsanalyse zwischen den Angaben zu Werten (*Self-Enhancement*) und den Ergebnissen des Problemlösungstests liefert dann Daten zum Einfluss der Einstellung zu neoliberalen Werten auf tatsächlichen Betrug.

6.2.3 Ergänzende Fragen

Für den deskriptiven Teil der Auswertung und somit die für die Beschreibung der Stichprobe notwendige Daten, werden nachstehende Fragen vor Beendigung des Fragebogens (siehe Anhang A) gestellt:

- Geschlecht
- Alter
- Herkunftsbundesland
- Studienrichtung des Hauptstudiums
- Art der Bildungseinrichtung
- Derzeitiger Studienstatus
- Die Art des angestrebten oder bereits erworbenen Studienabschlusses
- Studienrichtung
- Bundesland (Studienort)

Die Fragen nach Geschlecht und Studienrichtung dienen darüber hinaus zur Testung der Hypothesen.

6.3 Definition der Stichprobe und Rekrutierung der VersuchsteilnehmerInnen

Im nachfolgenden Text wird dargestellt, welche Versuchspersonen an der Fragebogenstudie teilnehmen sollen und wie diese für die Fragebogenbearbeitung rekrutiert werden. Der dafür verwendete Fragebogen wird aufgrund nachfolgender Überlegungen nur online geschaltet.

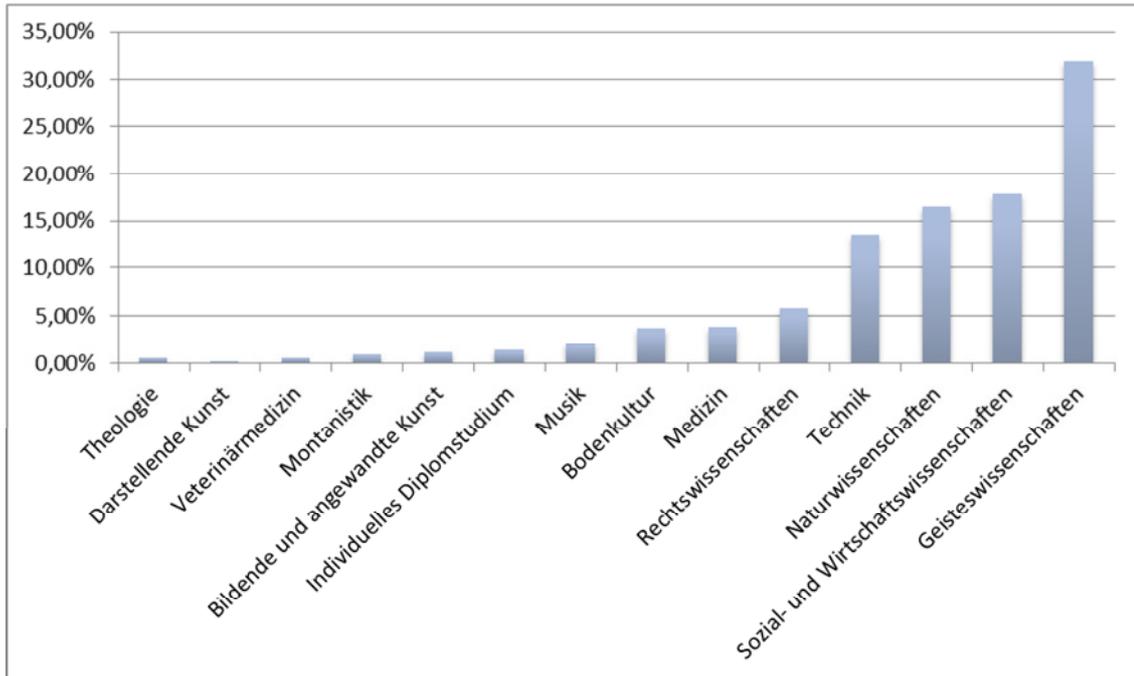
6.3.1 Definition der Stichprobe

An der Untersuchung sollen 200 ProbandInnen (bestenfalls 50 % Männer und 50% Frauen), die entweder zum Zeitpunkt der Befragung gerade ein Hochschulstudium absolvieren oder innerhalb der letzten 5 Jahre absolviert haben (Studienabschluss nach dem 1.1.2009), teilnehmen.

Die Grundgesamtheit beträgt laut Statistik Austria für das Wintersemester 2013/14 insgesamt 376.710 Studierende gemeldet (72 % als ordentliche Studierende an öffentlichen Hochschulen, ca. 11 % an Fachhochschulen, der Rest entfällt auf Pädagogische Hochschulen, Privatuniversitäten und Sonstige Bildungseinrichtungen). Davon waren knapp 46 % männlichen und 54 % weiblichen Geschlechts.

Ebenfalls relevant für die gegenständliche Untersuchung ist die Verteilung der StudentInnen auf die verschiedenen Studienrichtungen (siehe Abbildung 7). Dabei entfallen knappe 32 % auf Geisteswissenschaften, ca. 18 % der österreichischen StudentInnen auf Studien der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und weitere ca. 17 % auf Naturwissenschaften.

Abbildung 7: Verteilung der Studienrichtung



Quelle: Statistik Austria, 2014, eigene Darstellung

Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, einen möglichst großen und heterogenen Personenkreis für die Teilnahme zu gewinnen, wobei diese Heterogenität vor allem in Bezug auf Alter und Studienrichtung wünschenswert ist.

Die Personen, die den Fragebogen ausfüllen, sollen die Möglichkeit haben, ihn unabhängig von Ort und Zeit ausfüllen zu können. Aus diesem Grund erscheint ein Online-Fragebogen als angemessenes Medium zur Rekrutierung potentieller Untersuchungsteilnehmer einerseits und zur Datenerhebung andererseits. Die Durchführung einer Studie über das World Wide Web bringt noch weitere Vorteile mit sich. Vor allem die Wahrung der Anonymität der ProbandInnen ist tatsächlich gesichert (bei dieser Untersuchung werden keine Daten erhoben, die eine Identifizierung der Personen ermöglicht, wie zB E-Mail- oder IP-Adresse). Zudem befinden sich die ProbandInnen während der Bearbeitung des Fragebogens in einer ihnen vertrauten Umgebung ohne störende externe Einflüsse oder der Anwesenheit von Untersuchungsleitern. Eine Online-Studie bietet somit einen äußerst probandinnenfreundlichen Rahmen für die Durchführung. Außerdem entfällt durch die elektronische Datenerhebung das manuelle Einpflegen der Daten, sodass diese in der Regel direkt in das entsprechende Auswertungstool eingespielt werden können.

6.3.2 Rekrutierung der UntersuchungsteilnehmerInnen

Um potentielle Teilnehmer für die vorliegende Untersuchung zu gewinnen, wird nach dem so genannten „Schneeballprinzip“ vorgegangen: Freunde, Verwandte und Bekannte des Autoren werden via E-Mail kontaktiert, über die Untersuchung informiert und gebeten daran teilzunehmen. Außerdem werden sie gebeten, dieses E-Mail an eigene Bekannte und Verwandte weiterzuleiten, damit auch unbekannte Personen für die Teilnahme gewonnen werden können. Ein kurzer Text zur Untersuchung inklusive Link zur Befragung soll auch in Form von Facebook Postings öffentlich zugänglich gemacht werden. Eine virale Verbreitung des Links zum Fragebogen soll angestrebt werden.

6.4 Methodik und Testzeitraum

Die vorliegende Untersuchung fand als Online-Befragungsstudie von Donnerstag, 13. November 2014 bis Samstag, 13. Dezember 2014 statt. Zu diesem Zweck wurde über das Internet ein Fragebogen dargeboten, der mittels dem Online Service unipark.de erstellt wurde und unabhängig vom Betriebssystem und von verschiedensten Internet-Browsern (z.B. Internet Explorer, Mozilla Firefox, Safari, Chrome etc.) dargestellt werden konnte. Die von den teilnehmenden Personen eingegebenen Daten wurden online gespeichert und nach Abschluss der Befragung zur weiteren Bearbeitung und Auswertung als Excel und SPSS Dateien herunter geladen.

Um einen möglichst großen Personenkreis als Untersuchungsteilnehmer zu gewinnen, wurde Wert drauf gelegt so wenige Voraussetzungen wie möglich an die Computerhardware der ProbandInnen einerseits, sowie an deren technische Kenntnisse und Fähigkeiten andererseits, zu stellen. Dies bedeutet, dass ein handelsüblicher Computer mit beliebigem Betriebssystem, Internetzugang und einem möglichst aktuellen Webbrowser genügen, um die technischen Voraussetzungen für die Teilnahme an der Untersuchung zu erfüllen. Die ProbandInnen selbst benötigten keine spezifischen, technischen Kenntnisse oder Erfahrung im Umgang mit Computern oder dem Internet. Unter dem (im Rekrutierungs-E-Mail) angegebenen Link (URL) gelangen die ProbandInnen zunächst auf eine Einstiegsseite, die nochmals denselben Text des E-Mails und eine Erklärung zu Ablauf und Ziel der Studie enthält.

Nach der Erhebung der Daten mittels Fragebogen müssen die Daten anschließend weiterverarbeitet und ausgewertet werden. Erst die finale Analyse der erhobenen Da-

ten gibt tatsächlich Aufschluss über die Annahme oder Verwerfung der aufgestellten Hypothesen und legitimiert zudem die Forschungsfrage.

7 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie erläutert. Zunächst wird die Stichprobe eingehend beschrieben. Danach folgen die Beschreibung der Stichprobe, die deskriptive Auswertung sowie die Überprüfung der Hypothesen.

Wie bereits kurz skizziert, wurde für die Durchführung der Befragung auf ein kostenpflichtiges Online Tool EFS survey (unipark.de) zurückgegriffen. Die Wahl fiel auf dieses Programm, da es zu den Top Anbietern aus dem Bereich akademischer Befragungen im europäischen Raum gehört. Die Referenzen dieser Software umfassen viele namhafte Bildungseinrichtungen in ganz Europa, darunter auch die ETH Zürich, die LMU München sowie die Universität Wien.

Der Link zur gegenständlichen Befragung wird im Schneeballsystem über soziale Netzwerke (Facebook, Xing, LinkedIn und Twitter), dem Online Studierendenforum der FH Wiener Neustadt sowie per Mail an Freunde, Bekannte und ArbeitskollegInnen distribuiert. Der Befragungszeitraum fand plangemäß vom 13. November bis 13. Dezember 2014 statt. Um die Problematik zu geringer Teilnahme weitestgehend zu entschärfen wurde die Teilnahme an der Befragung durch ein Gewinnspiel incentiviert. Unter allen teilnehmenden ProbandInnen wurde nach Abschluss der Befragung ein Amazon Gutschein im Wert von EUR 50,- verlost. Einzige Voraussetzung war die Angabe der E-Mail Adresse. Der/die Gewinner/in wurde nach Abschluss der Feldzeit schriftlich verständigt.

7.1 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurden 638 StudentInnen, davon 160 Männer und 438 Frauen (von 40 Personen fehlte die Angabe zum Geschlecht) mit verschiedenen Studienrichtungen befragt. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug zum Befragungszeitpunkt 24,5 Jahre (s.d. = 7,6 Jahre) und war bei den männlichen Studenten mit 26,6 Jahren im Schnitt um rund drei Jahre höher als bei den Frauen, wo es bei 23,7 Jahren lag.

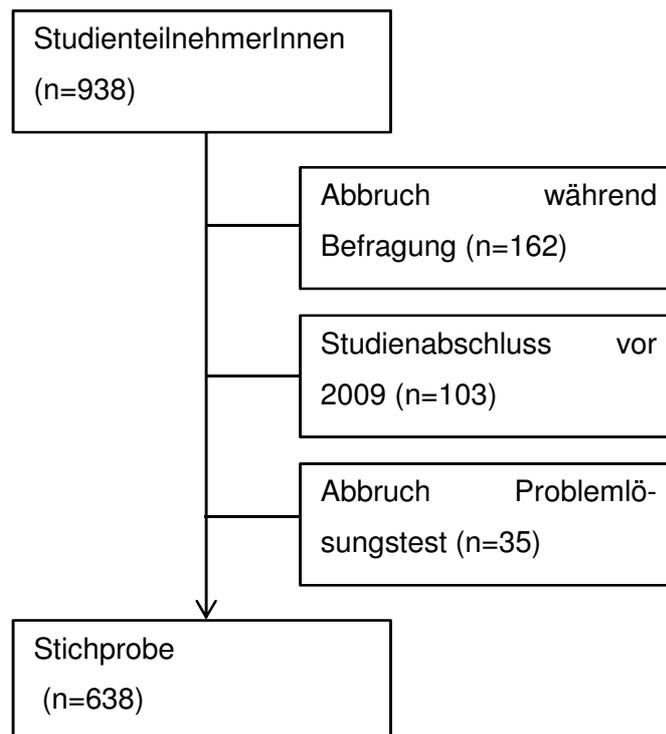
Die durchschnittliche Dauer für die Beantwortung des Fragebogens lag bei 662 Sekunden (11 Minuten, 02 Sekunden) und somit nur leicht höher als die 10 Minuten, die den ProbandInnen am Beginn angekündigt wurde.

Tabelle 10: Geschlecht und Alter

Geschlecht	n	Alter	s.d.
Männlich	160	26,6	8,22
Weiblich	438	23,7	6,29
Keine Angabe	40	-	-
Summe	638	24,5	7,6

Insgesamt haben an der Befragung 932 ProbandInnen teilgenommen. Abbildung 8 beschreibt das Studiensample und zeigt, dass 300 TeilnehmerInnen die Befragung abgebrochen haben, weitere 103 wurden auf Grund des länger als fünf Jahre zurückliegenden Studienabschlusses ausgeschlossen. Lediglich 35 TeilnehmerInnen brachen während des Problemlösungstests ab.

Abbildung 8: Beschreibung der Studiensamples



Quelle: Eigene Darstellung

7.2 Deskriptive Auswertung

In der Folge werden die Ergebnisse für die einzelnen Items der ergänzenden Fragen der Studie deskriptiv dargestellt.

7.2.1 Studierendenstatus

Die Stichprobe der Umfrage sollte den Personenkreis, der zum Zeitpunkt der Befragung tatsächlich in Österreich studiert, sowie Personen deren Studienabschluss nicht länger als fünf Jahre zurückliegt, umfassen. Um dieser Selektion Rechnung zu tragen wurden die ProbandInnen gefragt, ob sie derzeit studieren und wenn nicht, in welchem Jahr sie ihr Studium abgeschlossen haben. Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 11) stellt die Verteilung des Studierendenstatus dar:

Tabelle 11: Studierendenstatus

Studierendenstatus	n	%
Derzeit Student	554	86,83%
Studium abgeschlossen (nach 2009)	84	13,17%
Summe	638	100,00%

7.2.2 Art der Bildungseinrichtung

Als ergänzendes Item wurde die Art der Bildungseinrichtung abgefragt. Die Stichprobe weist mit zwei Dritteln aller ProbandInnen eine deutliche Mehrheit an Studierenden in öffentlichen Universitäten auf, gefolgt von einem Viertel die an Fachhochschulen studieren. Die Verteilung ist in Tabelle 12 im Detail dargestellt:

Tabelle 12: Art der Bildungseinrichtung

Art der Bildungseinrichtung	n	%
Fachhochschule	165	25,86%
Öffentliche Universität	420	65,83%
Privatuniversität	9	1,41%
Pädagogische Hochschule	3	0,47%
Sonstige	1	0,16%
Keine Angabe	40	6,27%
Summe	638	100,00%

7.2.3 Studienrichtung

Zur Prüfung der Hypothesen war es notwendig die Studienrichtung der ProbandInnen abzufragen. Darüber hinaus war eine möglichst heterogene Verteilung der ProbandInnen ein Ziel bei der Rekrutierung der Stichprobe. Tabelle 13 enthält die Übersicht der Distribution nach Studienrichtung.

7.2.1 Bundesland

Ebenfalls abgefragt wurde das Herkunftsbundesland der ProbandInnen. Die Ergebnisse sind ebenfalls in Tabelle 13 zusammengefasst.

7.2.2 Studienort

Die Rekrutierung der TeilnehmerInnen hatte zum Ziel einen möglichst heterogenen Personenkreis auch in puncto Studienort zu rekrutieren. Etwas mehr als ein Drittel der ProbandInnen konnten aus Wien rekrutiert werden. Weitere ca. 14 % aus Salzburg und ca. 12 % aus Wiener Neustadt. Tabelle 13 zeigt die Heterogenität der Studienorte.

7.2.3 Angestrebter Studienabschluss

Als Zusatzinformation wurde von bei den TeilnehmerInnen der angestrebte Studienabschluss abgefragt. Die Ergebnisse sind ebenso in Tabelle 13 zusammengefasst.

Tabelle 13: Übersicht ergänzende Items

Bundesland	n	%	Studienort	n	%	Angestrebter Abschluss	n	%	Studienrichtung	n	%
Burgenland	10	1,57%	Graz	43	6,74%	Bachelor	333	52,19%	Medizin & Pharmazie	30	4,70%
Kärnten	27	4,23%	Hagenberg	10	1,57%	Master	152	23,82%	Rechts- & Staatswiss.	54	8,46%
Niederösterreich	76	11,91%	Innsbruck	40	6,27%	Doktor	24	3,76%	Wirtschaftswiss.	135	21,16%
Oberösterreich	109	17,08%	Klagenfurt	23	3,61%	Sonstige	83	13,01%	Naturwissenschaften	109	17,08%
Salzburg	86	13,48%	Krems	10	1,57%	K.A.	46	7,21%	Medien- & Theaterwiss.	12	1,88%
Steiermark	55	8,62%	Linz	58	9,09%	Summe	638	100,00%	Geisteswiss.	67	10,50%
Tirol	37	5,80%	Puch	4	0,63%				Techn. Naturwiss.	36	5,64%
Vorarlberg	12	1,88%	Salzburg	89	13,95%				Pädagogik	39	6,11%
Wien	186	29,15%	Steyr	6	0,94%				Sonstige	116	18,18%
Keine Angabe	40	6,27%	St. Pölten	2	0,31%				Keine Angabe	40	6,27%
Summe	638	100,00%	Wels	4	0,63%				Summe	638	100,00%
			Wien	225	35,27%						
			Wr. Neustadt	76	11,91%						
			Keine Angabe	48	7,52%						
			Summe	638	100,00%						

7.3 Prüfung der Hypothesen und Interpretation

In diesem Abschnitt werden die Fragestellungen und Hypothesen der vorliegenden Untersuchung überprüft. Bei jeder statistischen Prüfung wird letztlich getestet, ob ein Unterschied oder ein Zusammenhang zwischen Variablen nur zufällig oder signifikant ist. Dazu wird eine Teststatistik berechnet, die eine bestimmte Verteilung aufweist und mit der geprüft wird, ob dieser Wert mit einer bestimmten Sicherheit von dem Wert der Verteilung abweicht. Dies wird als Irrtumswahrscheinlichkeit oder p-Wert bezeichnet, die nicht größer als fünf Prozent sein sollte ($p < .05$). Als allgemeine Fragestellung wird untersucht:

Forschungsfrage:

Welchen Effekt hat die Adhärenz gegenüber neoliberalen Werten auf die Absicht zu betrügen?

7.3.1 Hierarchisches Motivationsmodell

Der erste Teil der Befragung dient der Überprüfung des hierarchischen Motivationsmodells von Pulfrey und Butera und somit der Frage, welchen Einfluss die Adhärenz zu den Self-Enhancement Werten auf das Hinnehmen von Betrug der ProbandInnen hat. Als Hypothesen werden formuliert:

Hypothese 1:

- Überprüfung des *hierarchischen Motivationsmodells*.

Das Strukturgleichungsmodell von Pulfrey und Butera beruht auf einem Pfadmodell, in welchem eine indirekte Beziehung zwischen Selbsterhöhung (Self-Enhancement) und der Hinnahme von Betrug (Condoning of Cheating) unterstellt wird. Die indirekte Wirkung erfolgt über die Motivation zu studieren, um soziale Anerkennung zu erreichen (Motivation to Study to Gain Social Approval) und individuelle Leistungs-Ansatz Ziele (Performance Approach Goals).

Basierend auf dem Portrait Values Questionnaire (PVQ) von Schwartz et al. (2001) wurde die Einstellung zu neoliberalen Werten erfasst. Konkret wurden die Subskalen Macht und Leistung als Indikatoren für die Selbsterhöhung über sechs Items abgefragt, deren Kennwerte in Tabelle 14 ersichtlich sind. Die innere Konsistenz der Skala (ge-

messen über Cronbach Alpha) beträgt .74 und kann als zufriedenstellend bezeichnet werden. Die deskriptiven Ergebnisse für die verschiedenen Skalen sind in den folgenden Tabellen zusammengefasst:

Tabelle 14: Deskriptive Kennwerte der Items der Skala „Self-Enhancement“

Item	n	mean	s.d.
Es ist mir wichtig, besser als andere zu sein.	638	4,55	1,50
Es ist mir wichtig, reich zu sein.	638	3,91	1,48
Es ist mir wichtig, ehrgeizig zu sein.	638	5,43	1,28
Es ist mir wichtig meine Fähigkeiten zu zeigen.	638	5,67	1,06
Es ist mir wichtig, erfolgreich sein.	638	5,71	0,99
Es ist mir wichtig, die Leitung zu haben...	638	3,83	1,43

Antwortkategorien: 1=stimme überhaupt nicht zu, ..., 7=stimme völlig zu

Die Motivation zu studieren (Motivation to Study to Gain Social Approval) wird mittels einer Skala von Ryan und Connell (1989) abgefragt. Die innere Konsistenz dieser Skala ist mit .84 gut:

Tabelle 15: Deskriptive Kennwerte der Items der Skala „Motivation to study“

Item	n	mean	s.d.
Ich studiere, weil ich möchte, dass andere denken, ich bin kompetent.	638	3,32	1,74
Ich studiere, weil ich möchte, dass der Lehrer denkt, ich bin ein guter Schüler.	638	2,12	1,40
Ich studiere, weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht täte.	638	2,92	1,87
Ich studiere, weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich es nicht täte.	638	2,72	1,81
Ich studiere, weil ich möchte, dass andere eine gute Meinung von mir haben.	638	3,11	1,71

Antwortkategorien: 1=stimme überhaupt nicht zu, ..., 7=stimme völlig zu

Dem folgt die Skala zur Messung der Leistungs-Ansatzziele (Performance Approach Goals), die aus einer Studie von Elliot und McGregor (2001) stammen. Die innere Konsistenz der Skala beträgt .88 und ist am höchsten von den einbezogenen Skalen:

Tabelle 16: Deskriptive Kennwerte der Items der Skala „Performance Approach Goals“

Item	n	mean	s.d.
Mein Ziel ist es, besser als die anderen StudentInnen zu sein.	630	3,68	1,58
Mein Ziel ist es, auch im Vergleich zu anderen StudentInnen gut sein.	630	4,67	1,54
Ich versuche auch im Vergleich mit anderen StudentInnen gut zu sein.	630	4,80	1,51

Antwortkategorien: 1=stimme überhaupt nicht zu, ..., 7=stimme völlig zu

Schließlich wurde eine vierteilige Skala verwendet, die das Hinnehmen von Betrug (Condoning of Cheating) erfasst. Zwei dieser Items behandeln das Verhalten im Zusammenhang mit akademischen Betrug (Teixeira & Rocha, 2010) und basieren auf

den Arbeiten von McCabe & Treviño (1997) sowie Rettinger, Jordan, & Peschiera (2004). Die beiden weiteren Items messen direkt die Billigung von akademischem Betrug (Murdock et al., 2007). Die innere Konsistenz beträgt .60 und ist damit nur mittelmäßig:

Tabelle 17: Deskriptive Kennwerte der Items der Skala „Condoning of Cheating“

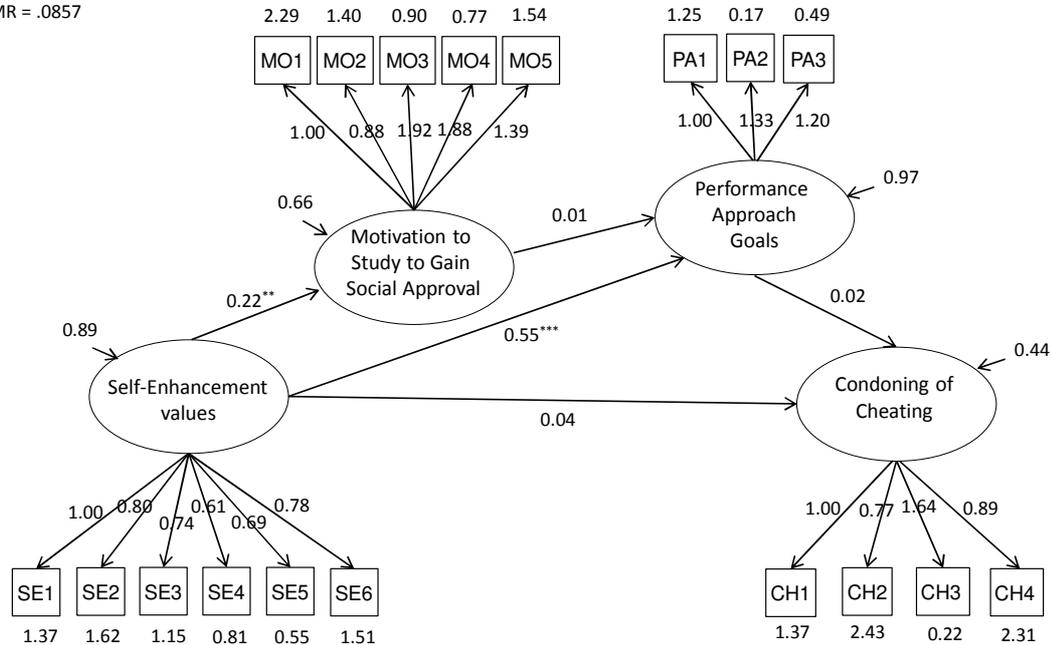
Item	N	mean	s.d.
Ich kann mir vorstellen, dass einige StudentInnen vielleicht aus dem Internet kopieren ohne zu zitieren.	630	5,21	1,35
Ich kann es verstehen, wenn einige StudentInnen von anderen abschreiben.	630	4,28	1,64
Einige Schüler holen sich wahrscheinlich externe Hilfe für ihre Arbeiten.	630	5,17	1,19
Sich externe Hilfe für Arbeiten zu holen ist keine große Sache.	630	4,13	1,63

Antwortkategorien: 1=stimme überhaupt nicht zu, ..., 7=stimme völlig zu

In der Folge wurde das Strukturgleichungsmodell mit den beschriebenen Skalen berechnet. Die Güte des Strukturgleichungsmodells kann noch als akzeptabel bezeichnet werden. Der signifikante Chi-Quadrat-Wert deutet auf eine eher schlechte Modellanpassung, der CFI liegt mit .81 unter der gewünschten Grenze von .90, der RMSEA mit .10 und der SRMR mit .09 liegen doch deutlich über der als für ein gutes Modell allgemein akzeptierten Obergrenze von .05. Die Gütewerte und die Koeffizienten für die verschiedenen Pfade und Fehlergrößen sind in der folgenden Abbildung 9 dargestellt.

Abbildung 9: Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells als Pfaddiagramm mit direkten und indirekten Effekten der Selbsterhöhung auf die Bereitschaft zum Betrug

$\chi^2(130) = 929.0$
 CFI = .81
 RMSEA = .0988
 SRMR = .0857



Hinweis: nicht-standardisierte Koeffizienten; ** $p < .01$, *** $p < .001$

CFI=comparative fit index, RMSEA=root-mean square of approximation, SRMR=standardized root-mean-square residual

Insgesamt können die Ergebnisse der Studie von Pulfrey und Butera anhand der vorliegenden Daten nur teilweise bestätigt werden. Lediglich für zwei Pfade des Modells kann ein signifikanter Effekt nachgewiesen werden. Diese sind mit einem Wert von .55 der Einfluss der Selbsterhöhung auf die Leistungs-Ansatzziele sowie mit geringerer Stärke von .22 der direkte Effekt der Selbsterhöhung auf die Motivation zu studieren.

→ Die Hypothese kann demnach mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Unmittelbar mit den Ergebnissen des Pfadmodells verbunden ist:

Hypothese 2:

- Adhärenz gegenüber Selbsterhöhungswerten (*Self-Enhancement Values*) korreliert signifikant positiv mit der Hinnahme von Betrug.

Für den direkten Effekt der Selbsterhöhung auf die Betrugsbereitschaft ergibt sich kein signifikanter Wert. Insgesamt ergeben sich indirekte und direkte Effekte der Selbsterhöhung auf die Hinnahme von Betrug in der Höhe von lediglich .05.

→ Die Hypothese kann demnach mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

7.3.2 Selbsterhöhung und tatsächlicher Betrug

Hypothese 3:

- Je höher die Adhärenz gegenüber neoliberalen Werten, wie Macht und Leistung, desto eher wird tatsächlich betrogen.

Um direkt zu überprüfen, inwieweit sich die Selbsterhöhung in den einzelnen Gruppen mit dem tatsächlichen Betrug unterscheidet, wurden die Mittelwerte der Items der Skala Selbsterhöhung varianzanalytisch nach der Zahl der Fehler (tatsächlicher Betrug) berechnet. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 18: Mittelwerte der Fragen zur Selbsterhöhung nach tatsächlichem Betrug

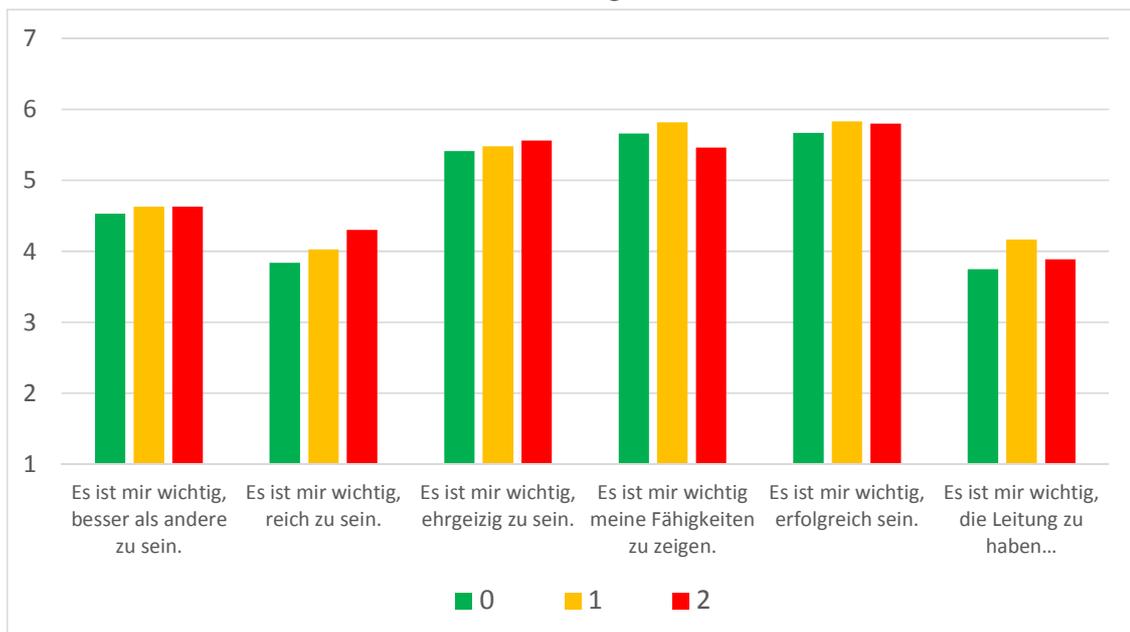
Item	Tatsächlicher Betrug (Anzahl Fehler)					
	0		1		2	
	mean	s.d.	mean	s.d.	mean	s.d.
Es ist mir wichtig, besser als andere zu sein.	4,53	1,52	4,63	1,47	4,63	1,43
Es ist mir wichtig, reich zu sein.	3,84	1,51	4,03	1,34	4,30	1,47
Es ist mir wichtig, ehrgeizig zu sein.	5,41	1,29	5,48	1,18	5,56	1,36
Es ist mir wichtig, meine Fähigkeiten zu zeigen.	5,66	1,05	5,82	1,02	5,46	1,19
Es ist mir wichtig, erfolgreich sein.	5,67	0,97	5,83	0,98	5,80	1,14
Es ist mir wichtig, die Leitung zu haben...	3,75	1,39	4,17	1,49	3,89	1,61

Antwortkategorien: 1=stimme überhaupt nicht zu, ..., 7=stimme völlig zu

Für die Aussage „Es ist mir wichtig, die Leitung zu haben und anderen zu sagen, was sie zu tun haben“ ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($F(2,635)=3.85$, $p=.022$). Der post-hoc-Vergleich zeigt, dass Personen, die tatsächlich betrügen (ein Fehler) dieser Aussage deutlicher zustimmen, als die Gruppe, die nicht betrügt (kein Fehler). Für die Aussage „Es ist mir wichtig, reich zu sein“ kann ein tendenzieller Unterschied ($p < .10$) zwischen den Gruppen nachgewiesen werden ($F(2,635)=2.77$, $p=.063$). Mit Zunahme des tatsächlichen Betrugs wird der Aussage deutlicher zugestimmt.

Wie die folgende Abbildung (Abbildung 10) zeigt, besteht generell eine Tendenz, dass bei höherem, tatsächlichem Betrug, den einzelnen Aussagen zur Selbsterhöhung deutlicher zugestimmt wird. Die Unterschiede sind aber zum Teil zu gering, um sie mit der entsprechenden Sicherheitswahrscheinlichkeit bestätigen zu können.

Abbildung 10: Mittelwerte der Fragen zur Selbsterhöhung nach tatsächlichem Betrug



Antwortkategorien: 1=stimme überhaupt nicht zu, ..., 7=stimme völlig zu

→ Die Hypothese kann demnach mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

7.3.3 Zusammenhang Geschlecht und Betrug

Hypothese 4:

- Männliche Probanden betrügen signifikant öfter.

Der Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Bereitschaft zu betrügen wurde mit einem Chi-Quadrat-Test überprüft. Zwar besteht eine Tendenz, dass männliche Versuchsteilnehmer häufiger einen Fehler begehen und damit öfter betrügen, aber das erforderliche Signifikanzniveau, um den Unterschied entsprechend bestätigen zu können, wird knapp verfehlt.

→ Die Hypothese kann demnach mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Tabelle 19: Zusammenhang zwischen Geschlecht und Betrug

Betrug	Geschlecht				Gesamt	
	männlich		Weiblich			
	n	in %	n	in %	n	in %
kein Fehler	113	70,6	328	74,9	441	73,8
ein Fehler	28	17,5	78	17,8	106	17,7
zwei Fehler	19	11,9	32	7,3	51	8,5
Gesamt	160	100,0	438	100,0	598	100,0

$\chi^2=3.16$, $p=.206$

1.1.1. Zusammenhang Studienrichtung und Betrug

Hypothese 5:

- StudentInnen der Wirtschaftswissenschaften betrügen signifikant häufiger, als StudentInnen anderer Wissenschaftsbereiche.

Auch der Zusammenhang mit der Studienrichtung und tatsächlichem Betrug wurde mittels eines Chi-Quadrat-Tests untersucht (Tabelle 20). Es ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen. Tatsächlicher Betrug kommt bei StudentInnen der Studienrichtungen Rechtswissenschaften und technische Naturwissenschaften deutlich häufiger vor, als bei anderen Fächern. Für StudentInnen der Wirtschaftswissenschaften kann jedoch kein höherer tatsächlicher Betrug nachgewiesen werden.

→ Die Hypothese kann demnach mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Tabelle 20: Zusammenhang zwischen Studienrichtung und Betrug

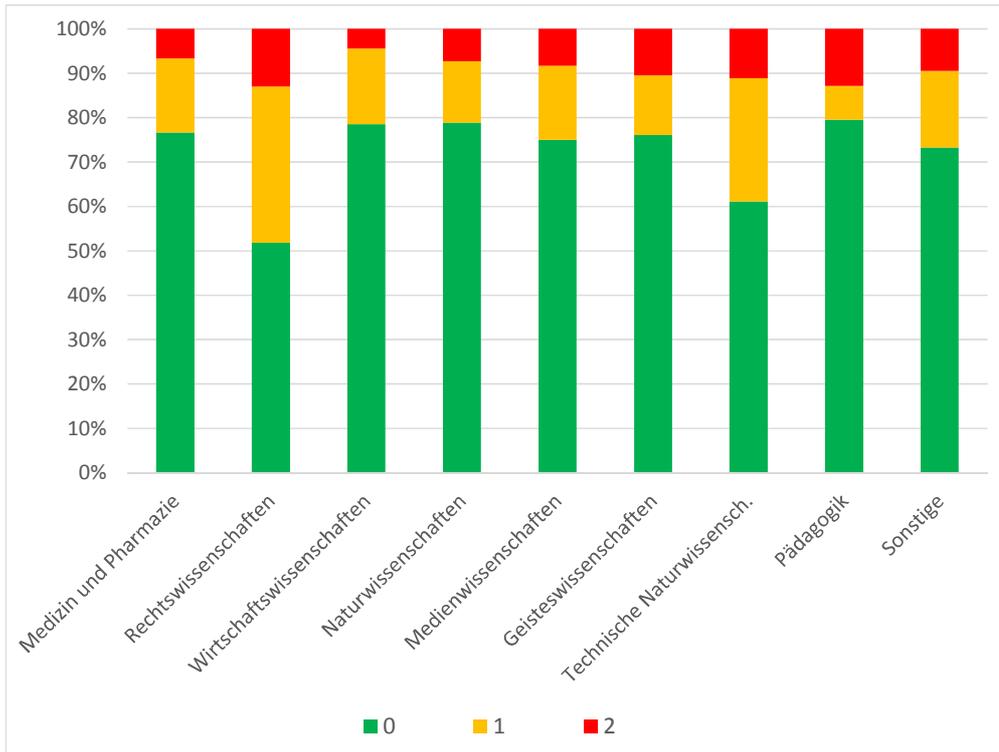
Studienrichtung	Betrug								Gesamt	
	0 Fehler		1 Fehler		2 Fehler		Fehler kum.			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Medizin und Pharmazie	23	76,7	5	16,7	2	6,7	7	23,4	30	100
Rechtswissenschaften	28	51,9	19	35,2	7	13	26	48,2	54	100
Wirtschaftswissenschaften	106	78,5	23	17	6	4,4	29	21,4	135	100
Naturwissenschaften	86	78,9	15	13,8	8	7,3	23	21,1	109	100
Medienwissenschaften	9	75	2	16,7	1	8,3	3	25	12	100
Geisteswissenschaften	51	76,1	9	13,4	7	10,5	16	23,9	67	100
Technische Naturwissenschaften	22	61,1	10	27,8	4	11,1	14	38,9	36	100
Pädagogik	31	79,5	3	7,7	5	12,8	8	20,5	39	100
Sonstige	85	73,3	20	17,2	11	9,5	31	26,7	116	100
Gesamt	441	73,8	106	17,7	51	8,5	157	35,6	598	100

$\chi^2=26.39$, $p=.049$

Bemerkenswert ist die Tatsache, dass fast die Hälfte (48,2 %) der teilnehmenden StudentInnen der Rechtswissenschaften tatsächlich betrogen hat, deutlich mehr als bei allen anderen Studienrichtungen.

Die Ergebnisse für die einzelnen Studienrichtungen sind in der folgender Abbildung 11 noch einmal grafisch veranschaulicht:

Abbildung 11: Anteile des tatsächlichen Betrugs nach Studienrichtung



Quelle: Eigene Darstellung

8 Fazit

Österreich kein Land der BetrügerInnen? Mit dieser provokanten Frage soll das Fazit eingeleitet werden. Die gegenständliche Arbeit konnte das hierarchische Motivationsmodell nicht bestätigen, was darauf schließen lässt, dass österreichische HochschülerInnen im Gegensatz zu den StudentInnen in der Originalstudie, wohl ehrlicher sind bzw., dass ihre Adhärenz gegenüber neoliberalen Werten keinen signifikanten Einfluss auf deren Hinnahme von Betrug bzw. der Durchführung von tatsächlichem Betrug hat.

Obwohl die Gültigkeit des Modells nicht bestätigt werden konnte, kann man mit den Ergebnissen daher durchaus zufrieden sein, da dies bedeutet, dass österreichische HochschülerInnen trotz der Tatsache, dass sie sich zu einem großen Teil neoliberaler Werte verpflichtet fühlen, nicht zu unlauteren Mitteln greifen oder diese tolerieren. Die Ergebnisse untermauern die Tatsache, dass die ProbandInnen sehr ambitioniert sind - im Sinne von Leistung, Erfolgswillen und dem Streben nach Macht – dennoch verleiten diese Motive sie nicht, ihre Ziele durch Toleranz von betrügerischen Aktivitäten bzw. tatsächlichem Betrug zu erreichen.

Natürlich müssen die Ergebnisse der Studie auch kritisch hinterfragt werden. Woran könnte es möglicherweise liegen, dass österreichische HochschülerInnen nicht in dem selben Umfang wie in der Originalstudie zum Betrug neigen bzw. zu dessen Toleranz? Eine mögliche Erklärung könnte die Methodik der Befragung sein, denn im Gegensatz zur Studie von Pulfrey und Butera, bei der die ProbandInnen quasi im Klassenzimmer befragt wurden und ihnen eine Veröffentlichung der Ergebnisse am schwarzen Brett in Aussicht gestellt wurde, ist die gegenständliche Befragung online durchgeführt worden. Ohne drohende Veröffentlichung der Ergebnisse hatten die TeilnehmerInnen unter Umständen schlicht keine Veranlassung zu betrügen, da sie ja durch die Anonymität geschützt waren. Daher muss die Frage gestellt werden, ob ProbandInnen ehrlicher sind, wenn sie keine Veröffentlichung zu „befürchten“ haben? Ein weiterer Aspekt den der Autor im Bereich der Methodik a priori als mögliches Problemfeld identifiziert hatte, nämlich den Medienswitch zwischen online Befragung und dem offline Teil des Problemlösungstests, hatte auf Grund des niedrigen drop-outs (kleiner 5 %) jedoch wohl keinen Einfluss auf die Ergebnisse.

Ein Ansatz für zukünftige Forschung kann daher im Bereich der Methodik aufgezeigt werden. Online Befragungen sind eine gute Möglichkeit um eine große Anzahl von ProbandInnen zu rekrutieren und so die Ergebnisse auf eine breite Basis stellen zu können.

Abschließend kann gesagt werden, dass es um die Ehrlichkeit österreichischer HochschülerInnen insgesamt gut bestellt ist. Hohe Ambitionen und der Wille durch Leistung zu Macht und Wohlstand zu gelangen ist vorhanden und man scheint sich darüber im Klaren zu sein, dass der Weg des geringsten Widerstandes nicht die erste Wahl sein darf. Dies spricht für ein moralisches Bewusstsein und lässt hoffen, dass diese Führungskräfte der Zukunft sich dies im Berufsleben weiterhin bewahren um es auch ihren MitarbeiterInnen vorleben können.

Schließen möchte der Autor mit einem wohlbekannten deutschen Sprichwort:

„Ehrlich währt am längsten.“

9 Zeitplan

Der nachfolgende Zeitplan in Tabelle 21 stellt eine zeitliche Übersicht zum Forschungsablauf dar:

Tabelle 21: Zeitplan

Vorgang	Dauer	Anfang	Ende
Erstellung Kurzproposal	2 Wochen	17.5.14	31.5.14
Einreichung eigenes Masterarbeits-thema	1 Tag	31.5.14	31.5.14
Betreuungszusage	1 Tag	3. 7.14	3. 7.14
Literaturrecherche	12 Wochen	17.5.14	17.8.
Verfassen Proposal	4 Wochen	7.9.14	12.10.14
Einreichung Proposal	1 Tag	12.10.14	12.10.14
Freigabe Proposal	3 Wochen	12.10.14	2.11.14
Überarbeitung Proposal	1 Woche	2.11.14	9.11.14
Fragebogen Programmierung	1 Tag	9.11.14	9.11.14
Fragebogen Laufzeit	4 Wochen	13.11.14	13.12.14
Reminder 1	1 Tag	27.11.14	27.11.14
Reminder 2	1 Tag	4.12.14	4.12.14
Datenaufbereitung	3 Wochen	9.1.15	30.1.2014
Datenauswertung	3 Wochen	30.1.15	20.2.15
Ergebnisinterpretation	3 Wochen	20.2.15	13.3.15
Redigieren	2 Wochen	1.4.15	15.4.15
Abgabetermin – vollständige Version	1 Tag	19.04.15	19.04.15
Abgabetermin – fertige Masterarbeit	1 Tag	17.05.15	17.05.15

Der empirische Teil der Forschung beginnt mit der Erstellung und Adaptierung des Fragebogens und der anschließenden Aussendung. Da eine Stichprobe von n=200 erreicht werden soll, benötigt die Erhebungszeit, welche zwei Reminder (zB Erinnerung-E-Mail) beinhaltet, die längste Zeitspanne. Ist der Erhebungszeitraum per Anfang Mai

beendet, werden die Daten in den darauffolgenden drei Wochen für eine Aufbereitung in Excel und SPSS zusammengeführt. In den nächsten drei Wochen werden die geplanten Methoden angewandt, um daraufhin in die Phase der Diskussion und Ergebnisinterpretation gehen zu können. Als abschließender Meilenstein dient der Abgabetermin per 17. Mai 2015.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, Icek, & Fishbein, Martin. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173–221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alderfer, Clayton P. (1972). *Existence, relatedness, and growth. Human needs in organizational settings*. New York: The Free Press.
- Anderman, Eric M., & Danner, Fred. (2008). Achievement goals and academic cheating. *International Review of Social Psychology*, 21, 155–180.
- Andersen, Steffen, Ertac, Seda, Gneezy, Uri, List, John A., & Maximiano, Sandra. (2013). Gender, Competitiveness, and Socialization at a Young Age: Evidence From a Matrilineal and a Patriarchal Society. *Review of Economics and Statistics*, 95(4), 1438-1443.
- Bardi, Anat, Schwartz, Shalom H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29: 1208.
- Becker, Manfred (2010). *Personalwirtschaft: Lehrbuch für Studium und Praxis*. Schäffer-Poeschel.
- Bergemann, Niels. Sourisseaux. Andreas LJ (Hrsg.)(2002): *Interkulturelles Management*.
- Bourdieu, Pierre. (2004). *Gegenfeuer*. UVK-Verlag-Ges..
- Braune, Agnes. (2008). Motivation (S. 37-64). In E. Kiel (Hrsg.). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bronzaft, Arline L., Stuart, Irving R., & Blum, Barbara. (1973). Test anxiety and cheating on college examinations. *Psychological Reports*, 32, 149–150.
- Bröckermann, Reiner. (2003). *Personalwirtschaft: Lehr- und Übungsbuch für Human Resource Management* (3. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Boone, Peter, & Johnson, Simon. (2010). Will the politics of global moral hazard sink us again? In *The future of finance: The LSE report* (pp. 247–288). London School of Economics and Political Science. Retrieved from <http://harr123et.files.wordpress.com/2010/07/futureoffinance5.pdf>
- Chang, Ha-Joon. (2001). *Breaking the mould: An institutionalist political economy alternative to the neo-liberal theory of the market and the State* (Social Policy and Development Programme Paper, Number 6). United Nations Research Institute for

Social Development. Retrieved from
[http://www.unrisd.org/unrisd/website/document.nsf/0/44552a491d461d0180256b5e003cafcc/\\$file/chang.pdf](http://www.unrisd.org/unrisd/website/document.nsf/0/44552a491d461d0180256b5e003cafcc/$file/chang.pdf)

- Davy, Jeanette. A., Kincaid, Joel F., Smith, Kenneth J., & Trawick, Michelle A. (2007). An examination of the role of attitudinal characteristics and motivation on the cheating behavior of business students. *Ethics & Behavior*, 17, 281–302.
- Deutscher, Sarah Marie. (2012). Studienwahlzweifel und Studienwahlstabilität: Die Bedeutung der Lebensmotive und der metatetischen Orientierungen bei Studierenden verschiedener Fachbereiche. Hannover: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Dissertation.
- Drumm, Hans. J. (2008). *Personalwirtschaft*. Springer-Verlag.
- Duden. (2002). *Das Fremdwörterbuch, Band 5* (3. neu bearb. u. erw. Aufl.). Dudenredaktion (Hrsg.). Mannheim: Dudenverlag.
- Elliot, Andrew J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Elliot, Andrew J., & McGregor, Holly A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519
- Elliot, Andrew J., & Moller, Arlen C.. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339–356.
- Elliot, Andrew J., & Murayama, Kou. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 3, 613–628.
- Fang, Ferric C., Bennett, Joan W., & Casadevall, Arturo. (2013). Males are overrepresented among life science researchers committing scientific misconduct. *MBio*, 4(1), e00640-12.
- Feather, Norman 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.
- Fischer, Cornelia, & Heier, Dieter. (1983). *Entwicklungen der Arbeitsmarkttheorie* (Vol. 350). Campus.
- Flynn, Sharon, Reichard, Michele, & Slane, Steve. (1987). Cheating as a function of task outcome and Machiavellianism. *Journal of Psychology*, 121, 423–427.

- Friedman, Milton, & Friedman, Rose D. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gallant, Bertram T., & Drinan, Patrick F.. (2006). Organizational theory and student cheating: Explanations, responses and strategies. *The Journal of Higher Education*, 77, 839–860.
- Harding, Trevor. S., Carpenter, Donald. D., Finelli, Cynthia J., & Passow, Honor J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*, 10, 311–324.
- Herkner, Werner. (1992). *Psychologie*, 2. Aufl., Wien.
- Hentze, Joachim & Brose, Peter. 1990. *Personalführungslehre: Grundlagen, Führungsstile, Funktionen und Theorien der Führung*. Ein Lehrbuch für Studenten und Praktiker (2., überarb. Aufl.). Bern: Haupt.
- Hierholzer, Carl. (1873). Über die Möglichkeit, einen Linienzug ohne Wiederholung und ohne Unterbrechung zu umfahren, *Mathematische Annalen*, Bd. 6, 1873, S.30-32
- Höppner, Grit. (2011). *Alt und schön. Geschlecht und Körperbilder im Kontext neoliberaler Gesellschaften*, Wiesbaden.
- Hrabak, Maja, Vujaklija, Ana, Vodopivec, Ivana, Hren, Darko, Marusic, Matko, & Marusic, Ana. (2004). Academic misconduct among medical students in a postcommunist country. *Medical Education*, 38(3), 276–285.
- Hugo-Becker, Annegret, & Becker, Henning. (1997). *Motivation: neue Wege zum Erfolg*. Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Hungenberg, Harald., & Wulf, Torsten. (2007). *Grundlagen der Unternehmensführung* (Vol. 3). Berlin: Springer.
- Iser, Julia Angela. (2007). *Vorurteile: Zur Rolle von Persönlichkeit, Werten, generellen Einstellungen und Bedrohung. Die Theorie grundlegender menschlicher Werte, Autoritarismus und die Theorie der Sozialen Dominanz als Erklärungsansätze für Vorurteile: Ein integrativer Theorienvergleich* (Doctoral dissertation, Universitätsbibliothek Giessen).
- Jordan, Augustus. E. (2001). College student cheating: The role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics & Behavior*, 11, 233–247.
- Kanning, Uwe P., & Staufenbiel, Thomas. (2011). *Organisationspsychologie*. Hogrefe Verlag.

- Kasser, Tim, & Ahuvia, Aaron C. (2002). Materialistic values and wellbeing in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137–146.
- Kasser, Tim, Cohn, Steve, Kanner, Allen D., & Ryan, Richard M. (2007). Some costs of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts. *Psychological Inquiry*, 18, 1–22.
- Kidwell, Linda Achey. (2001). Student honor codes as a tool for teaching professional ethics. *Journal of Business Ethics*, 29(1-2), 45-49.
- Kirchler, Erich, & Rodler, Christa. (2001). *Motivation in Organisationen (Vol. 1)*. facultas. wuv/maudrich.
- Klinger, Eric., & Cox, W. Miles. (2004). Motivation and the theory of current concerns. *Handbook of motivational counseling: Concepts, approaches, and assessment*, 3-27.
- Kluckhohn, Clyde. (1951). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In: Parsons, T./ Shils, E. (Hrsg.): *Towards a General Theory of Action*, 388-433, Cambridge.
- Kropp, Waldemar. (2001). *Systematische Personalwirtschaft. Wege zur vernetztkooperativen Problemlösungen (2. Auflage)*. München: Oldenbourg.
- Lawson, Raef A.. (2004). Is classroom cheating related to business students' propensity to cheat in the "real world"? *Journal of Business Ethics*, 49, 189–199.
- Lexikon der Volkswirtschaft, 6. Auflage, Landsberg 1994, S. 633
- Lovett-Hooper, Gwena, Weston, Rebecca M. K., & Dollinger, Stephen J. (2007). Is plagiarism a forerunner of other deviance? Imagined futures of academically dishonest students. *Ethics & Behavior*, 17, 323–336.
- McCabe, Donald L., & Treviño, Linda Klebe. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. *Research in Higher Education*, 38, 379–396.
- McCabe, Donald L., & Treviño, Linda Klebe, & Butterfield, Kenneth. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11, 219–232.
- McCabe, Donald, Butterfield, Kenneth D., & Treviño, Linda Klebe (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 294–305.

- McCuen, Richard H. (2008). The plagiarism decision process: The role of pressure and rationalization. *IEEE Transactions on Education*, 51, 152–156.
- McHoskey, John W. (1999). Machiavellianism, intrinsic versus extrinsic goals, and social interest: A self-determination theory analysis. *Motivation and Emotion*, 23, 267–283.
- Michalitsch, Gabriele. (2004). Was ist Neoliberalismus? Genese und Anatomie einer Ideologie. in: Daniele Graf/Karl Kaser (Hrsg.): *Vision Europa. Vom Nationalstaat zum Europäischen Gemeinwesen*, Wien, Czernin verlag, 2004, S. 144-162.
- Michalitsch, Gabriele. (2006). *Die neoliberale Domestizierung des Subjekts: von den Leidenschaften zum Kalkül*. Campus-Verlag.
- Möller, Arlen C., & Elliot, Andrew J. (2006). The 2 × 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mitel (Ed.), *Focus on educational psychology research* (pp. 307–326). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Murdock, Tamara Burton., Miller, Angela D., & Goetzinger, Amy. (2007). Effects of classroom context on university students' judgments about cheating: Mediating and moderating processes. *Social Psychology of Education*, 10, 141–169
- Nonis, Sarath, & Swift, Cathy Owens. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*, 77, 69–77.
- Ptak, Ralf (2007): Grundlagen des Neoliberalismus, in: Butterwegge, Christoph/Lösch, Bettina/Ebd.: *Kritik des Neoliberalismus*. Wiesbaden, 13-86
- Pulfrey, Caroline, & Butera, Fabrizio. (2013). Why Neoliberal Values of Self-Enhancement Lead to Cheating in Higher Education A Motivational Account. *Psychological science*, 24(11), 2153-2162.
- Rettinger, David A., Jordan, Augustus E., & Peschiera, Francisco. (2004). Evaluating the motivation of other students to cheat: A vignette experiment. *Research in Higher Education*, 45, 873–890.
- Rheinberg, Falko. (2004). *Motivation* (5., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rohlf, Carsten. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: Springer.
- Rokeach, Milton. (1973). *The Nature of Human Values*, New York.

- Ryan, Richard M., Connell, James P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schiefele, Ulrich. (2009). Motivation (S.151-175). In E. Wild / J. Möller. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Schiefele, Ulrich. / Köller, Olaf. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation (S. 304-310). In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Schlag, Bernhard. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Schui, Herbert, Blankenburg, Stephanie. (2002). *Neoliberalismus: Theorie, Gegner, Praxis*. VSA-Verlag.
- Schulmeister, Stephan. (2006). Das neoliberale Weltbild-wissenschaftliche Konstruktion von „Sachzwängen“ zur Förderung und Legitimation sozialer Ungleichheit. in: Friedrich Klug/Ilan Fellmann (Hrsg.): *Schwarzbuch Neoliberalismus und Globalisierung*, Eigenverlag, Linz, 2006, S. 153-174.
- Schwartz, Shalom. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1–65). New York, NY: Academic Press.
- Schwartz, Shalom. H., Sagiv, Lilach. (1995). Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (1): 92f.
- Schwartz, Shalom. H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. In: *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1): 24f.
- Schwartz, Shalom. H., Melech, Gila, Lehmann, Arielle., Burgess, Steven, Harris, Mari, & Owens, Vicki. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519–542.
- Schwartz, Shalom. H. (2005a). Basic human values: Their content and structure across countries. In A. Tamayo & J. B. Porto (Hrsg.), *Valores e comportamento nas or-*

- ganizações [Values and behavior in organizations] pp. 21-55. Petrópolis, Brazil: Vozes.
- Schwartz, Shalom. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications [Basic personal values: Theory, measures and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 47, 129–168.
- Sims, Randi L.. (1993). The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, 68, 207–211.
- Sheard, Judy, Markham, Selby, & Dick, Martin. (2003). Investigating differences in cheating behaviours of IT undergraduate and graduate students: The maturity and motivation factors. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 91–108.
- Spiess, Robert, Ethnologisches Seminar Zürich: Vortrag vom 24.11.2000, Thema: Zusammenfassung des Artikels „Universals in the Structure and Content of Values.“ Download am 9.3.2004: www.ikk.ch/veranstaltungen/ws0001/prosem1/wochenprogramme/handoutsueb.html#schwartz94
- Staiger, Mark. (2004). Anreizsysteme im Wissensmanagement (S. 259-274). In B. Wyssusek (Hrsg.). *Wissensmanagement komplex. Perspektiven und soziale Praxis*. Berlin: Erich Schmidt.
- Teixeira, Aurora. A. C., & Rocha, Maria Fatima. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: An exploratory international assessment. *Higher Education*, 59, 663–701.
- Trevino, Linda Klebe. (1986). Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11, 601–617.
- Vogel, Gretchen. (2012, October 15). Leaked plagiarism report puts German science minister under pressure. *Science Insider*. Retrieved from <http://news.sciencemag.org/scienceinsider/2012/10/leaked-plagiarism-report-puts-ge.html>
- Vollmeyer, Regina. & Brunstein, Joachim. (Hrsg.) (2005). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Von Rosenstiel, Lutz, & Comelli, Gerhard. (2003). *Führung durch Motivation*. Verlag Vahlen.
- Vroom, Victor. H. (1964). *Work and motivation*. 1964. NY: *John Wiley & sons*, 47-51.

- Wagner, Rudi F. (2009). Lernen und Motivation (S. 23-55). In R. F. Wagner / A. Hinz / A. Rausch / B. Becker (Hrsg.). Modul Pädagogische Psychologie. Stuttgart: UTB.
- Weinert, Ansfried. B. Organisations-und Personalpsychologie, 5. Auflage, 2004.
- Wild, Elke & Möller, Jens. (2009). Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer.
- Willke, Gerhard. (2003). Neoliberalismus. Campus Verlag.
- Whitley, Bernard E., Jr. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39, 235–274.
- Wolf, Naomi. (2012, July 14). This global financial fraud and its gatekeepers. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2012/jul/14/global-financial-fraud-gatekeepers>
- Yukl, Gary, & Lepsinger, Richard. (1990). Preliminary report on validation of the managerial practices survey. In K.E. Clark & M.B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (pp. 223- 238). West Orange, NJ: Leadership Library of America.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wertepyramide nach Rokeach (1968)	10
Abbildung 2: Vergleich Maslow'sche Bedürfnishierarchie versus Gliederung nach Alderfer	15
Abbildung 3: Wertetypen nach Schwartz	22
Abbildung 4: Hierarchisches Motivationsmodell	23
Abbildung 5: Hypothesen basierend auf dem hierarchischen Motivationsmodell	32
Abbildung 6: Übersicht der geometrischen Formen	38
Abbildung 7: Verteilung der Studienrichtung	40
Abbildung 8: Beschreibung der Studiensamples	44
Abbildung 9: Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells als Pfaddiagramm mit direkten und indirekten Effekten der Selbsterhöhung auf die Bereitschaft zum Betrug	50
Abbildung 10: Mittelwerte der Fragen zur Selbsterhöhung nach tatsächlichem Betrug	53
Abbildung 11: Anteile des tatsächlichen Betrugs nach Studienrichtung	56

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Motivationstheorien	15
Tabelle 2: Definitionen der zehn Wertetypen	20
Tabelle 3: Hypothese 1	31
Tabelle 4: Hypothese 2	32
Tabelle 5: Hypothese 3	32
Tabelle 6: Hypothese 4	33
Tabelle 7: Hypothese 5	33
Tabelle 8: Hypothesen im Überblick	34
Tabelle 9: Übersicht relevanter Konstrukte im Fragebogen	35
Tabelle 10: Geschlecht und Alter	44
Tabelle 11: Studierendenstatus	45
Tabelle 12: Art der Bildungseinrichtung	45
Tabelle 13: Übersicht ergänzende Items	1
Tabelle 14: Deskriptive Kennwerte der Items der Skala „Self-Enhancement“	47
Tabelle 15: Deskriptive Kennwerte der Items der Skala „Motivation to study“	48
Tabelle 16: Deskriptive Kennwerte der Items der Skala „Performance Approach Goals“	48
Tabelle 17: Deskriptive Kennwerte der Items der Skala „Condoning of Cheating“	49
Tabelle 18: Mittelwerte der Fragen zur Selbsterhöhung nach tatsächlichem Betrug	52
Tabelle 19: Zusammenhang zwischen Geschlecht und Betrug	54
Tabelle 20: Zusammenhang zwischen Studienrichtung und Betrug	55
Tabelle 21: Zeitplan	59

Anhang A

ersion

http://ww2.unipark.de/www/print_survey.php?syid=179850&__...

[Druckversion](#)

Fragebogen

1 Startseite

Herzlich willkommen!

Vielen Dank, dass Sie sich **10 Minuten** Zeit nehmen um an einer Befragung im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen. Die Befragung richtet sich an österreichische StudentInnen die entweder aktuell studieren oder deren Studienabschluss nicht länger als 5 Jahre zurückliegt. Ziel der Befragung ist zu ergründen, was Sie veranlasst hat, diese Studienrichtung zu wählen. Es erwarten Sie **spannende Fragen und eine knifflige Zeichenaufgabe**. Die Befragung wird anonym durchgeführt.

Unter alle TeilnehmerInnen wird nach Beendigung der Feldzeit ein Amazon Gutschein i.d.H.v. EUR 50,- verlost. Wenn Sie an der Verlosung teilnehmen möchten, geben sie bitte Ihre E-Mail Adresse am Ende der Befragung an.

Viel Spaß beim Ausfüllen,
Thomas Pühl

2 Seite 1

Die nachstehenden Fragen betreffen Ihre Studienmotivation. Bitte beantworten Sie die Aussagen entsprechend der vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten und dem Ausmaß in dem diese für Sie persönlich zutreffen:

Es ist mir wichtig, besser als andere zu sein.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Es ist mir wichtig, reich zu sein.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Es ist mir wichtig, ehrgeizig zu sein.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

27.10.14 21:00

Es ist mir wichtig, meine Fähigkeiten zu zeigen.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Es ist mir wichtig, erfolgreich zu sein.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Es ist mir wichtig, die Leitung zu haben und anderen zu sagen, was sie zu tun haben.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Ich studiere, weil ich möchte, dass andere denken, ich bin kompetent.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Ich studiere, weil ich möchte, dass der Lehrer denkt, ich bin ein guter Schüler.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Ich studiere, weil ich mich schlecht fühlen würde, wenn ich es nicht täte.

-
- Stimme überhaupt nicht zu
 - Stimme nicht zu
 - Stimme eher nicht zu
 - Weder noch
 - Stimme eher zu
 - Stimme zu
 - Stimme völlig zu

Ich studiere, weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich es nicht täte.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Ich studiere, weil ich möchte, dass andere eine gute Meinung von mir haben.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

3 Seite 2

Mein Ziel ist es, besser als die anderen StudentInnen zu sein.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Mein Ziel ist es, auch im Vergleich zu anderen StudentInnen gut zu sein.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Ich versuche auch im Vergleich mit anderen StudentInnen gut zu sein.

-
- Stimme überhaupt nicht zu
 - Stimme nicht zu
 - Stimme eher nicht zu
 - Weder noch
 - Stimme eher zu
 - Stimme zu
 - Stimme völlig zu

Ich kann mir vorstellen, dass einige StudentInnen vielleicht aus dem Internet kopieren ohne zu zitieren.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Ich kann es verstehen, wenn einige StudentInnen von anderen abschreiben.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Einige Schüler holen sich wahrscheinlich externe Hilfe für ihre Arbeiten.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

Sich externe Hilfe für Arbeiten zu holen ist keine große Sache.

- Stimme überhaupt nicht zu
- Stimme nicht zu
- Stimme eher nicht zu
- Weder noch
- Stimme eher zu
- Stimme zu
- Stimme völlig zu

4 Seite 3 - Problemlösungstest

Wie bereits angekündigt, kommen wir nun zu einer kniffligen Zeichenaufgabe.

Nehmen Sie sich für diese Aufgabe **5 Minuten Zeit**.

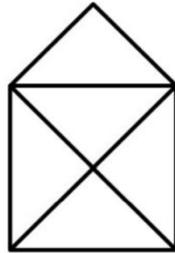
Sie benötigen ein Blatt Papier und einen Stift.

Versuchen Sie nun **die Figuren A, B, C, D in einem Linienzug** auf dem Blatt **nachzuzeichnen OHNE den Stift abzusetzen und**

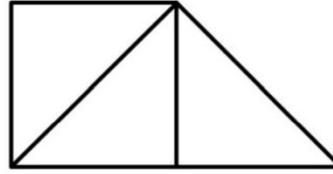
OHNE eine Strecke/Linie zweimal zu durchlaufen.

Gelingt es Ihnen innerhalb der 5 Minuten, wählen Sie bei der entsprechenden Figur "Ja" als Antwortmöglichkeit aus. Wenn nicht, bitte entsprechend "Nein" auswählen.

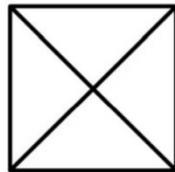
Gutes Gelingen!



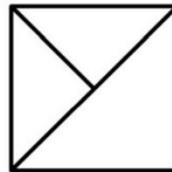
FIGUR A



FIGUR B



FIGUR C



FIGUR D

Welche der Figuren konnten Sie innerhalb der vorgegebenen Zeit lösen?

Figur A

JA

NEIN

Figur B

JA

NEIN

Figur C

JA

NEIN

Figur D

JA

NEIN

5 Seite 4 - Demografie

Abschließend noch ein paar Fragen zu Ihrer Person:

Geschlecht:

- Männlich
- Weiblich

Alter:

 Jahre

0

100

Bundesland:

- Wien
- Niederösterreich
- Burgenland
- Oberösterreich
- Steiermark
- Salzburg
- Kärnten
- Vorarlberg
- Tirol

Studienort:

Bitte geben Sie die Studierichtung Ihres Hauptstudiums an:

- Medizin und Pharmazie
- Rechtswissenschaften und Staatswissenschaften
- Wirtschaftswissenschaften (Betriebswirtschaftslehre, V
- Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie, Psych
- Medienwissenschaften und Theaterwissenschaften
- Geisteswissenschaften (Germanistik, Anglistik, Geschi
- Technische Naturwissenschaften (siehe oben).
- Pädagogik
- Sonstige

Sonstige

Bitte geben Sie die Art der Bildungseinrichtung Ihres Hauptstudiums an:

- Fachhochschule
- Öffentliche Universität
- Privatuniversität
- Pädagogische Hochschule
- Sonstige

Sonstige

Wenn Sie an der Verlosung des Gutscheins teilnehmen möchten, geben Sie bitte Ihre E-Mail Adresse an:

Bitte geben Sie Ihren Studienstatus an:

- Ich bin zur Zeit StudentIn
- Nein, ich habe abgeschlossen im Jahr:

Nein, ich habe abgeschlossen im
Jahr:

Bitte geben Sie die Art des angestrebten/bereits erworbenen akad. Abschlusses an:

- Bachelor
- Master
- Doktor
- Sonstige

Sonstige

6 Endseite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Die Daten werden voraussichtlich im Januar 2015 veröffentlicht.
Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Studie haben,
können Sie sich gerne an mich wenden.

Thomas Pühl

thomas@puehl.net

GewinnerIn des Gutscheins wird nach Beendigung der Befragung ermittelt und per E-Mail verständigt.
Der Rechtsweg ist ausgeschlossen.

Danksagung

An dieser Stelle bleibt nichts anderes mehr zu tun, als Danke zu sagen. Mein Dank gilt insbesondere meiner Familie, die mich nicht nur während des Studiums, sondern mein gesamtes Leben lang in vielerlei Hinsicht unterstützt und an mich geglaubt hat. Sie waren meine ersten Lehrer und werden mir auch weiterhin mit Rat und Tat zur Seite stehen. Besonderer Dank gilt auch meiner Frau Bettina, die mich immer wieder zum Schreiben motiviert hat und alle meine Zweifel bezüglich der fristgerechten Abgabe zerstreut hat. Auch hat sie mich fortwährend unterstützt und hat mir stets mit viel Verständnis die notwendigen Freiräume für das Studium eingeräumt. Danken möchte ich auch den KollegInnen meines Jahrgangs, mit denen ich während des Masterstudienjahrs zumeist sehr harmonisch und erfolgreich zusammengearbeitet habe. Die Herausforderungen des Fernstudiums konnte ich letztlich nur dank dieser Kooperation meistern.

