

ELTERLICHE ERZIEHUNG
UND
SCHULISCHE LERNMOTIVATION

ELKE WILD

HABILITATIONSSCHRIFT

EINGEREICHT AN DER
FAKULTÄT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
DER UNIVERSITÄT MANNHEIM

MANNHEIM, DEN 15.1.1999

VORWORT

In dieser Arbeit wird untersucht, welchen Beitrag Eltern und Lehrkräfte zur Förderung einer *selbstbestimmten (intrinsischen) Lernmotivation* leisten. Hierunter wird die überdauernde Bereitschaft Heranwachsender verstanden, eine Auseinandersetzung mit schulischen Lerninhalten anzustreben, weil diese als interessant, herausfordernd oder persönlich bedeutsam erlebt werden. Als Ausdruck einer generellen Bereitschaft zu selbstbestimmten Lernen, Denken und Handeln kann sie als Voraussetzung für die selbstbewußte Auseinandersetzung mit den Anforderungen der modernen Informationsgesellschaft verstanden werden.

Obwohl mit der Lernmotivation von Schülern ein seit nunmehr Jahrzehnten intensiv bearbeitetes Forschungsangebot angesprochen ist, mangelt es an Arbeiten zu den motivfördernden Bedingungen in Elternhaus und Schule. Ein Grund hierfür ist in der gedanklichen Trennung von Heranwachsenden als "Kindern" oder "Jugendlichen" einerseits und "Schülern" andererseits zu sehen, die jeweils von unterschiedlichen wissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen untersucht wurden. So haben sich Entwicklungspsychologen und Familien- und Jugendforscher zwar intensiv mit familialen Einflüssen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen beschäftigt, Aspekte der schulische Entwicklung aber entweder ausgeblendet oder Schule verkürzt unter Leistungsgesichtspunkten betrachtet. Umgekehrt haben sich *Pädagogische Psychologen* hierzulande zwar intensiv mit schulischen Bedingungen der Lernmotivation befaßt, sich jedoch selten der Familie angenommen als dem Ort, von dem aus Heranwachsende tagtäglich ihren Weg in die Schule antreten und zu dem sie nach Schulschluß wieder zurückkehren. Diese Situation ist unbefriedigend, haben es Eltern und Lehrer doch mit demselben Kind zu tun, dessen Erleben und Verhalten faktisch von Lernprozessen in Familie und Schule beeinflußt wird.

Um Licht in das Zusammenspiel von Elternhaus und Schule zu bringen und theoretisch die Brücke zwischen bislang getrennten Forschungslinien zu schlagen, wird in dieser Arbeit auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) zurückgegriffen. Dieser bislang vornehmlich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung angewandte Ansatz benennt Merkmale oder Dimensionen erzieherischen Handelns, die die Herausbildung und Aufrechterhaltung einer selbstbestimmten Form der Lernmotivation fördern sollten und prinzipiell auch auf die Eltern-Kind-Beziehung angewendet werden können. Ein wichtiges Zwischenziel dieser Arbeit besteht nun darin, die Selbstbestimmungstheorie nicht nur mit Ansätzen und Befunden aus der pädagogischen Motivationsforschung, sondern auch mit Erkenntnissen aus der Kinder- und Jugendforschung sowie der Familienpsychologie zu konfrontieren, um sie - soweit erforderlich - zu problematisieren und - soweit möglich - zu präzisieren.

Zu diesem Zweck werden nach einer Erörterung der *Problemstellung* dieser Arbeit und der ihr zugrundeliegenden Vorannahmen (Kapitel 1) aktuelle Forschungslinien in der pädagogischen und psychologischen *Motivationsforschung* umrissen (Kapitel 2.1), um anschließend die Selbstbestimmungstheorie erläutern und in den Forschungsstand einordnen zu können (Kapitel 2.2). Hierbei wird hervorgehoben, daß sich die Selbstbestimmungstheorie von anderen Ansätzen auch dadurch abhebt, daß sie die Entwicklung der Lernmotivation als Teilaspekt der kindlichen Autonomieentwicklung betrachtet und Erziehungsmaßnahmen zum Zwecke der Motivförderung in den größeren Kontext der Förderung der kindlichen Persönlichkeit und Selbständigkeit stellt. Da die Frage der Dimensionalität erzieherischen Handelns und der Funktionalität von Erziehungspraktiken für die Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit bereits intensiv im Rahmen der früheren deutschen und neueren angloamerikanischen Erziehungsstilforschung untersucht wurde, wird diese nach einer Präzisierung zentraler Begriffe und Konzepte der Motivationsforschung (~~Kapitel 2.3~~) dargestellt und kritisch diskutiert (Kapitel 3). Diese Erörterung mündet in die Formulierung von fünf Dimensionen erzieherischen Handelns, die als Grundelemente persönlichkeitsfördernder pädagogischer Beziehungen verstanden werden.

In den Kapiteln 4, 5 und 6 werden dann auf dieser Basis eigene empirische Studien zur Klärung der Beziehung von elterlichem Erziehungsverhalten und schulbezogener Lernmotivation dargestellt. Hier werden zunächst Unterschiede in der intrinsischen und extrinsischen Motivation von Schülern in Abhängigkeit von den theoretisch als relevant erachteten Komponenten des *allgemeinen* Erziehungsverhaltens untersucht (Kapitel 4), während in den in Kapitel 5 geschilderten Studien das Erziehungsverhalten der Eltern speziell im Umgang mit *schulischen Belangen* betrachtet wird. In Kapitel 6 wird schließlich die Perspektive erweitert und untersucht, welchen relativen Beitrag Erziehungspraktiken von *Eltern und Lehrern* zur Aufklärung von Unterschieden in der intrinsischen und extrinsischen Lernmotivation von Schülern leisten. Diese Analysen basieren auf der Annahme, daß sich die Erziehungsprozesse in Familie und Schule zwar in ihrer "Sichtstruktur" unterscheiden mögen, nicht jedoch die Funktionalität der fünf Dimensionen erzieherischen Handelns.

Allen vorzustellenden Studien ist gemein, daß in ihnen die Gründe, aus denen heraus Schüler lernen, in Beziehung zu verschiedenen Aspekten des Erziehungsverhaltens von Eltern und/oder Lehrern untersucht werden. Jenseits dieses gemeinsamen Kerns weisen die Studien spezifische Variationen auf, die es erlauben, auch methodologischen und methodischen Fragen nachzugehen. Hierzu gehört beispielsweise die Replikation von Befunden an verschiedenen Teilstichproben, die Verknüpfung von querschnittlichen Analysen mit Prozeßanalysen sowie die Untersuchung elterlicher Erziehungspraktiken anhand von erlebnisdeskriptiven Daten und Verhaltensbeobachtungen.

Abschließend wird in Kapitel 7 ein eigenes mehrdimensionales Mehr-Ebenen-Modell einer "Erziehung zu selbstbestimmtem Lernen" vorgestellt. Dieses Modell soll die bisherigen Studien und die aktuell vorgestellten eigenen empirischen Befunde integrieren und zugleich weiterführende Forschungsperspektiven aufzeigen.

Beim Verfassen dieser Arbeit ergaben sich zahlreiche Gelegenheiten, motivationspsychologische Überlegungen am eigenen Erleben nachzuvollziehen.

So wurde mir - wieder einmal - meine Eingebundenheit am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II bewußt und die Unterstützung und Autonomie, die mir von Herrn Prof. Hofer gewährt wurde. Dafür und für die am Lehrstuhl anzutreffende Vielseitigkeit von Themen und methodischen Herangehensweisen, die stets stimulierend war, bin ich sehr dankbar.

Ebenfalls zu großem Dank verpflichtet bin ich Herrn Prof. Krapp, der mir mit seinem Interesse am "Gegenstand" Vorbild war und mir in zahlreichen Gesprächen half, im Dickicht vorliegender Motivationsansätze den eigenen Standpunkt zu klären.

Nicht vergessen werde ich die guten Worte und Taten all der Freunde, Bekannte, Kollegen und Diplomanden, die mich in der einen oder anderen Form bei der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt und begleitet haben. Ihnen möchte ich an dieser Stelle danken, ohne sie einzeln beim Namen zu nennen.

Herausgreifen und besonders danken möchte ich jedoch meinem Partner. Er hat mir gezeigt, was das "sein" dem "haben" voraus hat.

Mannheim, Januar 1999
Elke Wild

INHALTSVERZEICHNIS

1.	PROBLEMSTELLUNG.....	1
2.	BEDINGUNGEN DER LERNMOTIVATION VON SCHÜLERN	8
2.1.	Forschungslinien in der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung.....	8
2.1.1.	Lerntheoretische Ansätze.....	9
2.1.2.	Kognitive Ansätze in der Lernmotivationsforschung.....	11
2.1.2.1.	Ansätze in der Tradition der Leistungsmotivationsforschung.....	11
2.1.2.2.	Goal Theories.....	13
2.1.3.	Das Flow-Konzept	16
2.2.	Die Selbstbestimmungstheorie	17
2.2.1.	Kernannahmen der Selbstbestimmungstheorie	18
2.2.1.1.	Entwicklung als Prozeß der organismischen Integration	18
2.2.1.2.	Von der heteronomen Kontrolle zur Selbstbestimmung: Der Prozeß der Internalisierung und Integration	19
2.2.1.3.	Psychologische Grundbedürfnisse als Motor der Persönlichkeitsentwicklung.....	21
2.2.1.4.	Der Beitrag der Umwelt zur Herausbildung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation	25
2.2.2.	Kritische Würdigung der Selbstbestimmungstheorie	32
3.	ZUR KONZEPTUALISIERUNG UND FUNKTIONALITÄT DES ELTERLICHEN ERZIEHUNGSVERHALTENS - STAND DER FORSCHUNG.....	37
3.1.	Frühe Ansätze der Erziehungsstilforschung.....	40
3.2.	Typologische Zugänge der neueren Erziehungsforschung	49
3.3.	Individuationstheoretische Überlegungen zur Dimensionalität und Funktionalität elterlicher Erziehung	60
3.4.	Kritische Würdigung des Forschungsstandes.....	63
4.	ALLGEMEINES ERZIEHUNGSVERHALTEN UND SCHULISCHE LERNMOTIVATION.....	72
4.1.	Stand der Forschung.....	72

4.2. Eigene Studien zur Funktion des kindperzipierten allgemeinen Erziehungsverhaltens für die schulische Lernmotivation	83
4.2.1. Fragestellung und Hypothesen	83
4.2.2. Ergebnisse zur Konzeptualisierung und Erfassung der motivationalen Orientierungen beim Lernen	85
4.2.2.1. Beschreibung der Stichproben und der Durchführung	85
4.2.2.2. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen des Inventars zur Erfassung der motivationalen Orientierungen von Schülern	87
4.2.3. Studie I: Analysen zur Funktion des allgemeinen Erziehungsverhaltens für die schulische Lernmotivation	95
4.2.3.1. Zur Konzeptualisierung und Erfassung des bereichsübergreifenden elterlichen Erziehungsverhaltens	95
4.2.3.2. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen des Inventars zur Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken	103
4.2.3.3. Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen bereichsübergreifenden elterlichen Erziehungspraktiken und motivationalen Orientierungen beim Lernen	105
4.2.4. Studie II: Replikationsstudie	109
4.2.4.1. Modifikation der Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens	109
4.2.4.2. Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und motivationalen Orientierungen von Schülern	112
4.3. Beobachtbares Erziehungsverhalten und schulische Lernmotivation	116
4.3.1. Stand der Forschung	116
4.3.2. Elterliches Interaktionsverhalten und schulische Lernmotivation	122
4.3.2.1. Fragestellung und Hypothesen	122
4.3.2.2. Beschreibung der Datengewinnung, Stichprobe und Instrumente	123
4.3.2.3. Ergebnisse	127
4.4. Zusammenfassende Interpretation	135
5. SCHULBEZOGENES ERZIEHUNGSVERHALTEN VON ELTERN	138
5.1. Stand der Forschung	138
5.1.1. Studien zum elterlichen Schulengagement	138
5.1.2. Studien zur elterlichen Hausaufgabenbetreuung	144
5.1.3. Studien mit gemeinsamer Betrachtung des allgemeinen und schulspezifischen Erziehungsverhaltens	149
5.1.4. Zusammenfassende Diskussion	151
5.2. Eigene Studien zur Bedeutung des elterlichen Schulengagements für die motivationalen Orientierungen von Schüler	154
5.2.1. Fragestellung	154
5.2.2. Zur mehrdimensionalen Konzeption und Erfassung des elterlichen Schulengagements	154

5.2.3. Ergebnisse aus Studie II	161
5.2.3.1. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen des Inventars zur Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken.....	161
5.2.3.2. Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen elterlichem Schulengagement und motivationalen Orientierungen	164
5.2.3.3. Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen allgemeinen Erziehungspraktiken von Eltern, elterlichem Schulengagement und motivationalen Orientierungen	168
5.2.4. Replikation auf der Basis der Daten von Studie III	172
5.2.4.1. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen des Inventars zur Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken.....	172
5.2.4.2. Ergebnisse der Replikationsstudie.....	174
5.2.5. Elterliche Erziehungspraktiken und aktualisierte Lernmotivation	177
5.2.5.1. Fragestellung.....	177
5.2.5.2. Darstellung der Erhebungsinstrumente, des Vorgehens bei der Datenerhebung und der Stichprobe	178
5.2.5.3. Ergebnisse	181
5.2.6. Zusammenfassende Diskussion	188
6. LERNMOTIVATION IM KONTEXT VON FAMILIE UND SCHULE.....	191
6.1. Stand der Forschung.....	191
6.2. Eigene Studien	197
6.2.1. Fragestellung.....	197
6.2.2. Zur relativen Bedeutung des Erziehungsverhaltens von Lehrern und Eltern	197
6.2.2.1. Konzeptualisierung und Erfassung der schulischen Selbständigkeitserziehung.....	197
6.2.2.2. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen der Skalen zur Erfassung des Lehrerverhaltens	204
6.2.2.2. Zusammenhänge zwischen schulischer und familialer Erziehung und Lernmotivation	205
6.2.3. Zur Passung familialer und schulischer Interaktionserfahrungen	210
6.2.4. Zusammenfassende Interpretation	213
7. EIN RAHMENMODELL ZUR VORHERSAGE SELBSTBESTIMMUNGS- FÖRDERLICHER ERZIEHUNG IN UNTERSCHIEDLICHEN KONTEXTEN.....	215
7.1. Die normativen und anthropologischen Prämissen des Modells.....	215
7.2. Zur Konstruktspezifität erzieherischen Handelns	217
7.3. Zur Dimensionalität erzieherischen Handelns	220
8. LITERATUR	228

1. PROBLEMSTELLUNG

Wenn in dieser Arbeit die Reflektion über und Suche nach erzieherischen Maßnahmen ins Zentrum gestellt wird, die der Herausbildung einer positiven, selbstbestimmten Lernhaltung dienen, dann scheint dies angesichts der Aufmerksamkeit, die derzeit Themen wie der "Förderung selbstbestimmten Lernens" und der "intrinsischen Motivation" gezollt wird, kaum noch begründungspflichtig. Ohnehin wird bekanntlich in Teilen der Sozialwissenschaft eine Beschäftigung mit Wertfragen - und damit auch mit Fragen der Legitimität von Zielen und Mitteln der Erziehung - mit der Begründung abgelehnt, daß es keine Letztbegründung für Normen gibt und Erziehungsziele weder logisch noch empirisch begründet werden können.

In dieser Arbeit wird der Auffassung von Brandstätter und Montada (1980) gefolgt, wonach Human- und Sozialwissenschaftler unter Einbringung ihrer spezifischen theoretischen und methodischen Kompetenzen an der Entwicklung von *Modellen optimaler Entwicklung* und der kritischen Reflexion von Ziel- und Mittelentscheidungen mitwirken können und sollen.

Hieraus ergibt sich für die vorliegende Arbeit, daß an dieser Stelle zunächst die hier vertretenen normativen und anthropologischen Prämissen offen gelegt werden müssen und bei der späteren Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Funktionalität der Erziehungspraktiken von Eltern und Lehrern auch die - meist implizit vertretenen - Vorannahmen zu thematisieren sind, die in empirischen Studien die Auswahl der Bewertungskriterien und die Interpretation der Befunde leiten. Aus unserer Sicht läßt sich nur so eine wissenschaftliche Antwort auf zunehmend nachgefragte "Ratgeber" geben, in denen Laien unter Schlagwörtern wie "Fördern heißt Fordern - Die heimliche Sehnsucht der Schüler nach Drill" (Frech-Becker, 1995) ihre persönliche Erziehungsphilosophie dogmatisch gegen konkurrierende Überzeugungen durchzusetzen versuchen und dabei nicht anerkennen, daß die eigenen Erziehungsvorstellungen keineswegs unstrittig und deshalb auch hinsichtlich ihrer normativen *und* präskriptiven Aussagenelemente zu explizieren sind.

Das Problem der Legitimität von Erziehungszielen und -methoden und die damit eng verknüpfte Frage nach den anthropologischen Grundlagen von Erziehung und Sozialisation hat die Pädagogik intensiv beschäftigt. Auch wenn Aussagen über die Bedürfnisse und Potentiale, die das Wesen des Menschen ausmachen, stets vorläufiger Natur sind (z.B. Heid, 1985; 1991), konnte sich in den letzten Jahrzehnten in den Sozialwissenschaften doch ein *Menschenbild* durchsetzen, wonach Menschen grundsätzlich die Fähigkeit zur Erfahrungsbildung auf dem Wege des Lernens haben und als "produktiv realitätsverarbeitende Subjekte" (Hurrelmann, 1993) die eigene Entwicklung mitgestalten. Diese Vorstellung setzt, so Schneewind und Pekrun (1994, S. 5), "einen *bedürfnisorientierten* Organismus voraus, der sich zum

einen durch *Wahrnehmungsaktivität* mit seinen aktuellen natürlichen und sozio-kulturellen Lebensbedingungen in Beziehung setzt und zum anderen durch *Verhaltensaktivität* auf diese einwirkt". Die hier angesprochene Person-Umwelt-Transaktion läßt sich kognitionspsychologisch dahingehend konkretisieren, daß auf den Menschen eintreffende umweltseitige Informationen - darunter auch jegliche Formen von Erziehungsmaßnahmen - gefiltert durch die im Langzeitgedächtnis gespeicherten Erfahrungsrepräsentationen wahrgenommen und interpretiert werden und in Abhängigkeit von diesen kognitiven Verarbeitungsprozessen vorübergehende oder überdauernde, interne oder auch von außen beobachtbare Veränderungen hervorrufen, die unter dem Begriff "lernen" zusammengefaßt werden (z.B. Weidenmann & Krapp, 1994). Folglich können erzieherische Maßnahmen, die auf die Initiierung und Optimierung von Lernprozessen abzielen, nur dann wirksam werden, wenn eine entsprechende Selbsttätigkeit des Lernenden gegeben ist.

Nun impliziert die Vorstellung, der Erfolg jeglichen Lehrens sei notwendig an die Bedingung selbsttätigen Lernens gebunden, keineswegs den Verzicht auf jegliche Art von Fremdsteuerung (Heid, 1997). Ganz im Gegenteil gilt als unumstritten, daß Kinder auf die Unterstützung erfahrener Personen angewiesen sind, um eben die Fähigkeiten zu erwerben, die für ein selbstgesteuertes Denken und Handeln notwendig sind (Weinert, 1996). Wenn aber der Heranwachsende aus seiner "unverschuldeten Unmündigkeit" geführt werden muß, dann ist der erzieherische Vorgriff auf die Selbstbestimmung des Heranwachsenden unvermeidbar und es stellt sich die Frage, welche Merkmale ein ebenso *erfolgreiches wie verantwortliches Handeln am werdenden Menschen* auszeichnet.

Obwohl diese Frage in der Geschichte der Pädagogik sehr unterschiedlich beantwortet worden ist (zuseh. Kron, 1994), wird heute durchgängig mit der im Geist der Aufklärung entwickelten Idee einer *Erziehung zu Mündigkeit* argumentiert, bei der der Erzieher die Lerninhalte so auswählt und die Lernumgebung so gestaltet, daß er sich sukzessive selbst überflüssig macht und der Adressat seiner Erziehungsbemühungen geistige und sittliche Unabhängigkeit erlangt (Schiefele 1978). Mit Heid (1997, S. 63 und 64) schließt dies ein, daß Erziehung von Anfang an so organisiert wird, daß die zu erziehende Person die Urteilskraft und Kompetenz entwickelt, die notwendig ist, um den notwendigen erzieherischen Vorgriff aus eigener Überzeugung und mit verallgemeinerbaren Argumenten entweder zu ratifizieren oder zu revidieren, und um darüber hinaus an der Bestimmung, Begründung und Verwirklichung einer erstrebenswerten menschlichen oder gesellschaftlichen Praxis mitzuwirken.

Auch wenn in der Forschung die Wissensbildung stets stärker betont wurde als die Persönlichkeitsbildung (Patry, 1996), mangelt es in der Wissenschaft doch nicht an Bemühungen zu konkretisieren, was unter einem "sittlich autonomen" Menschen oder unter "geistig und sittlicher Unabhängigkeit" zu verstehen sei. Klafki (1985) etwa spricht von der Fähigkeit und dem Willen, ein selbstbestimmtes und vernunftgeleitetes Leben in Menschlichkeit, gegenseitiger Achtung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu führen. Die hier anklingende Verbindung von sozialer und persönlicher Verantwortung, von Gemeinwohl und Selbsterfüllung findet sich in zahlreichen *psychologischen Ansätzen* wieder, wobei Autonomie hier häufig mit Begriffen wie "psychosoziale Reife", "Ich-Identität" oder

seelische Gesundheit übersetzt wird (z.B. Bomar & Sabatelli, 1996; Berzonsky, 1997). So sieht Greenberger (1982) eine hohe psychosoziale Reife als Ergebnis einer gelungenen Erziehung immer dann als gegeben, wenn Individuen soziale Verantwortung und Gemeinschaftssinn (communion) mit Selbstbewußtsein, Selbständigkeit und Individualität (agency) zu verbinden wissen. Auch im symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead, 1973; Tajfel, 1982) wird die Herausbildung einer "Ich-Identität" qua Ausbalancierung der persönlichen und sozialen Identität als Voraussetzung dafür erachtet, daß der Einzelne sich als Teil der Gesellschaft verstehen und dennoch ihm unangemessen erscheinende Ansprüche der Umwelt erkennen, formulieren und ggfs. abwehren kann (vgl. auch Krappmann, 1978; Habermas, 1976; Goffman, 1979). Mit Erikson (1968/88) kann dies wiederum als Bedingung für die Herausbildung eines Bewußtsein der eigenen Kontinuität und Individualität verstanden werden, die mit einem tiefen Gefühl der Verwurzelung und des Wohlbefindens, der Selbstachtung und Zielstrebigkeit einhergeht.

Zusammenfassend kann von einer *"sittlich autonomen Persönlichkeit"* als übergeordnetem Ziel jeglicher Erziehungsbemühungen gesprochen werden, wenn eine Person über ein realistisches Selbstkonzept sowie eine hohe Selbstachtung verfügt und sich aus Eigeninitiative so mit ihrer Umwelt auseinandersetzt, daß ihr eine produktive Integration in die Gesellschaft gelingt. Die *"sittliche Charakterstärke"* zeigt sich dabei in dem Willen, identitätsrelevante Informationen aus der Umwelt kritisch vor dem Hintergrund der eigenen Werte und Bedürfnisse zu reflektieren und als sinnvoll erkannte Werte und Überzeugungen aufzugreifen, immer wieder neu in eine kohärente Selbst-Konzeption zu integrieren und in wertkonforme Handlungen umzusetzen. Erziehung zu Mündigkeit ist dabei ein Prozeß der Motivbildung, dessen Erforschung die Reflexion der zur Motivformung einzusetzenden Mittel unter dem Mündigkeitspostulat einschließt (vgl. H. Schiefele, 1993; S. 179).

Wird Mündigkeit als oberstes Kriterium für den "Erfolg" erzieherischer Maßnahmen herangezogen, dann ist das möglichst reibungslose Einfügen eines Schülers in vorgefundene Funktionszusammenhänge (z.B. schulische oder berufliche Anforderungen) als ein prinzipiell wünschenswertes, im Konfliktfall aber nachrangiges Ziel erzieherischen Handelns zu betrachten. Eine solche Auffassung mag in den letzten Jahrzehnten wenig Sprengstoff enthalten haben, da seit den 70er Jahren Erziehungsziele wie "Selbständigkeit und freier Wille" insgesamt in der Bevölkerung und gerade auch von Eltern als erstrebenswert erachtet wurden. Zudem rangierte die Herausbildung von "persönlicher Selbständigkeit" und "eigener Urteilsfähigkeit" an der Spitze der Liste der schulischen Erziehungsziele (zusf. Tarnai, 1998; Block & Klemm, 1997), wobei gerade bei den autonomiebezogenen Zielen allerdings von einer großen Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit ausgegangen werden muß (Patry & Hofmann, 1998).

Wenngleich in den letzten Jahren keine grundsätzliche Abkehr von diesen Zielvorstellungen stattgefunden hat, gibt es seit Mitte der 90er Jahre doch Anzeichen für gegenläufige Tendenzen. Beispielsweise scheinen Eltern den Ergebnissen der neuesten Studie des Instituts für Schul- und Entwicklungsforschung (vgl. Rolff et al., 1996) zufolge Disziplin und Gehorsam

wieder für wichtiger zu halten. In eine ähnliche Richtung weist eine repräsentative EMNID-Umfrage im September 1997, die im Auftrag des SPIEGELs durchgeführt wurde. Hier hatten 79% der Befragten die Frage "Glauben Sie, daß Kinder in den letzten zehn Jahren eher zu streng oder eher zu liberal erzogen worden sind?" mit "(eher) zu liberal" beantwortet, wobei diese Auffassung am nachdrücklichsten von Personen in der Altersgruppe der 45- bis 59-jährigen vertreten wurde (vgl. Spiegel Special, 1997, Nr. 12, S. 16-17). Vor dem Hintergrund dieser Umfragen wird der wachsende Markt für Erziehungsratgeber verständlich, die mit Thesen wie "Kinder brauchen Grenzen", "Mut zur Erziehung" oder "Fördern heißt Fordern" den Einsatz der (elterlichen) Definitions- und Sanktionsmacht neu zu legitimieren suchen; indes kann die Zulässigkeit von Eingriffen in die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender aus pädagogischer Sicht nicht als "Geschmacksfrage" verstanden werden. Aus pädagogischer Perspektive wird vielmehr als entscheidend erachtet, ob die Interessen der nachwachsenden Generation vertreten und gegebenenfalls gegenüber einer Indienstnahme für äußere Zwecke verteidigt werden, wenn diese mit einer Einengung der Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums einhergehen würden. Erziehung darf sich folglich nicht darin erschöpfen, Kindern und Jugendlichen die in der Gesellschaft und insbesondere der Berufswelt geforderten Qualifikationen zu vermitteln, sondern muß sie darüber hinaus befähigen, die jeweils vorfindlichen gesellschaftlichen Verhältnisse und Anforderungen kritisch zu reflektieren, sich auf verändernde Bedingungen einzustellen und ggfs. an der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse mitzuwirken (Heid, 1997; Fend, 1997, S. 45).

Vor dem Hintergrund dieser Festlegungen läßt sich das Anliegen dieser Arbeit nun dahingehend präzisieren, daß auf der Basis eigener Studien und durch die Sichtung und Aufarbeitung bereits vorliegender Studien, die im weiteren Sinne der Erforschung des Erziehungsverhaltens von Eltern und Lehrern zuzurechnen sind, diejenigen Erziehungspraktiken identifiziert werden sollen, die die kindliche Autonomieentwicklung fördern und zu selbstbestimmt motiviertem Lernen beitragen.

In der neueren pädagogischen Motivationsforschung wird die Bereitschaft zu selbstbestimmt motiviertem Lernen häufig mit dem Begriff der "*intrinsischen Motivation*" umschrieben und der "*extrinsischen Motivation*" gegenübergestellt (vgl. Schiefele, 1996). Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal wird dabei die Intention des Lerners genannt: Strebt der Lerner die Erreichung aufgabenfremder Folgen an, so daß die Lernhandlung "nur" Mittel zum Zweck ist, liegt eine extrinsische Motivation vor; trägt die Lernhandlung dagegen keine (erkennbaren) instrumentellen Züge, wird sie also spontan und wegen der Freude beim Handlungsvollzug oder dem Interesse am Lerngegenstand ausgeführt, dann wird das Vorliegen einer intrinsischen Motivation konstatiert (vgl. etwa Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985, 1993; Krapp, 1993; Csikszentmihalyi, 1975; Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993; Gottfried, 1985, 1990; Amabile, Hennessey, Hill & Tighe, 1994).

Obwohl der Begriff der "*intrinsischen Motivation*" so unterschiedliche Auslegungen erfahren hat, daß mitunter ein Verzicht auf dieses "schillernde" Konzept angeraten wird (Rheinberg, 1995), handelt es sich doch um einen eingeführten und weithin verwendeten

Begriff. Er soll deshalb in dieser Arbeit aufgegriffen und synonym mit dem Begriff der selbstbestimmten Motivation verwendet werden. Da in dieser Arbeit jedoch primär überdauernde Unterschiede in der Lernmotivation von Schülern und Bedingungen der dauerhaften Beeinflussung der individuellen Lernmotivation analysiert werden, rekurren wir auf den Begriff der intrinsischen und extrinsischen *Motive* oder *motivationalen Orientierungen*, um den dispositionellen Charakter dieser Verhaltenstendenzen hervorzuheben. Intrinsische und extrinsische motivationale Orientierungen sind ~~damit~~ *per definitionem* zwei in der Persönlichkeitsstruktur verankerte und dadurch zeitlich überdauernde Verhaltenstendenzen, die in konkreten Lernsituationen eine bestimmte Qualität von Lernmotivation handlungswirksam werden lassen (vgl. Wild & Krapp 1995, S. 580).

Vorliegende Arbeiten, die sich direkt mit den Bedingungen der Lernmotivation von Schülern beschäftigen, stammen praktisch ausnahmslos aus dem Forschungsfeld der *Pädagogischen Psychologie*. Hier ist mit der - vorwiegend aus differentieller Perspektive erfolgten - Erforschung der Lernmotivation sogar ein zentrales, seit vielen Jahren intensiv bearbeitetes Forschungsfeld angesprochen (zusf. Rheinberg, 1996; Schiefele, 1996), das aus den verschiedensten theoretischen Perspektiven heraus betrachtet wird. Diesen weitgehend "nebeneinander" existierenden Forschungslinien ist gemeinsam, daß theoretisch und empirisch fast ausschließlich schulische Bedingungen der Lernmotivation untersucht werden (vgl. Krumm, 1996). Krumm (1990) erklärt diesen Umstand wie folgt:

"Die Unterrichtsforschung ist bis zu einem gewissen Grad Opfer ihres Ansatzes geworden. Sie hat über ihre das scheinbare Forschungsterrain absteckenden Begriffe "Schule" und "Unterricht" vergessen, daß es auch für sie noch andere relevante Lernorte gibt als die Schule. Sie hat ihren Gegenstandsbereich unnützig und unangemessen eingeengt auf "Schullernforschung". Sie schaut genau so wenig wie der Lehrer über den Zaun des Klassenzimmers oder der Schule hinaus." (Krumm, 1990, S. 41).

Aufgrund der Ausrichtung der Pädagogik auf außerfamiliale Institutionen (Pekrun, 1994) und wegen der traditionell engen Fokussierung pädagogisch-psychologischer Forschung auf das Setting "Schule" (Weidenmann, 1993) blieb also die Erforschung familialer Sozialisationsprozesse der Bildungssoziologie und anderen Teildisziplinen der Psychologie, insbesondere der Entwicklungspsychologie und der sich etablierenden Familienpsychologie überlassen, die die Rolle des Elternhauses allerdings kaum unter motivationspsychologischem Aspekt untersuchten. So wurde in *entwicklungspsychologischen* Arbeiten vornehmlich die Familie in ihrer Bedeutung für die Entwicklung im Kleinkindalter und hier insbesondere für die sozial-kognitive Entwicklung untersucht (vgl. Oerter & Montada, 1995). Auch in der *Familien- und Jugendforschung* stehen bis heute neben deskriptiven Fragestellungen - etwa zum Wandel der Eltern-Kind-Beziehung im Verlauf des Jugendalters - Arbeiten im Vordergrund, in denen die emotionale und soziale Entwicklung Heranwachsender in Abhängigkeit von familialen Sozialisationsbedingungen bzw. Veränderungen in den Familienbeziehungen (etwa durch Scheidung oder Wiederheirat) untersucht wird (vgl. Schneewind, 1991; Hofer, Klein-Allermann & Noack, 1992). Bezüge zum schulischen Lernen finden sich hier nur insofern, als

familiale Bedingungen zur Erklärung von Unterschieden in den schulischen Leistungen (vgl. etwa Steinberg et al., 1994; Melby & Conger 1996; Helmke et al., 1991; Ettrich, Krause, Hofer & Wild, 1996), den Bildungsaspirationen von Schülern (Majoribanks, 1992; Wild, 1997) und schließlich in der Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen (z.B. Ditton, 1992; Merkens, Classen & Bergs-Winkels, 1997; Wild, 1997) herangezogen werden. Deutlich kommt dies in einem Übersichtsartikel von Ryan und Adams (1995) zum Ausdruck, die nach Durchsicht von etwa 300 Publikationen zum Thema "family-school links" das Fazit ziehen, daß in ca. 60% aller Arbeiten als outcome-Variable "academic success" (gemessen an Schulnoten oder Ergebnissen aus Schultests) erfaßt wurde und in den übrigen 40% psychosoziale Aspekte (z.B. Problemverhalten, soziale Beziehungen) im Zentrum standen. Selbst wenn in einigen Studien personenbezogene Merkmale i.S. von Mediatoren ebenfalls erfaßt wurden, handelte es sich fast ausschließlich um kognitive Faktoren (z.B. Intelligenz, Teilleistungsschwächen) oder um globale Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwert, Ängstlichkeit oder Schüchternheit.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen läßt sich nun das Anliegen dieser Arbeit dahingehend fassen, daß eine Brücke zwischen bislang unverbundenen Forschungslinien geschlagen werden soll, um dadurch eine "ökologische" Erforschung der Lernmotivation im Sinne Bronfenbrenners (1981) voranzutreiben, die programmatisch zwar vielfach angemahnt, bislang aber erst selten (in gehaltvolle Annahmenbildungen oder empirische Studien) umgesetzt worden ist. Daß dabei der Schwerpunkt der Betrachtung auf das elterliche Erziehungsverhalten gelegt werden sollte, ergibt sich aus dem Umstand, daß bei der Untersuchung der Lernmotivation von Schülern das elterliche Erziehungsverhalten bisher stark vernachlässigt wurde und es in einem ersten Schritt zu präzisieren gilt, auf welchen Ebenen und Dimensionen überhaupt ein motivförderliches Elternverhalten zu konzeptualisieren und wie die Relevanz bestimmter Erziehungspraktiken *theoretisch* zu begründen ist.

Hierzu wird die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1993) herausgegriffen und zum Ausgangspunkt der eigenen Argumentation gewählt ~~wird~~. Diesem Ansatz wird gegenüber anderen der Vorzug gegeben, weil er (a) auf normativen und anthropologischen Kernannahmen aufbaut, die mit den in dieser Arbeit vertretenen Vorannahmen vereinbar sind, (b) die Lernmotivation unter *qualitativem* Aspekt betrachtet und sich "in überzeugender Weise mit der Entstehung und Entwicklung einer *selbstbestimmten Lernmotivation* befaßt" (Krapp, 1993), (c) eine "Rückführung" der Fragen des Umgangs mit schulischen Angeboten und Anforderungen in die allgemeine Persönlichkeitspsychologie leistet (Fend, 1997, S. 58) und durch die Einordnung motivationstheoretischer Fragen in allgemeinere entwicklungs- und persönlichkeitspsychologische Überlegungen zu vergleichsweise differenzierten Aussagen über die hier interessierende *Genese überdauernder Motive* kommt, und (d) *Dimensionen des Lern- und Entwicklungsumfeldes* benennt, die theoretisch für die Autonomieentwicklung und die Entwicklung einer selbstbestimmten Lernmotivation entscheidend sein sollten.

Gerade weil die Vertreter der Selbstbestimmungstheorie ihren Ansatz als eine umfassende Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorie verstehen (vgl. Deci & Ryan, 1985), die keineswegs nur auf schulische Erziehungs- und Sozialisationsprozesse anwendbar sein soll, werden in dieser Arbeit die Kernaussagen der Selbstbestimmungstheorie mit Erkenntnissen zur Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter konfrontiert, die vor allem die Familien- und Jugendforschung hervorgebracht hat. Eine solches Vorgehen trägt, wie wir zu zeigen hoffen, zu einer Präzisierung einzelner Teilaspekte der Selbstbestimmungstheorie bei und insbesondere zu einer Konzeption grundlegender Dimensionen erzieherischen Handelns, die als "Metakategorien" zur Analyse des allgemeinen oder bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens von Eltern ebenso herangezogen werden können wie zur Beschreibung des Erziehungs- und Instruktionsverhaltens von Lehrern oder anderen pädagogisch Handelnden.

Empirisch wird der Bedeutung dieser Dimensionen in einer Reihe von Studien nachgegangen, die Aufschluß geben sollen zu der Frage inwiefern Merkmale des allgemeinen Erziehungsverhaltens, des elterlichen Schulengagements und des Lehrerverhaltens für die Herausbildung und Aufrechterhaltung selbstbestimmter Lernmotivation von Bedeutung sind.

2. BEDINGUNGEN DER LERNMOTIVATION VON SCHÜLERN

Mit dem Motivationsbegriff ist ein psychologisches Konstrukt angesprochen, für das zahlreiche Definitionsversuche und begriffliche Unterscheidungen vorliegen. In den folgenden Ausführungen wird der Begriff der *Lernmotivation* zur Kennzeichnung des speziell in Lernkontexten auftretenden Wunsches bzw. der Absicht verwendet, sich mit (einer Klasse von) Lernaufgaben zu befassen und hierauf bezogene Lernhandlungen auszuführen (Schiefele, 1996). Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, wie überdauernde Unterschiede in der Richtung der Lernmotivation erklärt werden können und speziell welche Merkmale der Lernumgebung die Herausbildung interindividuell unterschiedlicher *Motive* oder *motivationaler Orientierungen* beeinflussen.

Obwohl eine selbstbestimmte (intrinsische) Lernmotivation von Pädagogen in Forschung und Praxis als ein erstrebenswertes Ziel von Erziehung betrachtet wird, gibt es klare empirische Evidenz dafür, daß es im Schulalltag mit der Lernfreude und der Wißbegier der Schüler nicht zum besten bestellt ist (vgl. auch Kapitel 5.3). Folgt man etwa den Ergebnissen der vom Institut für Schulentwicklungsforschung durchgeführten repräsentativ angelegten Umfrage bei Schülern und Eltern (vgl. Rolff et al., 1996), dann stimmen nur 36% der Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I der Aussage, "Ich gehe gern zur Schule" zu, jeder fünfte Schüler verneint diese Aussage. Ähnlich verhält es sich mit dem Interesse: Lediglich 32% der Schüler bejahen die Aussage "Ich finde den Unterricht meistens interessant", ein Fünftel der Befragten äußert hierzu ein klares "nein".

In Anbetracht dieser Situation drängt sich die Frage nach den Bedingungen auf, die an der Genese der (intrinsischen) Lernmotivation beteiligt sind. Im folgenden werden vorliegende Motivationsansätze aus dieser Perspektive dargestellt. Daran anschließend wird der Frage nachgegangen, ob neben schulischen Bedingungen nicht auch familiäre Aspekte berücksichtigt werden müssen, wenn es darum geht zu erklären, wo man ansetzen kann, wenn eine intrinsische Motivation aufgebaut und aufrechterhalten werden soll.

2.1. FORSCHUNGSLINIEN IN DER PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHEN MOTIVATIONSFORSCHUNG

In der psychologischen Motivationsforschung sind in den letzten Jahrzehnten Fragen der Zielrichtung, Ausdauer und Intensität von Lernhandlung aus zahlreichen Perspektiven differenziert beleuchtet worden (Krapp, 1993; Schiefele, 1996; Rheinberg, 1995; Heckhausen, 1989).

Das "Nebeneinander" der existierenden Motivationsansätze ist nach Krapp (1993) damit zu begründen, daß die verschiedenen Ansätze historisch jeweils unter dem Eindruck anderer

vorherrschender Paradigmen entwickelt wurden und entsprechend stärker auf das beobachtbare Lernverhalten (behavioristische Perspektive) abheben oder den Fokus auf die dem Lernverhalten vorausgehenden kognitiven Prozesse (kognitionspsychologische Perspektive), bzw. das den Lernprozeß begleitende Erleben (phänomenologische und in der Tradition der humanistischen Psychologie stehende Ansätze) legen.

Die Selbstbestimmungstheorie, der in dieser Arbeit ein herausragender Stellenwert eingeräumt wird, kann dabei als ein vergleichsweise neuer Ansatz gesehen werden, der sich von früheren lerntheoretischen Ansätzen ebenso abhebt wie von kognitiv orientierten Ansätzen. Um die Selbstbestimmungstheorie in die derzeitige Forschungslandschaft einordnen und von anderen Ansätzen abgrenzen zu können, wird in den folgenden Abschnitt summarisch auf wichtige andere Ansätze eingegangen.

2.1.1. Lerntheoretische Ansätze

Spätestens seit der sog. "kognitiven Wende" in den 70er Jahren wird als wesentliches Kennzeichen *lerntheoretischer Ansätze* hervorgehoben, daß sie sich auf Aussagen über beobachtbares Verhalten beschränken und Motivation zumindest nicht - im Sinne der heute weit verbreiteten Definition - als eine psychische Kraft, die dem menschlichen Verhalten zugrunde liegt, thematisieren. Lerntheoretische Ansätze werden deshalb auch meist nicht im engeren Sinne als Motivationstheorien verstanden (Rheinberg, 1998) und allgemein als unzureichend eingestuft, weil sich die Vorstellung vom Menschen als einem "seelenlosen", allein auf äußere Reize reagierendem Wesen kaum noch mit den heute vorherrschenden anthropologischen Kernannahmen vereinbaren läßt (z.B. Pintrich & Schunk, 1996).

Diese Kritikpunkte sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die in neueren Ansätzen anzutreffende Überlegungen mit lerntheoretischen Annahmen erklärt werden oder zumindest in lerntheoretischen Begriffen reformuliert werden können (vgl. Rost, 1998). Auch ist lerntheoretischen Überlegungen insofern ^{etwas} pädagogische Relevanz nicht grundsätzlich abzusprechen, als sie Aussagen über Kontextbedingungen beinhalten, die (mutmaßlich) die zukünftige Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens beeinflussen. Ferner läßt sich in vielen neueren Sozialisationsansätzen - auch wenn sie etwa in der humanistischen Psychologie oder der Humanethologie wurzeln - die Vorstellung von Eltern und Lehrern als Verhaltensmodellen antreffen, die je nach Qualität ihrer Beziehung zum Schüler häufiger oder seltener imitiert werden. Und schließlich sind Prinzipien des operanten Konditionierens und des Modelllernens Bestandteil vieler Programme zur Verhaltensmodifikation (z.B. Petermann & Petermann, 1997) und auch von Motivtrainings, die programmatisch der kognitiv orientierten Leistungsmotivationsforschung zugeordnet werden (vgl. Rheinberg & Krug, 1993), jedoch verhaltenstheoretisch begründete Maßnahmen einsetzen, um die Trainingsmotivation zu erhöhen oder aufrechtzuerhalten.

Exemplarisch für lerntheoretisch fundierte Konzepte der Motivförderung qua Elternarbeit, sei das Interventionsprogramm von Swanson & Henderson (1976) genannt. Am Ausgangspunkt steht hier die Idee, daß die Valenz von Büchern oder anderen Lesematerialien

positiv beeinflusst werden kann, wenn Eltern in Prinzipien des sozialen Lernens eingewiesen werden und lernen, diese in ihrem Erziehungshandeln umzusetzen. Zur Begründung ziehen die Autoren Befunde aus der Leistungsmotivationsforschung heran, wonach hoch leistungsmotivierte Schüler von ihren Eltern frühzeitig mit Leistungserwartungen konfrontiert werden und deutlichere Reaktionen auf Leistungs(miß)erfolge erfahren (vgl. Kapitel 3.1.2.1). Dieses Ergebnis reinterpreten die Autoren dahingehend, daß durch konsistente und intermittierende Verstärkung eine habituelle Verhaltenstendenz im Umgang mit Leistungsaufgaben herausgebildet werden kann. Da dieses Verhalten zunehmend löschungsresistent wird, erhält es den Charakter einer intrinsisch motivierten Handlung:

"Since reinforcement for academic behaviors is delivered on an intermittent basis in the natural environment, such activities are likely to be maintained for quite some time in the absence of external reinforcement, and the observer who witnesses this behavior may well conclude that the learner is intrinsically motivated" (Swanson & Henderson, 1976, S. 39).

Aus dem Zitat wird deutlich, daß die Autoren keineswegs - wie dies Lerntheoretikern häufig unterstellt wird - die Existenz innerpsychischer Phänomene leugnen, sie allerdings nur in dem Maße zum Gegenstand theoretischer Annahmen machen, in dem sie sich über das beobachtbare Verhalten operationalisieren lassen (vgl. Schiefele, 1996, S. 27). Entsprechend regen Swanson und Henderson die an dem Motivtraining teilnehmenden Mütter an, ein ausdauerndes (oder mangelndes) Lernverhalten ihres Kind^{es} konsequent verbal zu belohnen (oder zu bestrafen). Idealtypisch soll dabei ein zunächst kontingenter und konsistenter Einsatz von Belohnung mittelfristig von einer intermittierenden Verstärkung abgelöst werden, damit das gewünschte Lernverhalten löschungsresistent wird, d.h. auch dann auftritt, wenn es nicht mehr unmittelbar verstärkt wird. Gemäß dem lerntheoretischen Paradigma wird die Effizienz des Programms nicht an der selbstberichteten motivationalen Orientierung der Schüler, sondern an einem signifikanten Anstieg in der Beschäftigung der Kinder der Experimentalgruppe mit Büchern gemessen.

Ingesamt ist festzuhalten, daß behavioristische Ansätze in der Lernmotivationsforschung ebenso wie lerntheoretisch fundierte Erziehungsstilkonzeptionen (vgl. Kapitel 3.1.1) im Zuge der "kognitiven Wende" von kognitiven Ansätzen abgelöst wurden, weil ihnen ein Menschenbild zugrunde lag, das aus heutiger Sicht verkürzt und unangemessen erscheint. Zu viele Befunde sprechen für die Annahme, daß Umweltreize unterschiedliche Reaktionen hervorrufen können, je nachdem wie sie von der betreffenden Person verarbeitet werden. Die hiermit angesprochenen kognitiven "Zwischenprozesse" werden in "klassischen" Lerntheorien zwar nicht geleugnet, aber erst in den im folgenden Abschnitt beschriebenen kognitiven Leistungsmotivationsmodellen explizit und zentral berücksichtigt.

2.1.2. Kognitive Ansätze in der Lernmotivationsforschung

Kognitive Ansätze beschränken sich nicht auf Aussagen über beobachtbares Verhalten, sondern beinhalten Aussagen über intrapsychische Prozesse, die dem Verhalten zugrunde liegen. Bei kognitiven Ansätzen handelt es sich meist um handlungstheoretische Modelle, die den sogenannten Erwartungs-Wert-Modellen zuzurechnen sind. Sie gehen damit von der Prämisse aus, daß sich Menschen - mehr oder weniger bewußt - Ziele setzen und in ihrem Verhalten von diesen antizipierten Zielzuständen geleitet werden. Ausschlaggebend für Stärke und Richtung des Verhaltens sind somit Erwartungen über die Erreichbarkeit bestimmter Handlungsziele und deren Valenz, d.h. die subjektiv dem Handlungsziel beigemessene Bedeutsamkeit.

2.1.2.1. Ansätze in der Tradition der Leistungsmotivationsforschung

Alltagssprachliche Übersetzungen des Begriffs der Leistungsmotivation - etwa die Vorstellung, daß eine leistungsmotivierte Person äußerst ehrgeizig ist und nach "sichtbaren" Erfolgen strebt, wie Noten, Belobigungen oder Karrierepositionen - decken sich nur bedingt mit dem wissenschaftlichen Konzept. McClelland, einer der Begründer der Leistungsmotivationsforschung, faßte beispielsweise unter Leistungsmotivation eine Inhaltsklasse von Erwartungen, die immer dann aktualisiert werden, wenn man seine Handlungsvollzüge unter Gütemaßstäben betrachtet (McClelland et al., 1953). Heckhausen (1965) definiert Leistungsmotivation ähnlich als Inhaltsklasse von Person-Umwelt-Bezügen, die charakterisiert sind durch das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann.

Obwohl die Leistungsmotivationstheorie im Verlauf von mehr als 30 Jahren zahlreiche Modifikationen und Erweiterungen erfuhr, findet sich in allen leistungsmotivationstheoretischen Auffassungen durchgängig die Annahme, daß Menschen angesichts leistungsthematischer Situationen unterschiedlich reagieren: Während einige auch dann nach Erfolg streben würden, wenn sie ein Versagen nicht ausschließen können, brächten andere ein mehr oder weniger ausgeprägtes Motiv mit, zuallererst Mißerfolge zu meiden. Wie stark jeweils das Erfolgs- und Mißerfolgsmotiv ausgeprägt ist, entscheidet dabei über die Gesamtmotivation, die sich aus der Differenz beider Motive ergibt.

In dem Bemühen, derartige Unterschiede in der habituellen Leistungsmotivation von Personen zu erklären, wurde von Heckhausen das sog. Selbstbewertungsmodell entwickelt. Danach führen Unterschiede in der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, in der Aufgabewahl und im Attributionsverhalten zu unterschiedlichen Affekten (z.B. Stolz, Freude, Angst). Diese wiederum haben zur Folge, daß leistungsthematische Situationen generell als Herausforderung oder als Bedrohung interpretiert werden.

Im Zuge der Weiterentwicklung des kognitiven Handlungsmodells wurde zwischen drei Formen von Erwartungen unterschieden. Neben der Situations-Ergebnis-Erwartung ("Führt eine Situation ohne eigenes Zutun zum angestrebten Ergebnis?") und der Ergebnis-Folge-

Erwartung ("Zieht das Ergebnis Folgen mit hohem Anreizwert nach sich?") handelt es sich um die Handlung-Erwartung-Erwartung, also die subjektive Einschätzung der Eintretenswahrscheinlichkeit bestimmter Handlungsergebnisse und damit verbundener erwünschter Konsequenzen.

Aus leistungsmotivationstheoretischer Perspektive stellen diese selbst- und handlungsbezogenen Kognitionen entscheidende Determinanten der aktualisierten Motivation dar (Pekrun, 1993). Es wird postuliert, daß die Anstrengungsbereitschaft eines Lerners (bei gegebenen Valenzen) um so stärker sein sollte, je eher dieser eine situationsübergreifende Überzeugung mitbringt, eine Klasse von Ergebnissen (z.B. überdurchschnittliche Leistungen in schulischen und universitären Prüfungen) und damit einhergehende Folgen (z.B. positive Bewertungen durch Eltern und Lehrer sowie Dozenten und Kommilitonen im Studium) durch das eigene Handeln herstellen zu können.

Das skizzierte kognitive Risikowahlmodell wurde in der Folgezeit in verschiedenen Punkten modifiziert und ergänzt (zusf. Pekrun, 1983 und 1988; Rheinberg, 1995; Heckhausen, 1989; Heckhausen, Gollwitzer & Weinert, 1987). Teilweise wurde auch der an dem kognitiven Handlungsmodell geübten Kritik Rechnung getragen, wonach es nicht in der Lage sei zu erklären, warum manche Tätigkeiten ohne äußere Anreize ausgeführt werden, also intrinsisch motiviert sind. In dem "erweiterten kognitiven Motivationsmodell" (vgl. Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 1995) wird deshalb vorgeschlagen, zwischen zwei Arten von Anreizen zu unterscheiden: Neben der Valenz der Folgen sollen zur Vorhersage der Handlungsbereitschaft einer Person sog. tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize berücksichtigt werden (*intrinsische Handlungsvalenzen*; Pekrun, 1988; bzw. *Tätigkeitsanreize*; Rheinberg, 1989). Weil diese Vollzugsanreize an die Ausführung der Handlung gebunden sind, sind sie zunächst nur in Bezug zur aktualisierten Lernmotivation und nicht zu überdauernden Motiven zu sehen. Rheinberg (1989) vollzieht mit der Annahme, daß Menschen habituell eher tätigkeitsorientiert oder eher zielorientiert sein können, jedoch eine Ausweitung des Konzept der Vollzugsanreize.

Die skizzierte Erweiterung des Modells von Heckhausen kann die Kritik einer einseitigen Betonung extrinsischer Motive nicht ganz ausräumen. Zum einen deckt das Konzept der tätigkeitsbezogenen Anreize nicht Handlungen ab, die interessenbasiert erfolgen und mit Schiefele (1996, S. 52) als gegenstandsspezifische Form der intrinsischen Motivation gefaßt werden können. Zum anderen wird auch im erweiterten Handlungsmodell daran festgehalten, daß nur die Folgen und nicht die unmittelbaren Ergebnisse einer Handlung, wie z.B. der erreichte Kompetenzzuwachs Anreizwert besitzen.

Die Varianten des Handlungsmodells von Heckhausen sind in zahlreichen Studien einer empirischen Prüfung unterzogen worden. Als gesichert gelten vor allem Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation von Schülern und ihrem (akademischen) Selbstkonzept, ihren Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Attributionsstilen bei schulischem Erfolg und Mißerfolg (zusf. Heckhausen, 1989; Pintrich & Schunk, 1996), wobei beispielsweise der Zusammenhang zwischen Lernmotivation, dem Leistungselbstbild des Schülers und seinen

schulischen Leistungen theoretisch keineswegs geklärt ist (vgl. Krapp, 1997; Rheinberg, 1996). Auch die Art der Verknüpfung der Erwartungs- und Wertkomponente ist strittig (vgl. Kuhl 1982), und eine Vorhersage der Lernmotivation erscheint schwierig, weil jeweils im Einzelfall zu klären wäre, welche Handlungsalternativen dem einzelnen Schüler überhaupt *subjektiv* verfügbar sind und wieviele davon in einer konkreten Entscheidungssituation im Hinblick auf ihre subjektive Wahrscheinlichkeit verglichen werden (Kraak, 1988).

Zusammenfassend bleibt somit festzuhalten, daß in der Tradition der Leistungsmotivation stehende kognitive Ansätze differenzierte Aussagen über motivrelevante Überzeugungen enthalten, die Unterschiede in der *Höhe* der Lernbereitschaft von Schülern (erfaßt als Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer oder Persistenz) erklären helfen. Wenig Aufschluß geben sie hingegen zu der Frage, *warum* Schüler Lernprozesse mit unterschiedlichen Zielen assoziieren und diese in unterschiedlichem Maße wertschätzen.

2.1.2.2. Goal Theories

In sozial-kognitiven "achievement goal theories" wird eine globale, auf Unterschiede in der Höhe der "Gesamtmotivation" fokussierende Betrachtung aufgegeben. Statt dessen wird postuliert, daß in Lernhandlungen unterschiedliche Ziel- oder Wertorientierungen von Lernern zum Ausdruck kommen. Diese werden vergleichsweise umfassend als "integrated pattern of beliefs that leads to different ways of approaching, engaging in, and responding to achievement situations" (Pintrich & Schunk, 1996, S. 234) verstanden. Da Lerner ein breites Spektrum von Zielen verfolgen können, ist prinzipiell von einem ebenso breiten Spektrum von Zielorientierungen auszugehen. Mit Blick auf die im Schulalltag besonders relevanten Orientierungen wird zwischen Leistungs- und Kompetenzmotiven, intrinsischen und extrinsischen Motiven und verschiedenen sozialen Motiven (z.B. Wunsch nach Anerkennung und Einbindung, Konkurrenz- und Wettbewerbsstreben, Kooperationsabsichten) unterschieden (vgl. Urdan & Maehr, 1995; Weinert, 1982; Pekrun, 1993).

In der Literatur finden sich häufig Konzepte mit jeweils zwei Zielorientierungen, die teils als gegenüberliegende Endpole einer Dimension, in der Regel jedoch als prinzipiell unabhängige Orientierungen betrachtet werden. Die zunehmend auch im deutschen Sprachraum (z.B. Köller, 1998; Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996) aufgegriffene Unterscheidung zwischen einer *Lern-* vs. *Leistungsorientierung* (*learning vs. performance goals*) stammt von der Arbeitsgruppe um Dweck (Elliott & Dweck, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). Sie weist Ähnlichkeiten zur Unterscheidung von *intrinsischer vs. extrinsischer Motivation* auf (Schiefele & Schreyer, 1994; Pintrich & Schrauben, 1992; Pintrich & Schunk, 1996) und beide überschneiden sich konzeptuell mit der von Ames & Ames (1984) vorgeschlagenen Unterscheidung zwischen Bewältigungs- vs. Leistungszielen (*mastery goals vs. performance goals*) oder der auf Nicholls (1984) zurückgehenden Unterscheidung von Aufgabenorientierung und Ich-Orientierung (*task vs. ego orientation*).

Da die verschiedenen Ansätze ungeachtet aller Ähnlichkeiten das Phänomen der Lernorientierungen doch aus einer je spezifischen (z.B. eher persönlichkeits- oder allgemein-

psychologischen) Perspektive untersuchen und teilweise sogar von gegensätzlichen Kausalannahmen ausgehen (vgl. Nicholls, 1990; Pintrich & Schunk, 1996; S. 234ff), erscheint es nicht sinnvoll, die Ansätze in "die" Theorie der motivationalen Orientierungen zu integrieren. Eine vergleichende Betrachtung der Ansätze ist allerdings insofern aufschlußreich, als sie zeigt, daß die jeweils als adaptiver und überlegener erachtete Form der Zielorientierung (also die *learning orientation* sensu Dweck, die *mastery orientation* sensu Ames und die *task orientation* sensu Nichols) vergleichsweise übereinstimmend als Bestreben gefaßt wird, die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Sofern also eine unmittelbar auf das Lernergebnis gerichtete Form der Motivation als "intrinsisch" begriffen wird, könnte bei der Aufgaben- oder Lernzielorientierung von einer intrinsischen Lernmotivation gesprochen werden.

Der Gegenpol zu dieser Orientierung wird dagegen sehr uneinheitlich beschrieben: Während Harter (z.B. Harter, 1981) und Pintrich (z.B. Pintrich et al., 1993) als Kennzeichen einer extrinsischen motivationalen Orientierung den Wunsch hervorheben, über gute Noten soziale Anerkennung, Vergünstigungen oder Privilegien zu erreichen, charakterisieren Dweck & Leggett (1988) Personen mit einer Leistungsorientierung vor allem dadurch, daß diese ihre eigenen Fähigkeiten demonstrativ zeigen wollen, und Nicholls (z.B. Nicholls, 1984) hebt als wesentliches Kennzeichen einer Ich-Orientierung hervor, daß man sich im Vergleich zu anderen als intelligenter und erfolgreicher erleben will.

In Anbetracht dieser Unterschiede ist nachvollziehbar, wenn das globale Konzept der "performance goals" aufgegeben wird zugunsten der Annahme verschiedener, prinzipiell unabhängiger Leistungsorientierungen (z.B. Midgley, Maehr & Urdan, 1993). Berücksichtigt man allerdings, daß bei allen diesen Zielorientierungen die Lernhandlung durchgängig als Mittel zum Zweck erachtet wird und man insofern auch von Varianten einer fremdgesteuerten Lernmotivation sprechen kann, dann wird im Rahmen von Theorien der motivationalen Orientierungen eine Differenzierung instrumenteller (fremdgesteuerter) Orientierungen implizit nachvollzogen, wie sie von Deci und Ryan im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie vorgeschlagen wird (vgl. Kapitel 3.2).

Angesichts der weiten Verbreitung zieltheoretischer Ansätze überrascht, wie wenig Aufmerksamkeit den Mechanismen geschenkt wurde, die bei der Herausbildung überdauernder Zielorientierungen zum Tragen kommen. Selbst für die Studien, die sich an den stärker entwicklungspsychologisch orientierten Ansätzen von Dweck (z.B. Dweck & Leggett, 1988; Diener & Dweck, 1978; Dweck & Repucci, 1973; Elliott & Dweck, 1988) und Nicholls (z.B. Nicholls, 1984) anlehnen, läßt sich festhalten, daß vor allem die *Konsequenzen* verschiedener Lernorientierungen für die Qualität von Lernprozessen und deren *Ergebnis* untersucht wurden. Dennoch seien die theoretischen Kernaussagen beider Ansätze kurz erläutert.

Mit der Dweckschen Unterscheidung von Lern- und Leistungszielorientierungen sind zwei außerordentlich vielschichtige Konstrukte angesprochen, die ihren Ursprung in den Arbeiten zur gelemten Hilflosigkeit haben und motivationale, affektive sowie kognitive Komponenten beinhalten (Dweck, 1983; Dweck & Leggett, 1988). So wird für Kinder mit einer ausgeprägten *Leistungsorientierung* als charakteristisch herausgestellt, daß sie in Leistungssituationen bestrebt sind, die eigene Fähigkeit unter Beweis zu stellen. Darüber hinaus haben

sie in der Regel ein geringes Zutrauen in ihre eigene Fähigkeit und sehen ihre zukünftige Leistungsentwicklung eher pessimistisch. Weil sie auf Mißerfolg mit starken negativen Gefühlen reagieren, diese vor allem auf unkontrollierbare und unveränderbare Ursachen (wie z.B. mangelnde Begabung) zurückführen und deshalb schneller bereit sind aufzugeben, wird hier auch von "gelernter Hilflosigkeit" gesprochen. Die zentralen Kennzeichen einer *Lern- oder Aufgabenorientierung* werden komplementär zu den oben genannten Merkmalen beschrieben: Lern- und Leistungssituationen werden als Gelegenheit gesehen, die eigene Kompetenz steigern zu können, Schwierigkeiten und Mißerfolge werden als Herausforderung interpretiert und rufen ein erhöhtes Maß an Anstrengung hervor, die Selbstbewertung ist insgesamt positiver und der eigene Lernprozeß wird kontinuierlich reflektiert (metakognitive Lernstrategien).

Unter Entwicklungsgesichtspunkten postulieren Dweck & Leggett (1988), daß Unterschiede in den Zielorientierungen vor allem auf Unterschiede in den impliziten Persönlichkeitstheorien Heranwachsender und insbesondere der Vorstellung von Intelligenz als einer modifizierbaren vs. unveränderbaren Eigenschaft der Person zurückzuführen seien. So sollte im Verlauf der Sekundarstufe immer häufiger eine Leistungszielorientierung zu beobachten sein, da Kinder im Laufe der kognitiven Entwicklung ein immer elaborierteres Intelligenzkonzept entwickeln würden; eine Lernzielorientierung sollte dagegen immer seltener anzutreffen sein, weil die zugrunde liegende "optimistische" Modifizierbarkeitstheorie der Intelligenz spätestens beim Übergang ins frühe Jugendalter als unrealistisch aufgegeben würde. Sobald Schüler aber von der Unveränderbarkeit der Intelligenz überzeugt seien und eine Leistungsorientierung herausgebildet hätten, käme es auf das (akademische) Selbstbild der Schüler an, ob sie konkret erfahrene Mißerfolge auf mangelnde Anstrengung oder Begabung zurückführen würden und einen bewältigenden oder defensiv-meidenden Umgang mit Mißerfolgen entwickeln würden.

Obwohl die verschiedenen Intelligenzauffassungen also als letzte Ursache für Unterschiede im Lernverhalten angesehen werden, ist die hierzu vorliegende Befundlage schmal. Insbesondere ist fraglich, inwiefern experimentelle Untersuchungen (z.B. Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996), in denen Studierende im Labor untersucht und die Konsequenzen induzierter (situativer) Ziele auf die Bearbeitung eines zuvor unbekanntem Spiels betrachtet wurden, tatsächlich Aufschluß geben können über die im "natürlichen" Kontext ablaufende Herausbildung von Lernorientierungen im Schulalter.

Am wenigsten nachvollziehbar ist jedoch die Mißachtung kontextueller Bedingungen der Ontogenese von Zielorientierung, wie sie beispielsweise in dem Modell von Eccles (z.B. Eccles et al., 1993) genannt werden. Gerade mit Blick auf die postulierten Veränderungen in den subjektiven Theorien über schulische Erfolge liegt es doch nahe, diese (auch) als Ergebnis der Erfahrungen der Schüler mit dem offiziellen und "heimlichen Curriculum" der Schule zu interpretieren (vgl. Eckerle & Kraak, 1993; Zinnecker, 1975).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß Theorien der motivationalen Orientierung den Blick auf die vielfältigen Gründe und Ziele lenken, die Schüler beim Lernen verfolgen und die es bei der Erklärung motivierten Verhaltens zu berücksichtigen gilt. Sie

haben dadurch den Blick gegenüber Arbeiten aus der "klassischen" Leistungsmotivationsforschung erweitert, aufgrund der unzureichenden konzeptionellen und analytischen Trennung zwischen den verschiedenen Zielorientierungen und "herkömmlichen" Konzepten wie dem Leistungsmotiv allerdings auch zu einer "neuen Unübersichtlichkeit" des Forschungsfeldes beigetragen. Für die vorliegende Arbeit sind sozialkognitive Zieltheorien insofern wenig ergiebig, als keine theoretisch befriedigende Erklärung dafür geliefert wird, warum oder unter welchen kontextuellen Bedingungen bestimmte Ziele Anreizcharakter bekommen. Auch bleibt bei den Konzepten der Lern- bzw. Aufgabenorientierung unklar, aus welchen Gründen eine Person die Herausbildung oder Erweiterung ihrer Fähigkeiten anstrebt.

2.1.3. Das Flow-Konzept

Schiefele & Köller (1998) nennen den Flow-Ansatz von Csikszentmihalyi (1985, 1991) neben der Selbstbestimmungstheorie als einen Forschungsansatz, der sich speziell mit den Bedingungen intrinsisch motivierter (Lern-)Handlungen beschäftigt. Einschränkend ist anzumerken, daß es sich hierbei um einen primär phänomenologisch orientierten Ansatz handelt, bei dem die Beschreibung der mit einer intrinsisch motivierten Handlung einhergehenden Erlebensformen im Zentrum steht.

Hierzu hat Csikszentmihalyi (1975/1985) in seinem aufsehenerregenden Buch "Das Flow-Erlebnis" umfangreiches Datenmaterial aus Interviews mit "Betroffenen" wie Hochleistungssportlern, Künstlern, Chirurgen und Schachexperten zusammengetragen. Auf der Basis dieser Daten postuliert er, daß sich vor allem bei einer Passung von Anforderungen und Fähigkeiten auf hohem Niveau sowie einer eindeutigen Handlungsstruktur ein positiver Erlebniszustand einstellt, der durch Selbstvergessenheit bei gleichzeitig geschärfter Wahrnehmung der eigenen Empfindungen und durch das Gefühl völliger Selbstbestimmtheit bei klar strukturiertem und wohldefiniertem Kontext geprägt ist. Dieses Gefühl des völligen Aufgehens in der Tätigkeit wird als *flow* bezeichnet.

Weil im Zuge der Ausübung der Tätigkeit automatisch gelernt wird und somit das Verhältnis von Anforderung und Fähigkeit immer neu hergestellt werden muß, ist *flow* als ein passageres Phänomen, als ein immer wieder neu herzustellendes Erlebnis konzipiert. Allerdings wird davon ausgegangen, daß Menschen ein hohes Interesse mitbrächten, den mit tiefer Zufriedenheit assoziierten Zustand erneut herbeizuführen. Deshalb sind sie dem Flow-Ansatz zufolge intrinsisch motiviert, sich jeweils neu mit herausfordernden Tätigkeiten auseinanderzusetzen, die wiederum die intellektuelle Entwicklung befördern. Aufgezeigt wird dies unter anderem in Untersuchungen mit talentierten Jugendlichen (vgl. Csikszentmihalyi & Larson, 1987; Rathunde und Csikszentmihalyi, 1993), denen zufolge Jugendliche größere Entwicklungsfortschritte machten, wenn sie ein ungeteiltes Interesse ("undivided interest") mitbringe, d.h. dem Lernen eine hohe persönliche Bedeutung zumessen, und bei schulischen Lernangelegenheiten häufig *flow* erleben. Diese Zusammenhänge konnten selbst bei Kontrolle von Störvariablen, wie sozialer Herkunft und schulische Leistungsfähigkeit, nachgewiesen werden.

In ihrem Buch "Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag" (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1991) fassen die Autoren die Ergebnisse eines 10jährigen Forschungsprogramms zusammen und stellen *flow* als eine unter Evolutionsgesichtspunkten hochfunktionale psychische Funktionsweise heraus, der nicht nur unter ontogenetischem Gesichtspunkt eine wichtige Bedeutung zukäme, sondern die auch im Prozeß der kulturellen Evolution ein entscheidendes Moment darstelle (vgl. hierzu auch Csikszentmihalyi, 1989). Der pädagogische Stellenwert ist vor allem darin zu sehen, daß Personen im flow-Zustand im höchsten Maße leistungsfähig sind und im Streben nach neuen flow-Erlebnissen automatisch ihre Kompetenz erweitern.

Folgt man Schiefele und Köller (1998, S. 196), dann kommt der Flow-Ansatz zwar ohne die Annahme spezifischer Grundbedürfnisse aus. Dennoch liegt ihrer Auffassung nach der Schluß nahe, das flow-Erleben als einen zentralen Anreiz im Dienste des Kompetenzbedürfnisses des Menschen zu betrachten. Aufbauend auf den Überlegungen Schneiders (1996) ziehen sie daraus den Schluß, daß sich die Selbstbestimmungstheorie und der flow-Ansatz gegenseitig ergänzen, wobei sich die Selbstbestimmungstheorie vor allem mit den letztgültigen Ursachen (z.B. Kompetenzentwicklung) des Verhaltens beschäftigt, die flow-Theorie hingegen mit den unmittelbaren Ursachen.

Für die vorliegende Fragestellung sind vor allem die Arbeiten von Rathunde, einem Schüler von Csikszentmihalyi, interessant, der sich mit familialen Bedingungen beschäftigt, die zur Entwicklung einer sog. "autotelischen Persönlichkeit" beitragen. Da es sich hierbei um empirische Studien handelt, die weniger unter theoretischen Gesichtspunkten als unter dem Aspekt der Absicherung selbstbestimmungstheoretischer Annahmen relevant sind, werden sie in Kapitel 4.1. näher diskutiert.

2.2. DIE SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIE

Die Kernaussagen der von Edward Deci und Richard Ryan entwickelten Selbstbestimmungstheorie sind in dem 1985 erschienen Buch "Intrinsic motivation and self-determination in human behavior" erstmals zusammenfassend dargestellt worden. Seitdem wurde der Ansatz in zahlreichen Publikationen unter Mitwirkung vor allem auch von Wendy Grolnick in Richtung einer allgemeinen Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorie weiterentwickelt (vgl. Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Deci & Ryan, 1993, 1994, 1995; Deci & Flaste, 1995; Ryan, 1995; Deci, 1996; Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Den hieraus ableitbaren praktischen Implikationen wurde allerdings erst in nachfolgenden Ansätzen, darunter im Zusammenhang mit arbeits- und organisationspsychologischen sowie berufspädagogischen (vgl. Deci, Connell & Ryan, 1989; Kasser & Ryan, 1993; Zimmermann, 1998; Wild & Krapp, 1996; Prenzel, 1996) und klinischen sowie entwicklungspsychopathologischen Fragen (vgl. Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Weiss & Grolnick, 1991; Butzel & Ryan, 1997; Williams et al., 1998; E. Wild, 1998) nachgegangen. Nach wie vor geht es in der Mehrzahl der vorliegenden Arbeiten um die Anwendung selbstbestimmungstheoretischer Annahmen auf den Bereich des schulischen Lehrens und Lernens.

Auch im deutschsprachigen Raum wurde die Selbstbestimmungstheorie vorwiegend in der pädagogisch-psychologischen Lernmotivationsforschung rezipiert und zur Erklärung von Unterschieden in der Lernmotivation von Schülern herangezogen. Hier hebt sie sich von anderen Ansätzen insbesondere durch ihre entwicklungspsychologisch orientierte Perspektive ab; neben Fragen der (kurzfristigen) Motivierung steht vor allem die Herausbildung überdauernder Dispositionen im Zentrum der Theorie (Deci & Ryan, 1993; Ryan, 1995).

Im folgenden werden zunächst zentrale Konzepte und Kernaussagen der Selbstbestimmungstheorie vorgestellt. Darauf aufbauend wird die Theorie hinsichtlich ihrer empirischen Absicherung und der Elaboriertheit einzelner Teilaspekte kritisch diskutiert.

2.2.1. Kernannahmen der Selbstbestimmungstheorie

Wohl nicht zuletzt weil die Selbstbestimmungstheorie in Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von "klassischen" Theorien der menschlichen Entwicklung in behavioristischer, tiefenpsychologischer, strukturalistischer oder kontextualistischer Tradition entwickelt wurde, enthält sie eine Reihe theoretischer Aussagen, die mit Flammer (1988) als Kriterien zur Evaluation von Entwicklungstheorien gelten können. Es handelt sich um Aussagen zum zugrundeliegenden Menschenbild, zur Richtung und Art von Entwicklungsveränderungen, zu den Kräften, die die Entwicklung anstoßen und ihr eine Richtung geben, zu den im Einzelnen ablaufenden Prozeßketten sowie den Möglichkeiten der gezielten Einflußnahme durch Bezugspersonen und damit auch des Anwendungsbezugs der Theorie.

2.2.1.1. Entwicklung als Prozeß der organismischen Integration

Eine Kernannahme der Selbstbestimmungstheorie lautet, daß Anstöße für die Persönlichkeitsentwicklung wesentlich von den zielgerichteten, kognitiven und verhaltensmäßigen Aktivitäten proaktiver Individuen ausgehen. Diese würden einen *Prozeß der organismischen Integration* in Gang setzen, in dessen Verlauf sich die Persönlichkeit zunehmend in Richtung einer organisierten Komplexität ausdifferenzieren würde (z.B. Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Deci, 1996).

Mit diesem Postulat reiht sich die Selbstbestimmungstheorie in die Tradition organismischer Entwicklungstheorien ein, wobei Deci und Ryan nicht nur Parallelen zu der von Carl Rogers und anderen Vertretern einer humanistischen Entwicklungspsychologie postulierten angeborenen Selbstaktualisierungstendenz von Individuen ziehen, sondern auch auf das Individuationskonzept C.G. Jungs, das orthogenetische Prinzip sensu Werner und das Organisationsprinzip im strukturalistischen Ansatz Piaget's verweisen (z.B. Deci & Ryan, 1993; Ryan, 1995). Gleichzeitig grenzen sich Deci und Ryan allerdings von endogenistischen Auffassungen ab und postulieren, daß sich Entwicklung nicht "automatisch", allein oder primär aufgrund innerorganismischer Faktoren vollzieht, Entwicklung vielmehr als ein *dialektischer Prozeß*, als Ergebnis einer Person-Umwelt-Interaktion verstanden werden muß. Dies impliziert eine Betrachtung von Entwicklung als kontinuierlicher Veränderungsprozeß, der nicht auf bestimmte Entwicklungsabschnitte begrenzt oder gar irreversibel ist (Ryan, 1995).

Die in psychoanalytischen Ansätzen postulierte synthetische Funktion des Ich wird in der Selbstbestimmungstheorie dem *Selbst* zugeordnet, wobei Deci und Ryan davon ausgehen, daß von Geburt an ein zumindest rudimentäres Selbst existiert, welches sich im Laufe der Entwicklung ausdifferenziert und als ein hierarchisch strukturierter Satz von Prozessen und Potentialen die Integration und Organisation der Entwicklung bewerkstelligt (Deci und Ryan, 1993; Ryan, 1995). Mit dem Begriff des Selbst sind also sowohl die intrapsychischen Aktivitäten, die der Integration äußerer Informationen in die innere Struktur dienen, angesprochen, als auch das Ergebnis dieser Integrationsbemühungen. Das phänomenologische Korrelat des Selbst ist "one's core sense of self" (Ryan, Deci & Grolnick, 1995, S. 621).

Durchgängig wird betont, daß das Selbst nicht mit der Person gleichzusetzen ist, eine Person vielmehr von ihrem eigenen "wahren" Selbst entfremdet sein kann (z.B. Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Da hierfür ausschlaggebend ist, ob Handlungsimpulse vom Selbst als dem Kern der Persönlichkeit ausgehen oder nicht, wird das Selbst mit seinen affektiven und kognitiven Komponenten auch als "source of true volition" verstanden (Deci, 1996, S. 7).

Als Prototyp eines selbstbestimmten, d.h. dem Selbst entspringenden Verhaltens gelten intrinsisch motivierte Handlungen, die per Definition ohne äußeren Anreiz "um ihrer Selbst willen", bzw. der mit der Handlung einhergehenden Erlebnisqualität ausgeführt werden. Doch auch instrumentelle Handlungen können aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie autotelischen Charakter aufweisen, sofern die verhaltensregulierenden Werte und Standards im Selbst der Person verankert sind. Die hierbei relevant werdenden Prozesse der Internalisierung und Integration werden im folgenden Abschnitt erläutert.

2.2.1.2. Von der heteronomen Kontrolle zur Selbstbestimmung: Der Prozeß der Internalisierung und Integration

Während frühe Arbeiten zur Selbstbestimmungstheorie vor allem um die Herausbildung und Aufrechterhaltung einer intrinsischen (Lern-)Motivation kreisen, wird in späteren Publikationen anerkannt, daß menschliche Verhaltensweisen in der Regel nicht intrinsisch motiviert sind und die praktische Relevanz einer Theorie davon abhängt, ob sie sich auch mit der Entstehung und Qualität instrumenteller Verhaltensweisen befaßt. So betont Ryan (1995, S. 405):

"Much of human behavior is not intrinsically motivated. Indeed, perhaps the lion's share of social development concerns the assimilation of culturally transmitted behavioral regulations and valuations that are neither spontaneous nor inherently satisfying."

Speziell aus pädagogischer Perspektive heben Grolnick, Deci & Ryan (1997; S. 2) hervor:

"From our perspective, therefore, socializing agents such as parents and teachers face the important challenge of how to mobilize, facilitate, and support a child's natural tendency to internalize cultural values, attitudes, and behaviors. It is the challenge of how to promote socially sanctioned behaving without killing the spirit of the child, without diminishing the child's natural curiosity, vitality, and excitement."

Das hier zunächst allgemein formulierte erzieherische Problem der Heranführung Heranwachsender an gesellschaftlich relevante Werte, Einstellungen und Tätigkeiten stellt sich in der Praxis vor allem im Umgang mit schulischen Lern- und Leistungsanforderungen. Allein die Pflicht, tagtäglich zur Schule gehen und sich im Rahmen des Unterrichts und anschließend der Hausaufgaben mit vorgegebenen schulischen Lerninhalten beschäftigen zu müssen, steht dem Prinzip eines spontanen, allein dem persönlichen Interesse und dem Spaß an der Sache verpflichteten Lernen entgegen. Insofern stellt sich für Lehrer und Eltern besonders eindringlich die Frage, wie sie Heranwachsende motivieren können, sich zunehmend selbstbestimmt mit schulischen Lerninhalten auseinanderzusetzen.

Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie (Deci und Ryan, 1993; Ryan, 1995; Ryan, Sheldon, Kasser & Deci, 1996) ist die selbstbestimmte Beschäftigung mit Inhalten, die nicht per se als interessant empfunden werden, Ergebnis eines Internalisierungsprozesses. Internalisierung wird dabei als ein Spezialfall des fundamentalen Prozesses der organismischen Integration (Ryan, 1995, S. 11) und folgerichtig als Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung Heranwachsender mit gesellschaftlichen Erwartungen und kulturellen Errungenschaften verstanden, in dessen Verlauf idealiter die Bedeutung und Sinnhaftigkeit von Werten, Standards und Verhaltensregeln verstanden und akzeptiert wird.

Die Transformation eines ursprünglich heteronom kontrollierten Verhaltens hin zu einem selbstbestimmten Verhalten äußert sich im Selbsterleben der Person in Form einer Veränderung des "locus of causality": Wurde das eigene Handeln zuvor als von außen veranlaßt oder erzwungen erachtet, wird es nun als freiwillig und selbstbestimmt erlebt.

Die Transition von heteronomer Kontrolle zu Autonomie oder Selbstbestimmung erfolgt nach Deci und Ryan (1993) in vier Stufen.

Auf der ersten Stufe werden Handlungen aus Sicht der Person vollständig von außen gesteuert, weshalb von einer "*externalen Regulation*" gesprochen wird. Die Beeinflussung des Lernverhaltens durch die Umwelt kann auf der Basis von normativen Forderungen, Androhung von Strafen oder direkt in Abhängigkeit von kontingent eingesetzten Verstärkungen erfolgen.

Auf der zweiten Stufe der "*introjizierten Regulation*" verortet die handelnde Person den Handlungsimpuls zwar in der eigenen Person; in dem Gefühl, auf inneren Druck hin gehandelt zu haben, kommt jedoch zum Ausdruck, daß sie nicht im Einklang mit ihrem Selbst handelt und ihr Verhalten lediglich der Verringerung von Scham- und Angstgefühlen dienen soll oder auf die Erlangung von Zustimmung seitens relevanter Bezugspersonen abzielt.

Für instrumentelle Handlungen, die den beiden verbleibenden Stufen zuzurechnen sind, ist kennzeichnend, daß sie mit der Wertschätzung oder persönlichen Bedeutsamkeit der Handlungsziele begründet werden und deshalb deutlich höhere Grade an erlebter Selbstbestimmung aufweisen. Bereits auf der dritten Stufe der "*identifizierten Regulation*" zielt das Handeln auf die Erreichung *selbstgesteckter Ziele* ab und spiegelt insofern die von der Person vertretenen Werthaltungen. Handeln auf der vierten Stufe der "*integrierten Regulation*" weist jedoch einen noch höheren Grad an Selbstbestimmung auf, weil die im Handeln zum Ausdruck kommenden Ziele und Werthaltungen vollständig und widerspruchsfrei in das Selbst

der Person integriert wurden. In Anlehnung an neoanalytische Ansätze sprechen Ryan, Deci & Grolnick (1995, S. 621) hier auch von selbstbestimmten Handlungen, die dem "true self", dem "inner core" oder dem "ego-center" einer Person entspringen.

Obwohl Deci (1996) die Gemeinsamkeiten eines zweckorientierten Verhaltens auf der dritten bzw. vierten Stufe der Handlungsregulation mit einem intrinsisch motivierten, per Definition selbstbestimmten Verhalten anerkennt, hält er mit Verweis auf die jeweils unterschiedlichen Erlebnisqualitäten an der getroffenen Unterscheidung fest: Während im ersten Fall eines intrinsisch motivierten Verhaltens ausschließlich aus Interesse am Gegenstand und/oder Spaß an der Tätigkeit gehandelt wird, handelt es sich im zweiten Fall um ein Handeln aus innerer Überzeugung, das u.U. trotz eines geringen Anreizes des Handlungsvollzugs gezeigt wird.

Aus pädagogischer Sicht erscheint die Frage der Ausdifferenzierung verschiedener Formen der selbstbestimmten Motivation nachrangig im Vergleich zu der Frage nach den Kräften, die gemäß der Selbstbestimmungstheorie den Prozeß der Internalisierung und Integration ursprünglich von außen herangetragenener Werte und Verhaltensregeln anstoßen und vorantreiben. Da Deci und Ryan den Internalisierungsprozeß als eine Variante des organismischen Integrationsprozesses betrachten, lenkt diese Frage den Blick auf die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse, die gemäß der Selbstbestimmungstheorie das menschliche Streben, sich aktiv mit seiner inneren und äußeren Umwelt auseinanderzusetzen, energetisieren. Auf die Konzeption und Begründung der als "basic needs" postulierten psychologischen Bedürfnisse soll im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden, weil sie zur Herleitung der Aspekte erzieherischen Handelns und Charakteristika pädagogischer Kontexte herangezogen werden, die für die Autonomieentwicklung und damit auch für die Entwicklung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation entscheidend sein sollen.

2.2.1.3. Psychologische Grundbedürfnisse als Motor der Persönlichkeitsentwicklung

Der Theorie der Selbstbestimmung zufolge ist psychische Entwicklung an die Befriedigung grundlegender psychologischer Bedürfnisse gebunden. Diese werden ebenso wie elementare physische Bedürfnisse wie Hunger oder Durst als ein invarianter Aspekt des Selbst betrachtet und von den vielfältigen Zielen (goals) oder Wünschen (desires) abgegrenzt, die ebenfalls das Handeln von Menschen leiten können, deren Bedeutung jedoch kulturspezifisch variiert, und die im allgemeinen als bewußtseinsfähig erachtet werden (vgl. Brunstein & Maier, 1996).

Persönliche Ziele werden auch nicht als idiosynkratische Ausdrucksformen übergeordneter Bedürfnisse betrachtet. Deci (1996, S. 11) unterstreicht vielmehr:

"We do not believe that intrinsically motivated behavior is necessarily aimed at satisfaction of the intrinsic needs. Rather, we suggest that people will be more inclined to engage in interesting activities (...) if their intrinsic needs are satisfied. It is typically the case that people do feel intrinsic need satisfaction when they engage in intrinsically motivated behavior, but that is different from saying that the need satisfaction is the goal or purpose of the behavior."

Die theoretische und praktische Relevanz dieser zunächst sehr feinsinnig erscheinenden Unterscheidung von Bedürfnissen, die menschliches Verhalten antreiben, und Handlungszielen oder Anreizen von Handlungsfolgen, von denen sich Menschen angezogen fühlen, wird deutlich bei näherer Betrachtung der Konsequenzen, die gemäß der Selbstbestimmungstheorie aus der Befriedigung von Bedürfnissen und von Zielen resultieren. Im Gegensatz vor allem zu Vertretern sozial-kognitiver Motivationstheorien gehen Deci und Ryan davon aus, daß weder das erfolgreiche Erreichen beliebiger Handlungsziele, noch eine generell hohe Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne Banduras (1986) Wachstum und persönliches Wohlbefinden garantiert. Menschen können aus selbstbestimmungstheoretischer Sicht vielmehr von ihren eigenen Bedürfnissen "entfremdet" sein und Werthaltungen vertreten oder - aus gesellschaftlicher Sicht möglicherweise sehr anerkannte - Ziele anstreben, deren Erreichung mit einer permanenten Frustration grundlegender Bedürfnisse und einer Gefährdung der seelischen Gesundheit einhergehen kann. Ryan (1995, S. 415) stellt hierzu fest:

"Thus by setting forth a clear concept of needs that is definitionally separable from culturally acquired values, researchers can study why it is that some cultures do a better job of facilitating the well-being and integrity of individuals within them and others conduce to psychological fragmentation."

Ryan, Deci & Grolnick (1995) verweisen in diesem Zusammenhang auf Arbeiten aus dem Bereich der Entwicklungspsychopathologie, denen zufolge die Herausbildung klinisch-psychiatrischer Symptome häufig in Zusammenhang mit Deprivationserfahrungen (z.B. Mangel an emotionaler Zuwendung oder an Möglichkeiten des Ausdrucks der eigenen Individualität) steht und internalisierende und externalisierende Störungen als affektiven und behavioralen Ausdruck einer gestörten Selbstregulation interpretiert werden können (vgl. auch Horowitz, Overton, Rosenstein & Steidl, 1992). Empirische Anhaltspunkte für die These, daß Ziele in Einklang mit oder in Widerspruch zu grundlegenden Bedürfnissen stehen können, lassen sich jedoch nicht allein in Studien mit klinischen Stichproben finden. Zusammen mit T. Kasser hat Ryan eigene Studien zum psychohygienischen Wert intrinsischer vs. extrinsischer Ziele durchgeführt (zusf. Ryan, 1995; Ryan, Sheldon, Kasser & Deci, 1996). Zusammenfassend weisen diese auf einen positiven Zusammenhang zwischen der Wertschätzung intrinsischer Motive, wie der persönlichen Weiterentwicklung oder dem Wunsch nach befriedigenden Beziehungen einerseits und verschiedenen Indikatoren für das Wohlbefinden erwachsener und jugendlicher Personen andererseits hin, während die entsprechenden Zusammenhänge zu extrinsischen Motiven, wie dem Streben nach materiellem Erfolg, Status oder physischer Attraktivität invers ausfielen. Beeinträchtigungen in der seelischen Gesundheit scheinen insofern nicht allein - wie im Rahmen von Erwartungs-Wert-Theorien suggeriert - auf geringe Selbstwirksamkeitserwartungen und andere selbstwertrelevante Überzeugungssysteme zurückzugehen und auch nicht - wie aus Identitätstheorien ableitbar - lediglich eine unzureichende Internalisierung von Normen widerzuspiegeln. Die genannten Befunde lassen vielmehr vermuten, daß gerade eine scheinbar "erfolgreiche" Transmission gesellschaftlicher Werte zu einer Beeinträchtigung der Identitätsentwicklung Heranwachsender führen kann - dann nämlich, wenn die Vermittlung und Introjektion dieser Werte dazu beiträgt, daß die betreffende Person unsensibel gegenüber ihren eigenen Empfindungen

wird und eine hohe Bereitschaft entwickelt, ihr Handeln dauerhaft (und nicht nur i.S. eines zeitweiligen Belohnungsaufschubs) von den eigenen Empfindungen abzulösen.

Damit drängt sich insbesondere aus pädagogischer Sicht die Frage auf, wie "echte" Bedürfnisse und damit bedürfniskongruente persönliche Ziele, Erziehungsziele und Entwicklungsaufgaben identifiziert werden können. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie wird diese Frage unter Berücksichtigung des Sparsamkeitskriteriums beantwortet, wobei aus vorliegenden Motivlisten nur jene Motive als "basic needs" anerkannt werden, deren Befriedigung zu Wohlbefinden und Wachstum und deren dauerhafte Frustration zu Stagnation und Identitätsstörungen führt. Die Argumentation folgt dabei ähnlich wie bei Csikszentmihalyi (1995) einer evolutionsbiologischen Logik: Alle ubiquitären Motive, die für das Überleben und die Fortentwicklung des Homo sapiens vorteilhaft zu sein scheinen, werden als evolutive Anpassungsleistung mit einer vermutlich genetischen Basis aufgefaßt (Ryan, Kuhl & Deci, 1997; vgl. auch Schneider, 1996).

Aufgrund ihrer Durchsicht vorliegender Arbeiten kommen Deci und Ryan zu dem Schluß, daß nach derzeitigem Kenntnisstand nur für drei Motive oder Verhaltensdispositionen eine phylogenetisch entstandene Prädisposition wahrscheinlich gemacht werden kann, und zwar dem Bedürfnis nach Autonomie, nach Kompetenzerleben und nach sozialer Einbindung.

Das *Bedürfnis nach Autonomie* wird dabei im Sinne von DeCharms (1968) "*origin*" - Konzept als Streben nach persönlicher Verursachung und der Urheberschaft eigener Handlung verstanden. Dieses Bedürfnis wird in der Motivationsforschung durchgängig als zentral angesehen (Oerter, 1995), wobei konzeptuelle Überlappungen zu anderen Konstrukten bestehen. Hier ist insbesondere das Konzept der Kontrollüberzeugung (locus of control, vgl. Rotter, 1966; Krampen, 1989; Flammer, 1990) zu nennen, worunter im allgemeinen die Tendenz einer Person gefaßt wird, ihre Handlungen als der eigenen Kontrolle unterliegend wahrzunehmen oder die eigene Entwicklung als Ergebnis von Zufall oder dem Einfluß mächtiger Dritter zu interpretieren (zusf. Preiser, 1998). Auch das Konzept der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) von Bandura (1986) überlappt, mit dem Autonomie-Konzept, soweit es i.S. der Handlungs-Kontroll-Erwartung sensu Pekrun (1988) interpretiert wird. Wie Ryan, Deci & Grolnick (1995, S. 625) betonen, impliziert eine internale Kontrollüberzeugung und hohe Selbstwirksamkeit aber nicht automatisch das Erleben von persönlicher Verursachung. Als Beispiel führen sie den Fall eines Heranwachsenden an, der seine Gefühle zu unterdrücken und sich konform mit den Erwartungen seines autoritären Vaters zu verhalten weiß, aber dennoch kein Gefühl persönlicher Freiheit und Selbstbestimmung erlebt.

Das zweite Bedürfnis, nämlich sich als *kompetent zu erleben*, hebt auf den Wunsch ab, sich selbst als wirksam zu erleben und persönlich als wichtig erachtete Ziele erreichen zu können. Entscheidend für die Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenzerleben ist die Art der Rückmeldung über die Ausführung der Handlung und die erreichten Handlungsfolgen (vgl. Heckhausen, 1989; Bandura, 1986). Vielfach erfolgt diese in Form der Bewertung durch andere Personen, bei Heranwachsenden meist der Lehrer und Eltern, die mit der Rückmeldung zugleich signalisieren, welches Anspruchsniveau sie für angemessen halten und welche Bezugsnorm sie zugrunde legen. Rückmeldungen sind aber nicht notwendig sozial ver-

mittelt, sondern können auch in der Sache selbst liegen. White (1959) spricht dabei von einem Wirksamkeitsmotiv (effectance motivation), das bereits in den sekundären und tertiären Kreisreaktionen von einjährigen Kindern zum Ausdruck kommt.

Die Bedeutung des *Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit* schließlich wird in zahlreichen Arbeiten, darunter insbesondere im Umfeld der Bindungstheorie hervorgehoben. Diesen Arbeiten ist auch zu entnehmen, daß Heranwachsende im Verlauf des Kindes- und Jugendalters die Kriterien verändern, die sie zur Bewertung ihrer Beziehungen heranziehen. Während in der frühen Kindheit vor allem die Erfahrung von Verfügbarkeit und Responsivität entscheidend ist und Schulkinder das Gefühl der Eingebundenheit vor allem von der physischen Zugänglichkeit der Bezugsperson und gemeinsamen Aktivitäten abhängig machen, wird mit Eintritt ins Jugendalter vor allem die innere Haltung relevanter Personen berücksichtigt.

Wenngleich alle drei Bedürfnisse als persönlichkeits- und motivförderlich erachtet werden, wird dem Bedürfnis nach sozialer Einbindung eine spezielle Rolle in dem Prozeß der Herausbildung einer selbstbestimmten Lernmotivation, also dem Prozeß der Internalisierung und Integration zugesprochen. Während sich nämlich das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie bei zahlreichen Tätigkeiten einstellen kann, darunter auch bei gesellschaftlich nicht oder negativ bewerteten Handlungen, ist es die emotionale Bindung an (erwachsene) Bezugspersonen, die garantieren soll, daß Kinder sich auch mit solchen Inhalten auseinandersetzen und solche Tätigkeiten ausführen, die für das Hineinwachsen in die Gesellschaft entscheidend sind, aber nicht per se als interessant oder angenehm erlebt werden. Ryan, Deci und Grolnick (1995, S. 629) erläutern näher, wie sie sich "soziales Lernen" vorstellen:

"(...) people often engage in activities that do not interest them, in order to maintain or strengthen their connections with others. This process of social learning would be simply a study of conformity, were there not also a tendency to psychologically transform these outer mandates into inner regulations, a process we and others refer to as internalization.

(...) For full internalization, or integration, to occur, the person must not only have "taken in" regulatory processes, but must have made them his or her own. These regulations must indeed have been transformed: they must have been integrated with other aspects of one's self."

Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie fügen sich Heranwachsende also nicht in eine soziale Welt ein, weil die Übernahme von Werten und Standards erwachsener Bezugspersonen direkt, oder stellvertretend am Modell, belohnt wird. In Einklang mit Ansätzen aus der Humanistischen Psychologie und der Bindungstheorie wird vielmehr das Erleben von zuverlässiger Bindung und nicht-kontingenter Wertschätzung als natürliche Basis für Neugier, Kreativität und die generelle Bereitschaft erachtet, sich ernsthaft mit den Angeboten und Erwartungen der Umwelt auseinanderzusetzen (vgl. auch Spangler & Zimmermann, 1995). Der Wunsch nach befriedigenden sozialen Beziehungen ist dabei nicht - im zieltheoretischen Sinne (vgl. Kapitel 3.1.2.2) - als ein m.o.w. bewußtes und zweckorientiertes Streben nach sozialer Unterstützung und Anerkennung zu verstehen. Ein permanentes Ringen um Aufmerksamkeit und soziale Anerkennung in einem geringschätzenden Kontext erachten

Ryan, Deci und Grolnick (1995, S. 622) vielmehr als Ausdruck eines Verhaltens auf der Stufe der introjezierten Regulation, das nicht dem Selbst entspringt.

Anhand der bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, daß die Selbstbestimmungstheorie Aussagen über erziehungs- oder sozialisationsrelevante Prozesse beinhaltet, die auf unterschiedliche Kontexte und Formen der Interaktion anwendbar sind. Mit den frühen, in den 70er Jahren publizierten Studien wurden jedoch bereits Weichen in Richtung einer Erforschung von Motivationsproblemen in "klassischen" Lern- und Leistungskontexten wie der Schule gestellt. Inwiefern diese die Kernannahmen der Selbstbestimmungstheorie stützen, sei im folgenden Abschnitt erläutert. Eine nähere Darstellung der wenigen vorliegenden Studien zum Familienkontext erfolgt in Kapitel 3.1.2.

2.2.1.4. Der Beitrag der Umwelt zur Herausbildung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation

Sieht man im Sinne der Selbstbestimmungstheorie eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung im allgemeinen und die Herausbildung einer selbstbestimmten Lernmotivation im Besonderen als Konsequenz einer Befriedigung der drei Grundbedürfnisse an, dann können *a priori* erziehungsbedeutsame Aspekte pädagogischer Kontexte und Interaktionen benannt werden. Bei näherer Betrachtung weisen diese Parallelen zu den in der Erziehungsstilforschung herausgearbeiteten Dimensionen auf (vgl. Kapitel 3), die jedoch überwiegend in atheoretischen Arbeiten mithilfe eines induktiv-klassifikatorischen Vorgehens gewonnen wurden. Demgegenüber läßt sich für selbstbestimmungstheoretisch begründete Erziehungsbedingungen aufzeigen, wie und warum sie pädagogisch wünschenswerte Veränderungen im Dispositionsgefüge Heranwachsender hervorrufen sollten.

Allgemein kennzeichnen Deci und Ryan alle jene Kontextbedingungen als förderlich, die dazu beitragen, daß sich Kinder und Jugendliche als autonom, kompetent und sozial eingebunden fühlen können. Diese zunächst sehr abstrakt gehaltenen Kriterien werden in zahlreichen Arbeiten - mit wechselnden Schwerpunkten und nicht immer ganz konsistent - konkretisiert. Deci (1996) beispielsweise hebt hervor, daß Kontextbedingungen unter dem Gesichtspunkt ihrer bedürfnisbezogenen Funktionalität beurteilt werden und deshalb auf den Dimensionen (a) autonomieunterstützend vs. kontrollierend, (b) kompetenzunterstützend vs. Inkompetenz betonend (*incompetence promoting or signifying*) und (c) emotional unterstützend vs. vernachlässigend oder ablehnend zu beurteilen seien.

Grolnick & Ryan (1989) gehen dagegen von den Dimensionen (a) autonomieunterstützend vs. kontrollierend, (b) strukturiert vs. chaotisch und (c) emotional unterstützend vs. vernachlässigend (*involved or uninvolved*) aus. In diesem Sinne stellen auch Ryan, Deci & Grolnick (1995, S. 631) fest:

"Because internalization operates in the service of the three basic psychological needs, we can readily predict that aspects of social context that

support autonomy, are adequately structured, and provide interpersonal involvement, will facilitate it."

Angesichts dieser differierenden Aussagen und in Vorwegnahme der Ergebnisse der Erziehungsstilforschung (vgl. Kapitel 3.1.1) wird im folgenden von vier Dimensionen (Autonomieunterstützung, Soziale Einbindung, Förderung des Kompetenzerlebens und Struktur) ausgegangen und vorgestellt, welche konkreten erzieherischen Maßnahmen oder Kontextbedingungen jeweils auf den einzelnen Dimensionen einzuordnen sind.

Maßnahmen zur Förderung des Autonomieerlebens

Die Mehrzahl der Studien zur Selbstbestimmungstheorie hebt auf Bedingungen des Autonomieerlebens ab, weil diese Dimension als die bedeutsamste erachtet wird (zusf. Deci & Ryan, 1993; Deci, 1996; Ryan, Deci & Grolnick, 1995). Bei näherer Betrachtung der hierzu durchgeführten Laborexperimente und Feldstudien ist erkennbar, daß aus dem Spektrum von Maßnahmen zur Förderung des Autonomieerlebens häufig nur der Effekt kontrollierender Erziehungspraktiken und insofern vornehmlich die Bedingungen und Folgen einer Frustration des Autonomiebedürfnisses untersucht wurden, nicht aber der motivfördernde Aspekt einer Erziehung zu Autonomie. Die theoretische Begründung ist darin zu sehen, daß Autonomieunterstützung und Kontrolle als Endpole einer Dimension erachtet werden und beide Aspekte primär an der Gewährung bzw. dem Entzug von Wahlfreiheiten festgemacht werden.

Vor diesem Hintergrund liefern vorliegende Studien (zusf. Deci & Ryan, 1994 und 1995) empirische Evidenz für die Annahme, daß in erkennbar kontrollierender Absicht ausgeteilte *Belohnungen*, Maßnahmen zur *Überwachung* der kindlichen Aktivitäten, nicht begründete *Vorschriften*, *kontrollierende Interaktionsstile* (z.B. Häufigkeit von verbalen Handlungsanweisungen und expliziten Verboten) sowie die Androhung und Verwendung von *Strafen* häufig mit einer Verringerung der intrinsischen Lernmotivation einhergehen. Im schulischen Bereich erwies es sich zudem als ungünstig, wenn *Leistungskontrollen* zum Zwecke der Benotung durchgeführt werden, Schüler unter *Zeitdruck* lernen müssen und das Schul- und Unterrichtsklima durch eine Betonung des *Wettbewerbsgedankens* und *sozialer Vergleichsmaßstäbe bei der Leistungsbewertung* sowie der Hervorhebung von *Leistungs- vs. Lernzielen* gekennzeichnet ist. Die genannten Maßnahmen und Bedingungen gehen, wie Deci & Ryan (1994) einschränken, mit einem *durchschnittlich* geringeren Ausmaß an selbstbestimmter Lernmotivation einher, können in Abhängigkeit von dem Kontext, in dem sie angesiedelt sind, jedoch unterschiedliche Folgen nach sich ziehen. Dabei ist nach Meinung der Autoren vor allem der gewählte Interaktions- und Sprachstil, d.h. die Art und Weise, wie ein Lob oder ein Verbot formuliert wird, entscheidend (vgl. Deci et al., 1993).

In ihren theoretischen Überlegungen setzen Ryan, Deci & Grolnick (1995) ihre eigenen Überlegungen in Beziehung zu den Erziehungsstilansätzen von Becker (1964) und Baldwin, Kalhorn & Breese (1949) und betonen, daß sie Autonomieunterstützung als Gegenpol zu Kontrolle sehen, ein autonomieunterstützendes Erziehungsverhalten jedoch nicht mit einem permissiven oder vernachlässigenden Erziehungsstil gleichgesetzt werden dürfe, da es eine

aktive Ermunterung des Kindes, selbstbestimmt zu Denken und zu Handeln, beinhaltet. Eine solche Erziehungshaltung setze ein hohes Maß an Responsivität sowie die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, die kindliche Perspektive einzunehmen. Auch sei entscheidend, daß Eltern und Lehrer dann, wenn sie Grenzen setzen oder auf die Einhaltung von Regeln pochen, die Gefühle Heranwachsender anerkennen und respektieren (Ryan, Deci & Grolnick, 1995; Ryan & Solky, 1996).

Der zuletzt genannte Aspekt wurde in zwei Studien untersucht. In der ersten Studie von Koestner, Ryan, Bernieri und Holt (1984) wurden 6-7jährige Kinder angehalten, Bilder zu malen. Der Spielcharakter wurde durch die Aufforderung, so akkurat und schön wie möglich zu malen, verringert. Es ließ sich jedoch zeigen, daß die intrinsische Motivation durch diese Anweisung nicht verringert wurde, solange den Kindern signalisiert wurde, daß man ihre Gefühle anerkennt und versteht, daß sie lieber drauflos malen würden. Bei der zweiten Studie von Deci, Eghrari, Patrick & Leone (1994) handelt es sich um ein Laborexperiment, das mit Studierenden im Anfangssemester des Psychologiestudiums durchgeführt wurde, die glaubten, an einem computerunterstützten Wahrnehmungsexperiment teilzunehmen. Durch entsprechende Instruktionen wurden drei Maßnahmen zur Autonomieunterstützung variiert: Jeweils einer Teilgruppe wurden die Anweisungen in kommandierendem (vs. neutralem) Ton gegeben, die Aufgabenstellung (nicht) begründet, und (nicht) signalisiert, daß man verstehen könne, wenn die Aufgaben als langweilig und wenig interessant empfunden würden. Wie erwartet erzielten die Personen, die sich nicht herumkommandiert fühlten, in der Untersuchung einen Sinn sahen und sich in ihrem Erleben akzeptiert fühlten, höhere Werte in verschiedenen Indikatoren für den Grad der selbstbestimmten Motivation.

Insgesamt ist aus pädagogischer Perspektive festzuhalten, daß mit der Ausübung von Kontrolle, bzw. dem Einräumen von Entscheidungsmöglichkeiten eine für das Erleben und die Art der Motivation von Lernern bedeutsame Dimension erzieherischen Handelns angesprochen ist. Dies gilt umso mehr als nachgewiesen werden konnte, daß ein autonomieunterstützendes Verhalten erlernbar ist (Reeve, 1998), und mit einer größeren Zufriedenheit und Motivation auch auf Seiten der Lehrenden einhergeht (vgl. Deci, Kasser & Ryan, 1997).

Maßnahmen zur Förderung des Erlebens von sozialer Einbindung

Unter welchen Bedingungen sich Heranwachsende sozial eingebunden fühlen (können), ist - auch unabhängig von der Selbstbestimmungstheorie - in zahlreichen Arbeiten zum Familien-, Schul- und Unterrichtsklima untersucht worden (zuf. Dreesmann et al., 1992).

Auf die Lehrerrolle bezogen wurde die Förderung des Erlebens von sozialer Einbindung häufiger unter dem Begriff "Lehrerengagement" gefaßt untersucht. Eder (1990) versteht darunter das Ausmaß und die Häufigkeit eines persönlichkeitsfördernden, zugewandten, fürsorglichen und nicht-lenkenden Lehrerverhaltens. Ein solches Verhalten geht, wie bereits frühe Arbeiten von Tausch und Tausch (vgl. Kapitel 3.1) zeigen, mit einer höheren Lemmotivation und einer positiveren Haltung zu schulischen Lerninhalten einher.

Hinsichtlich des Bereichs der familialen Sozialisation verweisen Ryan, Deci & Grolnick (1995) auf Befunde aus der Attachmentforschung, wo in Laborexperimenten und quer- sowie längsschnittlich angelegten Feldstudien die Bedeutung einer sicheren, emotional zugewandten und vertrauensvollen Beziehung zu den Eltern für eine ungestörte Persönlichkeitsentwicklung nachgewiesen werden konnte (zuf. Spangler, 1997; Spangler & Zimmermann, 1995; Rosenstein & Horowitz, 1994; Steinberg, 1990). Sicher gebundene Personen erweisen sich demnach als seelisch gesünder, zeigen eine höhere Ich-Flexibilität, unterhalten reifere Beziehungen zu Peers und gegengeschlechtlichen Partnern und sind insgesamt besser sozial integriert. Darüber hinaus bringen Kinder und Jugendliche mit einer sicheren Bindung zu den Eltern eine stärker ausgeprägte Neugier und Explorationsbereitschaft mit, sind in ihrer intellektuellen Entwicklung häufig den Gleichaltrigen voraus und erfolgreicher bei der kooperativen Bearbeitung von Problemlöseaufgaben.

Maßnahmen zur Förderung des Kompetenzerlebens

Gemessen daran, daß das Bedürfnis nach Kompetenzerleben zu den drei "basic needs" zählt, finden sich in Arbeiten zur Selbstbestimmungstheorie nur selten Hinweise, wie Eltern oder Lehrer dieses Bedürfnis auf Schülerseite befriedigen können. Ryan und Stiller (1991) räumen ein, daß der Aspekt der Kompetenz wenig thematisiert wurde, obwohl die Analyse von Bedingungen und Folgen des Kompetenzerlebens sowie hierfür relevanter Überzeugungen (z.B. Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserwartungen, Fähigkeitsselbstkonzepte und Attributionsstile) in der Motivationsforschung einen breiten Raum einnimmt. Zur Begründung verweisen sie auf die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, die Selbstbestimmungstheoretiker auf der einen Seite und Vertreter kognitiver Motivationsansätze (vgl. Kapitel 2.1.2) auf der anderen Seite leiten.

Während Arbeiten aus der zuletzt genannten Forschungslinie ihr Augenmerk auf das *Lernergebnis* richten und Unterschiede in den Leistungen von Schülern und leistungsbezogenen Reaktionen vorherzusagen versuchen, kreisen selbstbestimmungstheoretische Arbeiten um Bedingungen und Folgen eines selbst- vs. fremdbestimmten Lernverhaltens. In diesem Zusammenhang wird ein positives Selbstkonzept als notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für autonomes Lernen erachtet, da Schüler auch ihnen aufgezwungene Ziele in dem Bewußtsein der eigenen Kompetenz verfolgen und erreichen können (Deci & Ryan, 1994, S. 8), und umgekehrt Schüler in Kontexten, in denen sie sich selbst als inkompetent erleben und/oder anderen gegenüber als wenig(er) fähig erscheinen, eine *insgesamt* verringerte (intrinsische wie extrinsische) Motivation und Anzeichen von erlernter Hilflosigkeit und Depression zeigen (Ryan, Deci und Grolnick, 1995).

Neben dem Argument, daß der Grad der selbsteingeschätzten Leistungsfähigkeit nicht zwischen selbst- vs. fremdbestimmten lernenden Schülern diskriminiert, wird zur Begründung der eher peripheren Beachtung dieses Aspekts darauf hingewiesen, daß sich eine Verbesserung des (leistungsbezogenen) Selbstbildes von Lernen nicht nur über speziell hierauf gerichtete Maßnahmen bewerkstelligen läßt. So konnten Deci, Schwartz, Sheinman und Ryan (1981) in der Folge eines autonomieunterstützenden Verhaltens von Lehrern nicht nur eine

Steigerung der intrinsischen Motivation, sondern auch insgesamt eine Verbesserung des Selbstkonzepts und Selbstwertgefühls von Schülern beobachten (vgl. auch Ryan & Grolnick, 1986; Valas & Sovik, 1993; Williams & Deci, 1996). Solange eine Lern- und Entwicklungsumgebung also autonomieunterstützend ist und nicht Charakteristika aufweist, die eine permanente Frustration des Bedürfnisses nach Kompetenz implizieren, könnte mit der speziellen Förderung des Kompetenzerlebens eine weder hinreichende noch notwendige Bedingung für die Entwicklung einer selbstbestimmten Lernmotivation angesprochen sein.

Versucht man trotz der skizzierten Argumente die Faktoren zu benennen, die einem Kompetenzerleben entgegenstehen und dadurch eine bereits vorhandene intrinsische Motivation gefährden oder auch die Herausbildung einer selbstbestimmten Lernmotivation behindern können, dann ist es vor allem der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe und die Art der Rückmeldung, die durchgängig als proximale Bedingungen des (akademischen) Selbstkonzepts genannt werden (z.B. Deci & Ryan, 1994).

Auf die Relevanz der *Aufgabenschwierigkeit* und des gewählten Anspruchsniveaus für die Leistungsmotivation von Lernern haben schon Atkinson (1957) in seinem Risikowahl-Modell sowie Heckhausen (1972) im Rahmen seines Selbstbewertungsmodells hingewiesen. Deren Überlegungen wurden in der Lernmotivations- und Selbstkonzeptforschung aufgegriffen und weitergeführt (vgl. hierzu Helmke, 1992), wobei vor allem Zusammenhänge zwischen dem leistungsbezogenen Selbstvertrauen von Schülern und anderen intrapsychischen Bedingungen, wie den Ursachenzuschreibungen bei Erfolg und Mißerfolg sowie den schulischen Leistungen untersucht wurden. Als wesentliches Ergebnis läßt sich festhalten, daß sich eine realistische Wahrnehmung oder sogar leichte Überschätzung der eigenen Kompetenzen unter motivationalen und leistungsbezogenen Gesichtspunkten als günstig erwiesen hat. Die intrinsische Motivation und das Leistungsselbstbild hängen dabei in der Regel eng mit guten schulischen Leistungen der Schüler und den sich in den Noten widerspiegelnden allgemeinen und bereichsspezifischen Fähigkeiten zusammen (z.B. Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Vallerand, Gagne, Senecal & Pelletier, 1994).

Nicht die Aufgabenschwierigkeit an sich, sondern die Passung zwischen den Fähigkeiten einer Person und den an sie gestellten Anforderungen ist es, die nach Csikszentmihalyi (1975) eine entscheidende Voraussetzung für das Erleben von *flow* darstellt. Betrachtet man *flow* als eine besonders "reine" Form der intrinsischen Motivation (vgl. Deci, 1996; S. 3), dann scheinen Aufgaben, die eine Herausforderung (challenge) darstellen, weil ihre erfolgreiche Bearbeitung vom Lerner eine vermehrte Anstrengung und Weiterentwicklung der bereits vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten verlangen, die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz und die intrinsische Motivation zu fördern (z.B. Deci, 1975; Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993).

Die (de-)motivierende Wirkung, die von der *Art der Rückmeldung* ausgeht, ist in engem Zusammenhang zum bereits angesprochenen (akademischen) Selbstkonzept von Lernern zu sehen. Ein positives oder negatives feedback kann nicht nur die Information beinhalten, ob

eine Aufgabe erfolgreich bearbeitet wurde oder nicht, sondern zugleich dem Lerner signalisieren, wie seine Begabung von anderen Personen eingeschätzt wird, ob seine eigenen Ursachenzuschreibungen angesichts eines (Miß-)Erfolges geteilt werden, und inwiefern eine leistungsabhängige Bewertung seiner Person vorgenommen wird.

Aufschluß über die motivierenden Aspekte verschiedener Formen der Rückmeldung liefern die vor allem in den 70er Jahren durchgeführten Experimente zum sog. "Korruptionseffekt von Belohnung". An deren Ausgangspunkt stand die These, der Rückgriff auf Verstärkungstechniken (z.B. Erhöhung des Taschengelds) könne mit einer Verringerung der intrinsischen Motivation einhergehen (Deci & Ryan, 1985). Da diese These nur schlecht mit verhaltenstheoretischen Vorstellungen zu vereinbaren ist, hat sie heftige Diskussionen und zahlreiche empirische Untersuchungen ausgelöst. Metaanalysen wie der von Cameron & Pierce (1994) zufolge muß der Einsatz von Belohnung nicht generell eine vorhandene intrinsische Motivation verringern. Umgekehrt gilt allerdings auch, daß bestimmte Formen der Verstärkung - hier sind vor allem materielle Belohnungen sowie leistungsabhängig verteilte positive Rückmeldungen zu nennen - problematisch sind, da sie Lerner dazu verleiten können, die Gründe für ihr Handeln primär in externen Kontingenzen zu suchen und zu verorten (Ryan und Deci, 1996). Ob ein Lob das Kompetenzerleben und darüber vermittelt die intrinsische Motivation fördert (Deci, 1971) und ob eine kritische Rückmeldung das Kompetenzerleben senkt, scheint in letzter Konsequenz davon abzuhängen, in welchem Kontext und in welcher Form sie formuliert werden (z.B. Fisher, 1978; Ryan, 1982; Ryan et al., 1983). Deci und Ryan (1994) verwenden den Begriff des "informational feedback" zur Kennzeichnung einer positiven Rückmeldung, die in einer nicht-kontrollierenden Weise, bzw. einem autonomieunterstützenden Kontext geäußert wird und über eine Steigerung des Kompetenzerlebens zur Herausbildung einer selbstbestimmten Motivation beitragen soll.

Strukturgebende Maßnahmen

Zur Kennzeichnung einer weiteren Dimension, die aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie relevant ist für die Autonomieentwicklung und die Herausbildung einer selbstbestimmten Motivation, wird der Begriff der "Struktur" verwandt. Nach Ryan, Deci & Grolnick (1995, S. 621) verweist er

"to the caregivers' organizing the environment so as to guide and provide for a coherent field of operations for their offspring - that is, clarifying contingencies, providing a rationale for requested activities, and administering meaningful feedback or guidance concerning the child's agentic activity."

Grolnick, Deci und Ryan (1997) konkretisieren den ersten Aspekt der Klärung von Kontingenzen dahingehend, daß es neben dem konsequenten Umgehen mit Regelübertretungen vor allem um das Aufzeigen von Handlungsfolgen geht (explaining and consistently administering consequences). Zudem fügen sie als weiteres Element die Vermittlung von Erwartungen an die Verantwortung und Reife des Kindes (communicating expectations that are optimally challenging) hinzu. Ansonsten weisen auch sie die Bereitstellung von informationaler Rück-

meldung, die Deci und Ryan (1994) unter dem Aspekt einer Förderung des Kompetenzerlebens fassen, als strukturgebende Maßnahme aus.

Theoretisch wird die Struktur-Dimension weder in Beziehung zu den drei postulierten Grundbedürfnissen diskutiert noch in ihrer Relevanz für die Autonomieentwicklung näher begründet. Lediglich bei der Erläuterung der Rolle des sozialen Umfeldes für den Internalisierungsprozeß bringen Grolnick, Deci und Ryan (1997) zum Ausdruck, daß aus ihrer Sicht Gefühle der Verbundenheit zu den Eltern stärker, und die vorgegebenen Strukturen extensiver sein müßten, wenn es um die Überführung einer ursprünglich extrinsisch motivierten Aktivität in eine selbstbestimmte ginge. Dabei betonen sie wenige Abschnitte später, wie wichtig es sei, zwischen Kontrolle und Struktur zu unterscheiden. Struktur, so die Argumentation, beeinhaltet lediglich die Bereitstellung von Informationen über die "natürlichen" oder auch sozialen Folgen von Verhaltensweisen und konfligiere nicht mit einer autonomieunterstützenden Erziehung, sofern die Informationsübermittlung in einer rationalen und empathischen Weise erfolge. Indirekt wird damit eingestanden, daß zwischen Kontrolle und Struktur ein fließender Übergang besteht und es weniger der Umgang mit Regeln und Disziplinproblemen ist, der erzieherische Handlungen als strukturierend oder kontrollierend erscheinen läßt, als die Art und Weise, wie Erwartungen, Regeln und Sanktionen bei Regelübertretungen begründet werden.

Angesichts der eher weiten und unscharfen Definition von Struktur, dem Fehlen einer theoretischen Erörterung der Bedingungen und Folgen dieser Dimension sowie der Tatsache, daß der Aspekt der Struktur ausschließlich in Arbeiten zur Rolle der familialen Erziehung für die Motivgenese untersucht wurde, entsteht der Eindruck, daß hier nicht zuletzt eine Konzession an Studien aus der Erziehungsstilforschung (vgl. Kapitel 3) gemacht wurde, in der die Überlegenheit eines autoritativen Erziehungsstils betont wird. Da Grolnick, Deci und Ryan (1997) eine autoritative Erziehung, die häufig über ein hohes Maß an emotionaler Zuwendung (involvement) und Strenge (demandingness) operationalisiert wird, als Kombination von Autonomieunterstützung und Struktur fassen (vgl. auch Ryan & Stiller, 1991), ergeben sich allerdings eine Reihe von Fragen. So könnte die Reinterpretation des autoritativen Erziehungsstils als Hinweis verstanden werden, der Aspekt der sozialen Einbindung sei irrelevant oder lediglich als Facette eines autonomieunterstützenden Erziehungsverhaltens bedeutsam. Auch legt der Rückgriff auf den Begriff des autoritativen Erziehungsstils, der primär den Aspekt der Disziplinierung (firm control) betont und in den späteren Arbeiten der Forschergruppe um Steinberg auch nicht länger an das Ausmaß der Autonomieunterstützung rückgebunden wird, eine enge Auslegung des Konzepts der Autonomieförderung im Sinne eines Verzichts auf kontrollierende oder gar punitive Disziplinierungsstrategien nahe. Inwiefern ein solches Vorgehen angemessen ist, wird in Kapitel 3 im Anschluß an die zusammenfassende Darstellung der Erziehungsstilforschung diskutiert. An diesem Punkt bleibt festzuhalten, daß Grolnick, Deci und Ryan (1997) mit dem Strukturbegriff eine neue, teilweise mit dem Aspekt der Kompetenzförderung überlappende und von der Kontrolle schwer abzugrenzende Dimension in die Diskussion einbringen, der zumindest mit Blick auf den Familienkontext eine hohe Erziehungsbedeutsamkeit zugesprochen wird.

2.2.2. Kritische Würdigung der Selbstbestimmungstheorie

Jeder Ansatz, der mit dem Anspruch einer allgemeinen Persönlichkeits- oder Entwicklungstheorie vorgestellt wird, ist - unter anderem - danach zu beurteilen, ob er eine Antwort auf die Frage nach dem Motor der Entwicklung zu geben vermag. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie werden drei Bedürfnisse genannt, die in vielen Ansätzen als zentrale Verhaltensdispositionen postuliert werden. Insbesondere mit der Autonomie und Verbundenheit sind zwei Konstrukte angesprochen, die nach Schneewind (1991, S. 216) "nicht nur zwei zentrale Lebensthemen sondern auch zwei Metaentwicklungsaufgaben für die Koevolution des einzelnen im Kontext seiner sozialen Beziehungssysteme" darstellen.

Trotz der Bedeutung, die somit dem Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung weithin eingeräumt wird, richtet sich in der Literatur ein vor allem von Lerntheoretikern und Vertretern sozialkognitiver Ansätze vorgebrachter Haupteinwand eben gegen dieses Postulat angeborener Bedürfnisse. So kritisieren Pintrich und Schunk (1996, S. 251), daß Erklärungsansätze leicht tautologisch werden können, wenn praktisch für jedes Verhaltensmuster ein neues Bedürfnis konstatiert wird.

Einer solchen Kritik ist entgegen zu halten, daß "tabula rasa"-Modelle des Menschen in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion kaum noch eine Rolle spielen (vgl. Weinert, 1998, S. 93) und inzwischen in vielen Ansätzen von einer Bedürfnisdynamik ausgegangen wird, die die Sollwerte für die Reaktion auf Kontexterfahrungen vorgibt (Fend, 1997). Selbst im Rahmen sozialkognitiver und lerntheoretischer Ansätze kann nicht auf anthropologische Vorannahmen verzichtet werden¹, weshalb weniger das Postulat angeborener Bedürfnisse an sich kritisch erscheint als das Problem eines mitunter inflationären Gebrauchs des Bedürfniskonzepts. Diesen begegnen Deci und Ryan jedoch, indem sie aus dem breiten Spektrum der in der Literatur diskutierten Motive nur solche als Bedürfnisse anerkennen, die der Entwicklung der Person und der Entfaltung der Persönlichkeit dienlich sind.

Das Argument, mit der Annahme angeborener Bedürfnisse würde sich die Selbstbestimmungstheorie gegenüber einer empirischen Prüfung immunisieren, vor allem aber das in der Selbstbestimmungstheorie vertretene Menschenbild, das in klarem Gegensatz zur Vorstellung eines stets rational auf der Basis von Zweck-Mittel-Abwägungen handelnden Menschens steht, hat in der Vergangenheit dazu beigetragen, daß es klare Befürworter und Gegner der Selbstbestimmungstheorie gab, eine inhaltliche Auseinandersetzung zwischen ihren Vertretern und denen anderer Motivationstheorien aber praktisch nicht stattfand. Die nachfolgenden Ausführungen sind insofern als ein erster Ansatz zu verstehen, Unklarheiten und Widersprüchlichkeiten in den Aussagen zur Selbstbestimmungstheorie in einigen Punkten aufzuzeigen.

¹ Gemeint ist die Annahme eines angeborenen Strebens nach einer Maximierung angenehmer Erlebnisse (also nach Belohnung) und einer Minimierung unangenehmer Erfahrungen (infolge von Bestrafung). Davon unberührt ist die Frage, inwiefern die affektive Bewertung bestimmter Erlebnisse gelernt ist.

Wie aus den vorangehenden Ausführungen deutlich geworden sein sollte, liefert die Selbstbestimmungstheorie zwar Anhaltspunkte für die Bewertung pädagogischer Kontexte und Handlungen und kann zur Identifizierung kontextueller Bedingungen herangezogen werden, die theoretisch zur Herausbildung und Aufrechterhaltung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation beitragen sollten. Letztlich benennt und begründet die Selbstbestimmungstheorie mit der Forderung nach Befriedigung der drei Grundbedürfnisse aber nur Zwischenziele, die es im Rahmen einer Erziehung zu Mündigkeit zu erreichen gilt. Die zur Erreichung dieser Ziele erforderlichen Maßnahmen bleiben dadurch vage, was sich sowohl in der Definition und Bewertung der einzelnen Dimensionen als auch ihrem Verhältnis zueinander zeigt.

Besonders schwer einzuordnen ist die "*Struktur*"-Dimension, weil sie keinem der drei psychologischen Bedürfnisse zugeordnet wird, allerdings auch nicht behauptet wird, Kinder "bräuchten" Regeln und Grenzen. Allein die mit dem Strukturaspekt angesprochene Kommunikation eindeutiger Wertmaßstäbe, Verhaltensstandards und sozialer Erwartungen könnte noch als eine Art Orientierungshilfe betrachtet werden, die gerade in komplexen und pluralistischen Gesellschaften zu einer immer wichtigeren Voraussetzung für eine optimale Persönlichkeitsentwicklung avanciert. Mit der ebenfalls unter dem Strukturaspekt zu fassenden konsequenten Sanktionierung von Regelübertretungen und normabweichendem Verhalten scheint dagegen ein Aspekt von Erziehung angesprochen zu sein, der weniger der Entfaltung der Persönlichkeit dient als der "Vergesellschaftung des Subjekts" (Geulen, 1977). Eine vorbehaltlos positive Bewertung des Struktur-Aspekts käme dann aber einer ausschließlich funktionalen Betrachtung von Erziehungsprozessen im gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang gleich und stünde im Widerspruch zu den gesellschaftskritischen und emanzipatorischen Überlegungen, die Deci und Ryan im Zusammenhang mit der Unterscheidung von Bedürfnissen und Zielen anstellen. Dieser Widerspruch läßt sich nur dann auflösen, wenn entweder von einer engen Definition von Struktur ausgegangen wird, die allein auf die Eindeutigkeit und Transparenz kommunizierter Werte und Standards abhebt, oder die Bewertung strukturgebender Momente der Erziehung von der (mangelnden) Kongruenz der vermittelten Normen mit den psychologischen Grundbedürfnissen abhängig gemacht wird.

Der Rückgriff auf eine enge Definition von strukturgebenden Aspekten der Erziehung hätte zudem den Vorteil, diese präziser von Erziehungspraktiken abgrenzen zu können, die eine hohe Ausprägung von *Kontrolle* indizieren. Gemessen an der Bedeutung, die Grolnick, Deci und Ryan (1997) der Unterscheidung beider Dimensionen beimessen, erscheint diese vor allem unter Berücksichtigung des Postulats, daß erst die Wahrnehmung kontextueller Bedingungen das Erleben und Verhalten der Individuen beeinflusst, wenig befriedigend. Eine Differenzierung zwischen Kontrolle und Struktur würde in diesem Fall nämlich voraussetzen, daß das Kind, das ja in pädagogischer Absicht "gemaßregelt" wird, bereits zwischen ethisch vertretbaren Prinzipien und "willkürlich" vertretenen Normen, deren Introjektion sogar zu Entfremdungsprozessen führen könnte, unterscheiden kann.

Doch selbst wenn die Schwierigkeit einer klaren Abgrenzung von Kontrolle und Struktur durch eine enge Definition des Strukturbegriffs behoben würde, bleibt die Konzeptualisierung

von Kontrolle als Gegenpol zur *Autonomie* zu hinterfragen. Von einer Dimension mit den Extrempolen der Selbst- vs. Fremdsteuerung auszugehen erscheint sinnvoll unter der Prämisse, daß eine hohe Aktivität von Seiten eines Erziehers automatisch eine Passivität auf Seiten des zu Erziehenden zur Konsequenz hat. Eine solche Auffassung steht jedoch im Widerspruch zu der inzwischen mehrheitlich vertretenen interaktionistischen Erziehungsvorstellung (vgl. Kron, 1994) und auch zu Erkenntnissen aus der Lehr-Lernforschung, denen zufolge eine Hinführung zu selbstbestimmtem Lernen nicht bedeuten kann, den Lerner sich selbst zu überlassen (vgl. Weinert, 1995). Selbst Deci und Ryan räumen ja in ihrer Auseinandersetzung mit den Konzepten der Erziehungsstilforschung ein, daß Autonomieunterstützung nicht gleichbedeutend sei mit einer passiven oder *laissez-faire*-Haltung des Erziehers. Umso unverständlicher ist, warum sie dennoch an einer eindimensionalen Konzeption festhalten, die sie zwingt anzunehmen, mit dem Verzicht auf Kontrolle und der aktiven Ermunterung zu eigenständigem Denken und Handeln seien zwei gleichbedeutende und in der Realität zusammentreffende Aspekte von Autonomieunterstützung angesprochen.

Nicht ganz unproblematisch sind auch die Ausführungen zur *Förderung des Kompetenzerlebens*. Deci und Ryan weisen selbst auf Schwierigkeiten hin, die Wirkung verschiedener Formen der (leistungsbezogenen) Rückmeldung ohne nähere Kenntnis des Kontextes und des Tons, in dem ein Lob oder ein Tadel vorgebracht wird, zu prognostizieren. Obwohl sie mit diesem einschränkenden Hinweis letztlich eingestehen, daß ihre theoretischen Überlegungen in Richtung moderierender Faktoren erweitert werden müßte, deuten sie an keiner Stelle an, wie diese empirisch zu identifizieren oder gar theoretisch abzuleiten wären. Damit ignorieren sie nicht nur einschlägige Arbeiten etwa zur sog. paradoxen Wirkung von Lob und Tadel (vgl. Rheinberg, 1998), sondern lassen auch die Gelegenheit ungenutzt, sich mit einem viel grundlegenden Problem auseinanderzusetzen, das in der Unterscheidung zwischen "objektiven" Merkmalen der Umwelt und der subjektiven Repräsentation dieser Umwelt begründet liegt. Ohne die diesbezüglichen Ausführungen in Kapitel 3 bereits vorwegzunehmen läßt sich an dieser Stelle festhalten, daß besondere "Übersetzungsarbeit" zu leisten ist, wenn es um die Identifizierung möglicher verhaltensnaher Merkmale erzieherischen Handelns geht.

Unabhängig von der Bewertung konkreter Maßnahmen zur Förderung des Kompetenzerlebens erscheint weiterhin die Argumentation, mit der Verbesserung des (leistungsbezogenen) Selbstkonzepts sei keine hinreichende und insofern auch eher vernachlässigbare Bedingung für selbstgesteuertes Lernen und Handeln angesprochen, wenig überzeugend. Allein die Annahme der drei Grundbedürfnisse impliziert, daß prinzipiell keine Maßnahme, sofern sie auf die Befriedigung eines Bedürfnisses abzielt, als hinreichend bezeichnet werden kann. Im Umkehrschluß müßten also Maßnahmen zur Autonomieunterstützung und zur Förderung des Erlebens von sozialer Einbindung, sofern ihnen das Prädikat "hinreichend" zugesprochen werden soll, eine "Breitenwirkung" zugestanden werden. Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan (1991) räumen jedoch lediglich der Autonomieunterstützung eine Vorrangstellung ein, und zwar mit der Begründung, nur diese trage direkt zu einer Förderung selbstbestimmten Handelns und Lernens bei, wohingegen der Effekt von emotionaler Unterstützung

wie auch die Wirkung von Maßnahmen zur Förderung des Kompetenzerlebens nur in einem autonomieunterstützenden Kontext zum Tragen käme².

Was schließlich den Aspekt des *Erlebens von sozialer Einbindung* angeht, so sind zwei Überlegungen kritisch zu kommentieren. Die erste betrifft die Annahme, der Grad der sozialen Eingebundenheit sei lediglich für den Prozeß der Internalisierung relevant, während das Bedürfnis, sich als autonom und kompetent zu erleben, auch für die Aufrechterhaltung der natürlichen Neugier und des Strebens nach aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt entscheidend sei. Arbeiten aus der Attachmentforschung sprechen gegen diese Annahme indem sie zeigen, daß sicher gebundene Kinder ein insgesamt stärker ausgeprägtes Explorations- und Neugierverhalten zeigen, ausdauernder und konzentrierter lernen und anderen Gleichaltrigen in ihrer intellektuellen Entwicklung überlegen sind (z.B. Estrada et al., 1987). Obwohl die am Zustandekommen dieser Zusammenhänge beteiligten Mechanismen noch nicht vollständig aufgeklärt sind, ist zu vermuten, daß eine sichere Bindung direkt zur Aufrechterhaltung der intrinsische Motivation beiträgt und dadurch auch der Kompetenzerwerb in der Auseinandersetzung mit der Sachumwelt begünstigt wird (z.B. Ford & Thompson, 1985; Sroufe, 1983). Dies wiederum sollte sich positiv im Selbstkonzept Heranwachsender niederschlagen, wobei das Selbstwertgefühl Heranwachsender auch direkt eine Funktion der elterlichen Unterstützung zu sein scheint (z.B. Pekrun, 1990). In jedem Fall ist festzuhalten, daß die Qualität der emotionalen Beziehungen zu relevanten Bezugspersonen als wichtige Vorbedingung auch für die Herausbildung bzw. Aufrechterhaltung einer intrinsischen Motivation zu betrachten ist.

Der zweite anzusprechende Aspekt betrifft das Verhältnis von Autonomie und Verbundenheit als zwei "typically mutually facilitative" (Ryan & Solky, 1996; S. 251) Aspekten von Beziehungen. Vor allem Ryan & Solky (1996) heben in Einklang mit individuations-theoretischen Annahmen (vgl. Kapitel 3.1) hervor, daß das Erleben von Selbstbestimmung nicht die Losgelöstheit von anderen Personen (detachment) zur Voraussetzung habe, "wahrhaft" unterstützende Beziehungen vielmehr durch wechselseitigen Respekt und die Anerkennung der Individualität der anderen Personen bei gleichzeitig vorhandener Wertschätzung und Nähe gekennzeichnet seien (vgl. auch Ryan & Lynch, 1989; Ryan, Stiller & Lynch, 1994).

Als Beleg dafür, daß Autonomie und Verbundenheit im Erleben der Betroffenen häufig zusammenfielen, führen Ryan, Deci und Grolnick (1995, S. 638) wiederholt fehlgeschlagene Versuche an, Autonomieunterstützung und Verbundenheit/Wertschätzung im familialen und schulischen Kontext getrennt zu erfassen. Nach Auffassung der Autoren verschmelzen beide Aspekte im Bewußtsein der Interaktionspartner, weil einengende und kontrollierende Beziehungen nicht als unterstützend wahrgenommen würden und umgekehrt ein wenig

² Als empirischen Beleg führen sie u.a. eine Studie von Grolnick und Ryan (1989) an, wonach elterliche Zuwendung nur in Kombination mit einem hohen Grad an Autonomieunterstützung den Prozeß der Internalisierung und die Herausbildung einer selbstbestimmten Lernmotivation fördert. Tatsächlich wurde in dieser Studie nicht, wie suggeriert wird, ein Interaktionseffekt geprüft.

fürsorglicher Umgang eher als vernachlässigend denn als autonomieunterstützend wahrgenommen würde (vgl. auch Ryan & Solky, 1996).

Auch wenn die skizzierte Auffassung allein angesichts der zahlreichen Arbeiten zur Selbstbestimmungstheorie zu relativieren ist, in denen beide Aspekte - auch hinsichtlich ihres genuinen Vorhersagebeitrags - untersucht wurden, bleibt doch das Problem einer getrennten Erfassung von Autonomie und Verbundenheit zu klären. Es kann auf zwei Ebenen betrachtet werden: Auf methodischer Ebene stellt es sich schlicht als ein Problem der Validität der Erhebungsinstrumente dar³, welches durch eine klare Definition und entsprechende Operationalisierung beider Konstrukte zu lösen wäre. Auf psychologischer Ebene wäre zu klären, inwiefern Korrelationen zwischen Skalen zur Erfassung der Autonomieunterstützung und Verbundenheit auf die mangelnde Differenziertheit der Wahrnehmung der befragten Personen zurückzuführen sind oder auf ein "objektives" Zusammentreffen beider Faktoren. Hierzu ist festzuhalten, daß "Halo-Effekte" gerade in der interpersonellen Wahrnehmung prinzipiell nicht auszuschließen sind. Gleichzeitig ist ein "objektives" Zusammentreffen fürsorglicher und autonomieunterstützender Erziehungspraktiken aber ebenfalls wahrscheinlich und zwar schon deshalb, weil beide auf Seiten des Erziehers die Fähigkeit und Bereitschaft zu Perspektivenübernahme, Empathie und responsivem Verhalten voraussetzen. Das schließt nicht aus, daß Kinder und Jugendliche zwischen beiden Aspekten trennen und angeben können, wenn soziale Unterstützung nicht mit Autonomieunterstützung einhergeht und entweder ein überbehütendes oder aber ein gleichgültiges Erziehungsverhalten vorliegt.

Insgesamt bleibt festzuhalten, daß die Selbstbestimmungstheorie zwar im Vergleich zu anderen Ansätzen aus der pädagogischen Motivationsforschung konkretere Aussagen über die Gestaltung von pädagogischen Interaktionen enthält, die in diesem Ansatz genannten Dimensionen aber einer Präzisierung und Konkretisierung bedürfen. Aus diesem Grund soll im folgenden Kapitel die Selbstbestimmungstheorie mit Erkenntnissen aus anderen Forschungsbereichen konfrontiert werden, die unter dem Begriff der Erziehungsstilforschung subsumiert werden können. Da in ihr bereits intensiv der Frage der Dimensionalität und Funktionalität erzieherischen Handelns nachgegangen wurde, soll sie v.a. klären helfen (a) welche konkreten Maßnahmen der Förderung des Erlebens von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung dienen, (b) inwiefern es sinnvoll ist Autonomie und Kontrolle als Endpole einer Dimension zu konzeptualisieren und (c) inwiefern Struktur und Kontrolle voneinander abzugrenzen sind.

³ Wenig hilfreich sind hier m.E. experimentell gewonnene Ergebnisse, wonach beispielsweise Handlungsaufforderungen als m.o.w. kontrollierend empfunden werden, wenn sie in einem freundlichen vs. neutralen Ton formuliert werden. Derartige Ergebnisse verdeutlichen lediglich das Problem der ökologischen Validität, das sich im skizzierten Beispiel aus dem Fehlen üblicherweise vorhandener Hintergrundinformationen (z.B. über den Interaktionspartner und die Qualität der Beziehung) ergibt.

3. ZUR KONZEPTUALISIERUNG UND FUNKTIONALITÄT DES ELTERLICHEN ERZIEHUNGSVERHALTENS - STAND DER FORSCHUNG

Die Frage, wie pädagogische Beziehungen in Familie und Schule idealiter gestaltet sein sollten und wie vor allem ein angemessenes Verhältnis von Anleitung und Wachsenlassen, von Fremd- und Selbstbestimmung aussehen könnte, gehört zweifelsohne zu den schwierigsten und umstrittensten Punkten pädagogischer Theorie und Praxis (vgl. Flitner, 1982; Adorno, 1971; Benner, 1987; Mollenhauer, 1991; Weinert & Schrader, 1997).

Vorliegende Arbeiten speziell zur Rolle der Familie für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im allgemeinen und die Genese der Lernmotivation im besonderen lassen sich grob zwei Forschungslinien zuordnen. Die erste umfaßt vor allem aus der Bildungs- und Familiensoziologie kommende Arbeiten, die auf das Konzept des Bildungskapitals (Bourdieu, 1984; Coleman, 1986; Majoribanks, 1994) abheben. Im Vergleich dazu ist der Fokus der zweiten Forschungslinie enger: Im Zentrum der entwicklungs-, familien- und pädagogisch psychologischen Arbeiten steht die Eltern-Kind-Beziehung und insbesondere das elterliche Erziehungsverhalten, wobei in der Regel eine erziehungspsychologische Perspektive eingenommen, also das Verhalten und Erleben der Kinder in Abhängigkeit von dem ihrer Eltern untersucht wird.

Ausgangspunkt der Arbeiten zum Konzept des Bildungskapitals ist das Phänomen der "sozialen Statusvererbung", das sich unter anderem darin zeigt, daß der Schichtzugehörigkeit eine hohe prognostische Bedeutung für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zukommt (Müller & Haun, 1994). Zur Beantwortung der Frage, warum soziale Disparitäten hinsichtlich der Bildungsbeteiligung Heranwachsender in den unterschiedlichsten Gesellschaften beobachtbar sind und ungeachtet bildungspolitischer Maßnahmen zur Förderung der sozialen Chancengleichheit fortbestehen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI, 1994), wurden verschiedene Erklärungsansätze entwickelt. Als besonders einflußreich haben sich die von Bourdieu (1983) sowie Coleman (1986) erwiesen, die - grob vereinfacht - davon ausgehen, daß sich Unterschiede in der "sozialisatorischen Produktivität von Familien" (Stecher, 1996; S. 288) auf eine unterschiedliche Verfügbarkeit von verschiedenen Kapitalarten zurückführen lassen. Hierunter werden analytisch unterscheidbare Komponenten des Familienkontextes gefaßt, die je nach Autor anders konzeptualisiert werden. Bourdieu (1983) etwa nennt neben dem *ökonomischen* Kapital (Einkommen, Besitz) das *kulturelle* Kapital (Bildung und Beteiligung der Familienmitglieder an Kulturgütern) und das *soziale* Kapital als das Gesamt an Beziehungen und sozialen Verpflichtungen. Majoribanks (1994) greift beide Ansätze auf und kommt unter Einbeziehung empirischer Befunde zu einer Unterscheidung

von ökonomischem Kapital sowie Allokations- und Sozialisationsmerkmalen. Entscheidend ist, daß in diesem Ansatz familienstrukturelle Merkmale aus dem Konzept des sozialen Kapitals ausgegliedert und als eigenständigen Faktor (*Allokationsmerkmale*) erachtet werden und daß unter dem Begriff "*Sozialisationsmerkmale*" das intellektuelle Kapital und das soziale Kapital zusammenfaßt wird. Weiterhin wird betont, daß das Kapital gewissermaßen nur nach oben die Höhe der prinzipiell erreichbaren sozialen Position begrenzt und es letztlich von den Beteiligten abhängt, ob das in dem Kapital liegende Potential auch ausgeschöpft wird. Bezüglich der Frage, warum Menschen mehr oder weniger *motiviert* sind, ihren Handlungsspielraum optimal auszuschöpfen, verweist Majoribanks auf die Überlegungen Murray's (1938), der Umwelten nach ihrem Aufforderungscharakter ("environmental press") klassifiziert, also nach dem, "was durch die Situationsstruktur als Verlockung oder Bedrohung *bedürfnisspezifisch* in Aussicht gestellt ist" (Rheinberg, 1995; S. 56; Herv.EW). Da die "objektiven" Merkmale einer Lernumgebung je nach Bedürfnislage der Handelnden sehr verschieden eingeschätzt werden können, werden zu analytischen Zwecken zwei Arten von Kontexten unterschieden: mit dem Begriff "alpha press" (Bildungsdruck erster Art) wird die "objektive" Umwelt gekennzeichnet und der Begriff "beta press" (Bildungsdruck zweiter Art) steht für das mental repräsentierte Abbild kontextueller Bedingungen auf Seiten der Akteure. Ob eine *angestrebte* Transmission von Kapital (i.S. einer intergenerationalen Transmission von Einstellungen, Fähigkeiten usw.) gelingt, hängt dem Modell zufolge also (auch) davon ab, ob Kinder die ihnen zur Verfügung gestellten Ressourcen erkennen und nutzen.

Der skizzierte Ansatz ist insofern interessant, als er die Einseitigkeit früherer Erklärungsansätze überwindet, die lernbezogene Einstellungen von Schülern entweder als Produkt (schichtspezifisch variierender) Sozialisationsprozesse oder aber als Ausdruck objektiv vorhandener und/oder subjektiv wahrgenommener Entwicklungsbeschränkungen interpretieren (McClelland, 1990). Aus pädagogischer Sicht ist er auch insofern aufschlußreich, als mit dem Konzept des intellektuellen und sozialen Kapitals auf proximale Merkmale der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verwiesen wird, die für deren Persönlichkeitsentwicklung relevant sein sollten und einer pädagogischen Einflußnahme grundsätzlich zugänglich sind. Sein Nutzen liegt jedoch eher in dem groben Raster, das der Ansatz zur Einordnung zahlreicher Einzelbefunde liefert, als darin, daß er sich zur Ableitung empirisch prüfbarer Hypothesen eignet. Auch bleiben die Überlegungen zum eigentlichen Sozialisationsgeschehen, d.h. zu den Konsequenzen der alltäglichen Interaktionserfahrungen, die unmittelbar die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen und am Zustandekommen des Phänomens sozialer Vererbung beteiligt sind, recht vage.

Gerade diese Funktion einzelner Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung war und ist zentraler Gegenstand der Erziehungsstilforschung. Diese soll im folgenden deshalb ausführlicher dargestellt und in Kapitel 4.2 aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie diskutiert werden.

Da in den 60er und 70er Jahren vor allem im deutschsprachigen Raum entwickelten Ansätze bereits in diversen Überblicksarbeiten kritisch dargestellt und kommentiert wurden (vgl.

Herrmann, Stapf & Deutsch, 1975; Lukesch, 1976 und 1980; Lukesch, Perrez & Schneewind, 1980; Brandstädter & Montada, 1980; Schneewind, 1980; Schneewind & Herrmann, 1980; Krohne, 1988; Holden & Edwards, 1989), genügt es, anhand ausgewählter Ansätze die wesentlichen Erkenntnisse und Probleme dieser frühen Phase der Erziehungsstilforschung zu verdeutlichen. Auch bei der Darstellung der neueren (vor allem angloamerikanischen) Ansätze und Forschungslinien sollen die Arbeiten herausgegriffen werden, die die Forschung besonders nachhaltig beeinflusst haben und für die in dieser Arbeit gewählte Fragestellung aufschlußreiche Erkenntnisse liefern. Generell ist hinsichtlich der älteren und neueren Erziehungsstilforschung anzumerken, daß nur selten Indikatoren der Lernmotivation Jugendlicher (z.B. gefaßt als Lernfreude, affektive Einstellung zur Schule oder Anstrengungsbereitschaft) in den Blick genommen wurden (z.B. Steinberg et al., 1992; Wild & Wild, 1997; Fend, 1998; Stecher, 1996; Zinnecker & Georg, 1996). Statt dessen wurde mit Abstand am häufigsten das Kriterium *Schulleistung* (vorwiegend operationalisiert über Noten, seltener auch über standardisierte Leistungstests) gewählt (z.B. Steinberg et al., 1992; Melby & Conger, 1996; Bradley, Caldwell & Rock, 1988, Hess, Holloway, Dickson & Price, 1984), gefolgt von Indikatoren der *Bildungslaufbahn* Jugendlicher wie der besuchte Schultyp, der angestrebte und erreichte Schulabschluß Jugendlicher oder der im jungen Erwachsenenalter erzielte berufliche Status (Majoribanks, 1994; Wild & Wild, 1997; Wild 1997; Merkens et al., 1997; Zinnecker & Georg, 1996). Deutlich seltener finden sich auch Arbeiten, in denen als "Ergebnis" elterlicher Erziehung Aspekte der intellektuellen Entwicklung aufgegriffen wurden wie der Intelligenzquotient von Schülern, das Beherrschen abstrakter Denkopoperationen oder das Verfügen über metakognitive und Problemlösekompetenzen (z.B. Radin, 1973; Reimer, Overton, Steidl, Rosenstein & Horowitz, 1996; zusf. Scott-Jones, 1984; Estrada, Arsenio, Hess & Holloway, 1987).

Obwohl also in vielen Studien nicht direkt auf die Lernmotivation von Schülern Bezug genommen wird, liefern sie doch wichtige Hinweise zu der Frage, welche Erziehungspraktiken der Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstregulation dienlich zu sein scheinen oder auch nicht mit der Idee einer Erziehung zur Mündigkeit kompatibel sind. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie extrinsische motivierte Lernhandlungen als bereichsspezifische Verhaltensäußerung einer externalen Persönlichkeit betrachtet werden können, die mit Schneewind, Beckmann & Engfer (1983) durch eine externalen Kontrollüberzeugungen und Minderwertigkeitsgefühle sowie eine überdurchschnittlich starke Ängstlichkeit, Selbstgenügsamkeit und soziale Hemmung charakterisierbar ist. Eine selbstbestimmte Form der Lernmotivation spiegelt demgegenüber eine generellere Haltung einer autonomen (vs. externalen) Persönlichkeit wieder, die sich - ganz im Sinne der in der Problemstellung erläuterten Idee von Mündigkeit als geistig-sittlicher Unabhängigkeit - durch ein positives Selbstbild und eine erarbeitete Identität im Sinne Marcias (1980) auszeichnet sowie durch eine generell ausgeprägte Explorationsbereitschaft und eine starke Neigung, in unterschiedlichsten Situationen unter dem Aspekt der Selbststeuerung wahrzunehmen und den eigenen Bedürfnissen und Zielen gemäß zu handeln. So läßt sich beispielsweise für Schüler, die in Lernsituationen vorwiegend aus selbstbestimmten Formen der Motivation heraus lernen, zeigen, daß sie in ihrer soziomoralischen Entwicklung fort-

geschritten sind und in sozialen Situationen häufiger altruistisches Verhalten zeigen (vgl. Ryan & Connell, 1989; Wild, 1996).

Vor diesem Hintergrund zielen die Ausführungen im folgenden Kapitel darauf ab herauszuarbeiten, welche Merkmale erzieherischen Handelns der Herausbildung einer autonomen (vs. externalen) Persönlichkeit und damit auch einer intrinsischen motivationalen Orientierung beim Lernen zuträglich sind.

3.1. FRÜHE ANSÄTZE DER ERZIEHUNGSSTILFORSCHUNG

Einer der frühesten Ansätze in der Erziehungsstilforschung stammt von Schaefer (1959). Es geht von zwei Erziehungsdimensionen aus, die einen klaren Bezug zur Selbstbestimmungstheorie aufweisen: *Autonomie vs. Kontrolle* und *Liebe vs. Feindseligkeit*. Die Endpole dieser Dimensionen können als vier Oktanten eines Circumplexmodell betrachtet werden, wobei jeweils durch Kombination von unterschiedlichen Ausprägungen auf beiden Dimension vielfältige "Erziehungstypen" (z.B. überbehütender, autoritärer oder demokratischer Erziehungsstil) unterschieden werden können. Hervorzuheben ist, daß ein hohes Maß an Kontrolle durchgängig mit negativen Attributen (überbehütend, diktatorisch etc.) assoziiert wird, die Wertung des Gegenpols Autonomie dagegen stark von der gleichzeitigen Ausprägung auf der Wärme-Dimension abhängt (z.B. kooperativ vs. vernachlässigend).

In dem revidierten Modell (Schaefer, 1965) sind die Dimensionen umbenannt und durch Ausdifferenzierung der Autonomie-Kontroll-Dimension um eine Dimensionen erweitert. Die drei Dimensionen sind nun überschrieben mit: *Akzeptanz vs. Zurückweisung*; *psychologische Autonomie vs. psychologische Kontrolle* und *feste vs. lasche Kontrolle*. Unter psychologischer Kontrolle faßt Schaefer das Ausüben von Druck durch psychologische Mittel wie Liebesentzug oder Weckung von Schuldgefühlen, während anhand der Dimension feste vs. lasche Kontrolle Eltern mit einem nachgiebig-inkonsistenten Erziehungsverhalten einerseits und solche mit dezidierten Erwartungen an das Kind und Vorstellung von Familienregeln andererseits voneinander unterschieden werden können.

Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie ist festzuhalten, daß mit der "festen vs. laschen Kontrolle" ein neuer Aspekt hereinkommt, der die Klarheit von Standards, das Setzen von Regeln und die Konsistenz des erzieherischen Verhaltens betrifft und insofern der von Grolnick, Deci & Ryan (1997) thematisierten Strukturdimension entspricht. Daß Schaefer den Begriff der Kontrolle auch für diese Dimension beibehält, mag dem Umstand geschuldet sein, daß elterliche Werte und Regeln häufig erst dann zum Thema werden, wenn deren Vermittlung oder Durchsetzung kritisch ist und ein Rückgriff auf Disziplinierungsstrategien erwogen wird.

W.C. Becker (1964) greift in seinem Ansatz die Schäfersche Dimension *Liebe vs. Feindseligkeit* auf, differenziert die Autonomie vs. Kontroll-Dimension allerdings mit anderer Akzentsetzung. Die erste Dimension, die über die Endpole *Restriktivität (Einschränkung) vs. Permissivität (Gewährenlassen)* charakterisiert wird, wird von der zweiten Dimension mit

den Polen *gelassene Distanziertheit vs. ängstliches Involviertsein* abgegrenzt. Weil W.C. Becker seine Überlegungen auf bereits existierende Studien aufbaut, berücksichtigt er zwar die Möglichkeit von Wechselwirkungen und kurvilinearen Zusammenhängen (z.B. zwischen Restriktivität und Verhaltensregulation). Wegen der mangelnden theoretischen Verankerung seines Ansatzes bleiben die Ausführungen zur (Dys-)Funktionalität der einzelnen Dimensionen jedoch relativ unpräzise und damit auch angreifbar (vgl. etwa P. Becker, 1995). Der Erläuterung der Eigenschaften der mit viel/wenig Wärme/Feindseligkeit und Kontrolle/Permissivität Erzogenen läßt sich immerhin entnehmen, daß eine Kombination auch Wärme und Permissivität als optimal erachtet wird, Wärme in Kombination mit Restriktivität dagegen als eher ungünstig eingestuft und in Verbindung zu einer kindlichen Persönlichkeitsstruktur gesehen wird, die in der Terminologie von Marcia (1980) als "übernommene Identität" (forclosure) bezeichnet werden kann, weil die äußere Verhaltensanpassung mit einem Mangel an Autonomie, freundlicher Aufgeschlossenheit und Kreativität einhergeht.

Während in den beiden vorangehenden Modellen eine Typisierung von Erziehungsstilen anhand von zwei oder drei Dimensionen vorgenommen wird, postulieren Hoffman & Saltzstein (1967) drei qualitativ andersartige Grundformen der Erziehung. Neben einen *machtausübenden Erziehungsstil*, für den die direkte und auch gewaltsame Durchsetzung von Forderungen und harte Strafen bei Mißachtung typisch ist, und einen *induktiven Erziehungsstil*, der Eltern charakterisiert, die nicht streng aber sehr unterstützend sind, dem kindlichen Verständnis entsprechende argumentative Erläuterungen von Geboten und Verboten geben und diese aus den Folgen des Verhaltens für das Kind selbst und andere begründen, wird als dritte Grundform der *Liebesentzug* als Ausdruck der Enttäuschung und Abweisung des Wunsches nach Kontakt - genannt. Hervorzuheben mit Blick auf den induktiven Erziehungsstil ist, daß der Verzicht auf Strenge, Druck oder gar autoritäre Durchsetzungspraktiken von den Autoren nicht, wie dies in späteren Ansätzen geschieht, mit dem Verzicht auf Regeln, Standards etc. gleichgesetzt wird und auch nicht mit der inkonsistenten Durchsetzung elterlicher Erwartungen (z.B. an die kindliche Selbständigkeit).

Empirische Studien zu dem von Hofman und Kollegen entwickelten Modell stützen die Fruchtbarkeit einer konzeptuellen Unterscheidung zwischen induktiven Disziplinierungstechniken und Kontrolle i.S. eines machtausübenden und auf Gehorsam drängenden Erziehungsverhalten zu unterscheiden. Physischer oder psychologischer Druck und strafendes Verhalten scheint die Internalisierung von Normen eher zu verhindern als zu fördern und lediglich zu einer Befolgung von Vorschriften beizutragen, die nur solange währt, solange der Heranwachsende bei Regelübertretung mit Bestrafung rechnen muß. Langfristig scheinen direktive und machtausübende Erziehungspraktiken die Herausbildung einer ängstlich-rigiden Persönlichkeitsstruktur oder im Extremfall - etwa bei einem stark punitiven Erziehungsverhalten, das mit emotionaler Kälte oder Desinteresse einhergeht - auch die Entwicklung externalisierender Störungen (z.B. Aggressivität, Delinquenz) zu fördern (zusf. Oerter, 1995).

Der vierte hier vorzustellende Ansatz von Tausch und Tausch (1973, 1991; Tausch, 1998) orientiert sich stark an den Prinzipien der Gesprächspsychotherapie und insbesondere

den Arbeiten von C. Rogers. Er ist somit der humanistischen Psychologie zuzurechnen und daher hinsichtlich der darin vertretenen anthropologischen Kernannahmen gut mit der Selbstbestimmungstheorie vereinbar. In seinem Zentrum steht der affektive Beziehungsaspekt, der von Schaefer und Becker mit den Antinomien Liebe vs. Feindseligkeit thematisiert, hier jedoch als dreidimensionales Konstrukt diskutiert wird. Die drei Dimensionen werden von den Autoren wie folgt charakterisiert:

Achtung, Wärme, Rücksichtnahme vs. Mißachtung, Kälte, Härte: den anderen wertschätzen, Anteil nehmen, ihn anerkennen, mit ihm freundlich und nachsichtig umgehen, ihn liebevoll und rücksichtsvoll behandeln, ihn ermutigen, ihm vertrauen, zu ihm halten, ihm beistehen, ihm helfen, ihn trösten, sich ihm gegenüber öffnen.

Vollständiges vs. kein einführendes und nicht wertendes Verstehen: Erfassung der gefühlsmäßigen Erlebnis- und Bedeutungsinhalte; sieht den anderen wie der sich sieht, teilt dem anderen mit, was er von dessen innerer Welt verstanden hat, ist dem anderen nahe.

Echtheit, Aufrichtigkeit vs. Fassadenhaftigkeit, Unechtheit: eine Person sagt, was sie denkt und fühlt; gibt sich so wie sie ist; kein routinemäßiges Gehabe, ist vertraut mit eigenen Gefühlen und ehrlich zu sich selbst, offenbart sich den anderen, drückt tiefe gefühlsmäßige Erlebnisse aus.

Tausch und Tausch (1973) gehen in ihrer "Theorie förderlicher zwischenmenschlicher Beziehungen" davon aus, daß ein durch Wärme, Empathie und Authentizität gekennzeichnetes Erziehungsverhalten - sobald es zumindest teilweise vom Edukanden so wahrgenommen wird (S. 101) - wesentliche seelische Grundvorgänge entscheidend fördert und somit eine ungestörte, konstruktive Persönlichkeitsentwicklung fördert. Die umfassende Wirkung eines personenzentrierten Interaktionsverhaltens wird mit seinen positiven Folgen für das Selbsterleben und die Selbsteinschätzung einer Person erklärt, wobei eine hohe Selbstakzeptanz wiederum als Voraussetzung dafür erachtet wird, daß Heranwachsende zu einem humanen Zusammenleben mit den Grundwerten Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung und seelische sowie körperliche Funktionsfähigkeit fähig und willens sind. Speziell mit Blick auf den schulischen Bereich postulieren die Autoren, daß Lehrer durch ein wertschätzendes Verhalten ein günstiges Klima für die Entwicklung der Lern-, Sach-, Neugier-, Sozial- und Leistungsmotivation schaffen.

Obwohl die drei in Anlehnung an Rogers (1959) postulierten Dimensionen nach Auffassung der Autoren im Regelfall eine minimale Dirigierung implizieren, stellen sie in Rechnung, daß ein Interaktionspartner (hier: der Erzieher) trotz einer liebevoll-achtenden Haltung ein intensiv dirigierend-lenkendes Verhalten zeigen kann, keine fördernden Aktivitäten anbietet und selbst wenig offen für seine Bedürfnisse und Gefühle ist. Aus diese Grund ergänzen sie die drei Dimensionen um eine vierte (Grad der Lenkung) und führen - vor allem mit Blick auf das Erziehungsverhalten von Lehrern - aus, was sie unter *dirigierenden Interaktionsformen* und was sie unter *nicht-dirigierenden fördernden Tätigkeiten* verstanden wissen wollen. Interessant ist, daß sie dabei sehr verhaltensnahe Beschreibungsmerkmale verwenden und der

nicht-dirigierende Pol (deshalb?) *nicht* negativ über das Ausbleiben direkter Aktivitäten wie befehlen, anordnen, vorschreiben, verbieten, belehren, interpretieren, manipulieren, überreden, unterbrechen, ausfragen oder monologisiert operationalisiert wird. Als wesentliche Kennzeichen werden vielmehr aktive Verhaltensweisen genannt wie: dem anderen Angebote machen; Alternativen vorschlagen; informierende Hinweise geben; Rückmeldung geben; mit dem anderen mitlernen; eine gemeinsame förderliche Lernumwelt schaffen; dem anderen erleichtern, selbst für seine Mitmenschen da zu sein und nicht-dirigierend tätig zu sein, selbst die Grundwerte leben.

Tausch und Tausch nehmen aufgrund zahlreicher (auch eigener) Arbeiten an, daß ein persönlichkeitsförderndes Interaktionsverhalten zwar von allen Menschen gewünscht und mit positiver Entwicklung "belohnt" wird, allerdings nur von wenigen Erziehern (bei Lehrern ca. 15%) realisiert wird. Eltern und Lehrer würden insbesondere stark kontrollierend auftreten, was bei einem konsequent personenzentrierten Erziehungsverhaltens unnötig sei:

"Bei deutlichem gleichzeitigem Ausmaß der vier Dimensionen bei Erziehern ist im allgemeinen keine bedeutsame Dirigierung in Familien und Schulen für die konstruktive Persönlichkeitsentwicklung, das bedeutungsvolle Lernen und das befriedigende zwischenmenschliche Zusammenleben notwendig. Nur in sehr geringem Maße werden Dirigierung-Lenkung gelegentlich notwendig in Grenz- und Konfliktsituationen zum Schutz des Kindes-Jugendlichen oder des Erwachsenen." (S. 102-103).

Implizit gehen die Autoren von einer disordinalen Interaktion zwischen Dirigierung und Wärme aus indem sie postulieren, daß nur im Rahmen einer wertschätzenden und vertrauensvollen Beziehung die Vorteile eines nicht-direktiven Vorgehens zum Tragen kommen können. Damit wird ähnlich wie bei Becker (1964) und Schaefer (1959) die Kombination von Wärme und geringer Kontrolle (die von diesen mit dem Begriff der Autonomie bzw. Permissivität umschrieben wird) als optimal erachtet, die Kombination von Wärme und Kontrolle bzw. Restriktivität jedoch tendenziell als (noch) ungünstiger beurteilt als in den anderen Modellen.

Für die vorliegende Arbeit ist wesentlich, daß in dem Ansatz von Tausch und Tausch vor allem der in der Selbstbestimmungstheorie genannte Aspekt der sozialen Eingebundenheit thematisiert wird, wobei erzieherische Handlungsweisen zur Förderung des Gefühls, integriert zu sein und wertgeschätzt zu werden, sehr differenziert beschrieben werden. Hier setzt auch die von Becker (1995) formulierte Kritik an. Er weist darauf hin, daß die Interkorrelationen zwischen den ersten drei Dimensionen so hoch seien, daß man sie zu einem einzigen Faktor "Wertschätzung" zusammenfassen sollte. Dies fügt sich zusammen mit dem Fazit von Tausch (1998), wonach Achtung/Wärme als "die" zentrale Dimension zu betrachten ist. Gleichzeitig wird noch einmal bekräftigt, daß ein wertschätzender personenzentrierter Unterricht zwar durch ein non-direktives Vorgehen gekennzeichnet sei, Abwesenheit von Kontrolle aber nicht mit Passivität, Nachgiebigkeit oder Regellosigkeit des Erziehers gleichzusetzen ist. In Begriffen der Selbstbestimmungstheorie gefaßt dürften personenzentrierte Interaktionsformen also i.e.S. *kontrollierende* (strafende, machtausübende) Aktivitäten ausschließen, jedoch *strukturgebende* Momente (in Form von Grenzen setzen und Reagieren auf Grenz- oder

Regelüberschreitungen) sowie *stimulierende* Aspekte (nicht-direktiv fördernde Aktivitäten wie Rückmeldung geben, förderliche Lernumgebung schaffen) beinhalten.

Eines der wenigen Modelle, das streng theoriegeleitet und nicht auf induktivem Weg entwickelt wurde, ist das Zweikomponenten-Modell (Stapf, Herrmann, Stapf & Staecker, 1972), für das das Paradigma des operanten Konditionierens konstitutiv ist. Um im Vergleich zu bereits vorliegenden Ansätzen zu einer größeren konzeptuellen Klarheit zu gelangen, unterscheiden die Autoren in ihrer Erziehungsstiltheorie zwischen positiver und negativer Bekräftigung, wobei letzteres synonym mit dem Bestrafungsbegriff verwendet wird. Diese werden als zwei unabhängige Merkmale des elterlichen Erziehungsverhaltens erachtet, die vom Heranwachsenden unterschiedlich wahrgenommen werden und entsprechend andere Konsequenzen nach sich ziehen sollten.

Bestrafung sollte dem Modell zufolge als elterliche *Strenge* erlebt werden (im Sinne von Zurückweisung, Feindseligkeit, Tadel, Strafe, Druck) und zu *Verbotsorientierung* führen, d.h. zu einer Neigung, verbotene Dinge zu unterlassen. Da sich Verbotsorientierung auch in Ängstlichkeit, geringer Risikobereitschaft und Konformität zeigt, sprechen die Autoren auch vom "Bravheitssyndrom" als Ergebnis häufiger Bestrafung.

Bekräftigung sollte dagegen als *Unterstützung* erlebt werden und zu einer *Gebotsorientierung* führen, d.h. zur einer hohen Bereitschaft, gesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen zu zeigen; Gebotsorientierung bedeutet unter anderem die Beherrschung von kulturellen Fertigkeiten (darunter schulischen Leistungen) sowie sozialen Spielregeln und Ritualen. Weil Gebotsorientierung soziale Intelligenz impliziert, sprechen die Autoren auch vom "Cleverness-Syndrom".

Zur Prüfung der theoretischen Annahmen wurden zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, die nur teilweise modellkonform ausfielen (z.B. Tiedemann & Faber, 1989). Krohne (1988) unterscheidet zwischen zwei Typen erwartungswidriger Beziehungen: Neben plausiblen (wenngleich ursprünglich nicht postulierten) Ergebnissen sind es vor allem "paradoxe" Effekte wie die Beobachtung, daß vermehrte Unterstützung zu erhöhter Ängstlichkeit führen und ein sehr strenges Erziehungsverhalten zumindest bei älteren Jungen leistungsförderlich sein kann, die auf die Grenzen des Zweikomponenten-Modells verweisen. Wie Krohne (1988) nachvollziehbar zeigt, lassen sich die Befunde dann in einen theoretischen Zusammenhang einordnen, wenn die lerntheoretischen Prämissen zugunsten einer sozial-kognitiven Perspektive aufgegeben werden und damit die zwischen Bekräftigung (Reiz) und kindlicher Reaktion liegenden Verarbeitungsprozesse in Rechnung gestellt werden können. Dies impliziert nicht nur die Notwendigkeit einer *theoretischen* Analyse der Effekte spezifischer Konfigurationen elterlicher Erziehungsstile, sondern auch die Berücksichtigung von Interaktionseffekten (die Wirkung der Strenge wird moderiert durch die Nähe und Wärme in der Beziehung) und die Prüfung nicht monotoner, nicht linearer Zusammenhänge.

Während Krohne (zusf. Krohne & Hock, 1994) das Zwei-Komponenten-Modell erweiterte, um eine speziell zur Erklärung der Genese kindlicher Ängstlichkeit entwickelte Teilbereichstheorie zu entwickeln, griff P. Becker (1986) das Zwei-Komponenten-Modell

sowie Überlegungen von Diana Baumrind und Steinberg (s.u.) auf, um die sozialisatorische Komponente seiner integrativen Persönlichkeitstheorie (vgl. Becker, 1995) zu begründen. In seinem Circumplex-Modell geht er von den beiden Komponenten Strenge und Unterstützung aus, die er jedoch neu auslegt. *Unterstützung* (Verstärkung) interpretiert er dabei als Verbindung von Kontrolle (Restriktivität) und Zuwendung (Wärme), *Strenge* als Kombination von Kontrolle und Zurückweisung (Kälte). Darauf aufbauend werden Zusammenhänge zwischen (kindperzipierten) Erziehungspraktiken und Persönlichkeitsmerkmalen postuliert, wobei die beiden Hauptachsen "seelische Gesundheit" und "Verhaltenskontrolle" mit dem Grad der Zuwendung vs. Zurückweisung und dem Ausmaß der Kontrolle vs. Liberalität in Zusammenhang gebracht werden.

Eine recht gute Übereinstimmung mit den bisherigen Ansätzen ergibt sich hinsichtlich der Wärme-Dimension: Ein hohes (geringes) Maß an Liebe und Verständnis zieht dem Modell zufolge mit größerer Wahrscheinlichkeit eine hohe (geringe) seelische Gesundheit nach sich, wobei die Erziehungsdimension "Wertschätzung" so breit gefaßt wird, daß sie einer personenzentrierten Interaktion sensu Tausch und Tausch entspricht. Hervorhebenswert ist, daß das sehr umfassende Konzept seelischer Gesundheit neben kognitiv-emotionalen Aspekten (hohes Selbstwert, positives Selbstkonzept, Selbstachtung) und Kompetenzaspekten (Flexibilität, Liebesfähigkeit, hohe Bewältigungskompetenzen) auch die Autonomie der Person einschließt. Das Modell impliziert also einen positiven Effekt von Wärme auf Autonomie, was insofern mit der Selbstbestimmungstheorie kompatibel ist, als diese ein Gefühl der sozialen Eingebundenheit ja auch als Voraussetzung für eine störungsfreie Autonomieentwicklung erachtet.

Diskrepanzen zwischen beiden Theorien zeigen sich jedoch, wenn die zweite Hauptachse mit den Polen fordernde Kontrolle vs. Freiheit betrachtet wird. *Freiheit* als komplementäre Circumplexposition von Kontrolle wird von P. Becker nicht im Sinne von "nicht-dirigierender Förderung" sensu Tausch und Tausch gefaßt, da es die Nichtgewährung von Freiräumen und Orientierung sowie den Verzicht auf Regeln und Normen einschließt, sondern eher im Sinne von Permissivität oder Nachgiebigkeit sensu W.C. Becker, wobei die Bewertung allerdings klar negativer ausfällt. Erkennbar ist dies an der Beschreibung der einander zugeordneten Oktanten "Freiheit" und "geringe Verhaltenskontrolle": Das Gewährenlassen und Einräumen von Freiräumen führt dem Circumplexmodell zufolge zu Egoismus, Dominanz, Hedonismus und Erlebnishunger, also zu Selbständigkeit im Sinne einer bindingslosen selbstzentrierten Haltung und nicht zu "sittlicher Unabhängigkeit", die Selbstbewußtsein *und* soziales Verantwortungsbewußtsein einschließt. Umgekehrt erachtet P. Becker ein zumindest mittleres Maß an Kontrolle nicht etwa als Fallstrick für die Herausbildung einer autonom handlungsfähigen Persönlichkeit, sondern als Voraussetzung für die Herausbildung einer - grundsätzlich positiv bewerteten - starken Verhaltenskontrolle.

Becker selbst weist darauf hin, daß sich seine Auffassung von der anderer (aller hier bisher genannter) Autoren unterscheidet, die ein hohes Ausmaß von Lenkung/Dirigierung für ungünstig erachten (vgl. Becker, 1995, S. 268). Leider wird jedoch weder ausgeführt, worin diese Diskrepanzen begründet sein könnten, noch welche Argumente für seine Auffassung

sprechen oder wie er z.B. die zahlreichen Befunde, die etwa den personenzentrierten Ansatz stützen, in Einklang mit seinen theoretischen Annahmen bringt. Statt dessen werden ausgewählte Befunde der Trierer Arbeitsgruppe vorgestellt, die großen Interpretationsspielraum lassen.

Grundsätzlich kann der Versuch, die Diskrepanzen in den Überlegungen und Befunden zum Circumplexmodell der Persönlichkeit und zur Selbstbestimmungstheorie aufzuklären, von zwei Richtungen her unternommen werden. Zum einen kann an den Konzeptualisierungen von Autonomie/Freiheit bzw. Kontrolle angesetzt werden. Beide Begriffe werden sowohl in dem Circumplexmodell als auch in der Selbstbestimmungstheorie verwendet, letztlich jedoch unterschiedlich gefaßt. Aus selbstbestimmungstheoretischer Sicht schließt eine autonomieförderliche Erziehung strukturgebende Momente (z.B. klare Regeln etablieren, Erwartungen an die kindliche Selbständigkeit zum Ausdruck bringen), die hier unter dem Kontrollaspekt subsumiert werden, ein (vgl. Grolnick & Ryan, 1989). Darüber hinaus wird die Förderung des Kompetenzerlebens (z.B. Rückmeldung und Beratung) als wichtige Bedingung für die ungestörte Autonomieentwicklung hervorgehoben (z.B. Deci & Ryan, 1993), die in dem Modell von Becker im Zusammenhang mit dem Oktanten "Fördernde Anleitung - soziale Anpassung" aufscheint, der als Kombination von Wertschätzung und Kontrolle konzeptualisiert ist und an einem hohen Maß an stimulierenden und strukturierenden Aktivitäten wie anleiten, anregen, beraten, fördern oder belohnen festgemacht wird. So gefaßt ergibt sich eine große Überlappung zwischen einer "Fördernden Anleitung" und einem induktiven Erziehungsstil sensu Hoffman sowie einer autonomiefördernden Erziehung im Sinne von Deci und Ryan, wobei diese Überschneidung nur dadurch zustande kommt, daß der Kontrollbegriff in dem Circumplexmodell je nachdem, ob er in "Reinform" auftritt oder kombiniert mit Wertschätzung bzw. Feindseligkeit, eine qualitativ andersartige Auslegung erfährt. "Fördernde Anleitung" steht eben nicht für eine zwar liebevolle, aber autoritär gestaltete Eltern-Kind-Beziehung, sondern für das aktive Strukturieren, Stimulieren und Anregen des Erziehers. Vor diesem Hintergrund können die von Becker selbst angesprochenen Diskrepanzen in der Bewertung der Autonomie vs. Kontroll-Dimension auf variierende Konzeptualisierung gleich benannter Erziehungsdimension zurückgeführt werden. Will man beide Ansätze integrieren, dann lassen sich zwei mögliche Konsequenzen für die Konzeptualisierung erzieherischen Handelns ziehen:

- (a) Die Ausführungen Beckers weisen darauf hin, daß der Gegenpol von Kontrolle eher mit Begriffen wie Permissivität oder gelassene Distanziertheit zu umschreiben ist und nicht mit Freiheit oder Autonomie. Dies impliziert, daß Autonomieförderung und Kontrolle nicht - analog zur Selbst- vs. Fremdbestimmtheit der Person - als komplementäre Endpole einer Erziehungsdimension zu konzeptualisieren sind, sondern als zwei (zumindest analytisch) unabhängige Dimensionen, die nur im Extrembereich inkompatibel werden.
- (b) Die Selbstbestimmungstheorie macht darauf aufmerksam, daß Autonomie nicht als Gegenteil von aktiver Unterstützung verstanden werden sollte, sondern die Gewährung

von Freiräumen auch Erwartung an bzw. Zutrauen in geistige und sittliche Reife des Kindes einschließt und mit Regelung, Anregung, Herausforderung einhergehen kann.

Erweitert man also die beiden (modifizierten) Hauptachsen Wertschätzung vs. Gering-schätzung sowie Kontrolle vs. gelassene Distanziertheit und fehlende vs. ausgeprägte Autonomieförderung durch die Dimension Struktur vs. Unordnung/Inkonsistenz, lösen sich die Diskrepanzen in den bisher skizzierten theoretischen Ansätzen weitgehend auf.

In zwei Punkten bleiben jedoch unterschiedliche Akzentsetzungen und Bewertungen bestehen. Der erste Punkt betrifft die in dem Circumplexmodell der Persönlichkeit fast gegenüberliegenden Pole "Soziale Anpassung" und "Selbstaktualisierung" und die damit assoziierten Folgen. Eine möglichst gute *soziale Anpassung* (operationalisiert über Merkmale wie umgänglich, selbständig, zielstrebig, ausdauernd, selbstbeherrscht und leistungsorientiert) scheint danach nur um den Preis einer hohen *Selbstaktualisierung* (operationalisiert über das Ausmaß der Selbstbehauptung, Ungezwungenheit, Spontanität, Kreativität und optimistischen Grundhaltung) erzielt werden zu können. Auf den schulischen Bereich zugespitzt könnte aus dem Circumplexmodell die Schlußfolgerung gezogen werden, daß Freude am und Kreativität beim Lernen auf Kosten der Zielstrebigkeit, Besonnenheit, Ausdauer und Leistungsorientiertheit ginge. Eine solche Auffassung steht jedoch nicht nur im Widerspruch zur Selbstbestimmungstheorie und zum Flow-Konzept, weil Flow ja als Prototyp des intrinsisch motivierten Handelns betrachtet werden kann (z.B. Deci, 1996) und zugleich einen Zustand höchster Leistungsfähigkeit markiert, sondern läßt sich kaum mit zahlreichen Befunden in Einklang bringen, wonach eine intrinsische Motivation mit einem tiefergehenden und stärker verstehenden Lernen einhergeht (z.B. Schiefele & Schreyer, 1994; Schiefele, 1996).

Die zweite Akzentverschiebung wird deutlich, man die in der Selbstbestimmungstheorie postulierten Stufen der externalen Verhaltensregulation vor dem Hintergrund der Ansätze von Marcia und Berzonsky als unterschiedliche Identitätsstile und damit einhergehende Grade der psychosozialen Reife betrachtet. Indem Deci und Ryan zwischen den Stufen unterscheiden und die extrinsische Regulation als niedrigste und die integrierte Regulation als höchste Stufe der ausweisen, betonen sie den Wert von Selbstbestimmung gegenüber dem Wert bloßer Verhaltensanpassung.

In dem Ansatz von Becker wird dagegen die über die "Fördernde Anleitung" erreichte soziale Anpassung gegenüber Selbstaktualisierungstendenzen stärker gewichtet. Die stärkere Betonung einer lenkenden und verhaltensregulierenden Funktion erzieherischer Bemühungen im Circumplexmodell dürfte nicht aus einer im Vergleich zur Selbstbestimmungstheorie höheren Wertschätzung kultureller Überzeugungssysteme gespeist sei - auch Vertreter der Selbstbestimmungstheorie betonen, daß Erziehung die Übermittlung gesellschaftlicher Werte an die nachkommende Generation gewährleisten soll - sondern aus den unterschiedlichen anthropologischen Kernannahmen. Aus der Sicht Beckers steht ein nicht sozialisiertes Individuum völlig unter Kontrolle seiner biologischen Bedürfnisse (S. 77) und dabei zählt Becker zu den "angeborenen allgemeinen menschlichen Dispositionen" nicht nur das Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Wertschätzung durch andere zählt, sondern auch sexuelle und vor allem Aggressionsbedürfnisse (S. 75). Eine Kontrolle angeborener Triebe,

Impulse oder Bedürfnisse ist nach Auffassung Beckers also notwendig, damit Menschen in einer Gemeinschaft zusammenleben können. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie ergibt sich dagegen kein großer Regulationsbedarf, weil die drei postulierten psychologischen Grundbedürfnisse nicht das Zusammenleben gefährden und sich dieses ohnehin bereits über das Bedürfnis aller Beteiligten nach sozialer Einbindung regelt.

Bei der rückblickenden Bilanzierung der deutschsprachigen Erziehungsstilforschung fällt positiv auf, daß frühe Modellbildungen noch auf die Herausarbeitung von Dimensionen erzieherische Handelns abzielten, die grundsätzlich ebenso auf das Verhalten von Eltern anwendbar sein sollten wie auf die Erziehungspraktiken von Lehrern oder das berufliche Rollenhandeln von Kindergärtnern, Therapeuten, Ärzten oder Vorgesetzten. Diese aus heutiger Sicht sehr offene Perspektive dürfte mit darauf zurückzuführen sein, daß die Ausdifferenzierung der anwendungsorientierten Teildisziplinen der Psychologie mit ihrer jeweiligen Spezialisierung auf bestimmte Praxisfelder noch nicht so weit fortgeschritten war und die Erziehungsstilforschung in ihren Anfängen wesentliche Impulse aus sozialpsychologischen Arbeiten, vor allem solchen zur Effektivität von verschiedenen Führungsstilen von Führungskräften in Unternehmen erhielt (Lewin, Lippitt & White, 1939).

Auffällig ist weiterhin, daß die Erziehungsstilforschung nach einer Blütezeit in den 70er Jahren nur noch von einzelnen Arbeitsgruppen (z.B. Krohne & Hock, 1994) weiterbetrieben wurde. Ein Grund für das nachlassende Interesse dürfte darin liegen, daß frühe deutschsprachige Ansätze zwar teilweise der Tradition der humanistischen Psychologie verhaftet waren und der klinischen Therapieforschung entsprangen, häufig jedoch auf behavioristischen Vorstellungen aufbauten (z.B. Stapf et al., 1972). In dem Maße, in dem diese im Zuge der kognitiven Wende als unzulänglich bewertet wurden, traten auch die lerntheoretisch fundierten Erziehungsstilmodelle in den Hintergrund.

Ein weiterer Grund für die nachlassenden Intensität der im deutschsprachigen Raum betriebenen Erziehungsstilforschung könnte in den immer deutlicher werdenden konzeptuellen Problemen gelegen haben. Bereits Mitte der 70er Jahre kritisierten Herrmann, Stapf & Deutsch (1975) insbesondere die mangelnde theoretischen Verankerung vieler Forschungsansätze, die damit verbundenen meßmethodischen Probleme und das Ausufern theoriefreier oder bloß pseudo-theoretisch begründeter Studien. Angesichts des Vorliegens kritischer Bestandsaufnahmen der frühen Erziehungsstilforschung vorliegen (vgl. Lukesch, 1976 und 1980; Brandstädter & Montada, 1980; Schneewind, 1980; Krohne, 1988; Holden & Edwards, 1989), kann an dieser Stelle auf eine genauere Darstellung der vorgebrachten Kritikpunkte verzichtet werden. Statt dessen sei wiedergegeben, was Herrmann, Stapf und Deutsch (1975) vor mehr als 20 Jahren als Aufgaben der zukünftigen Erziehungsstilforschung erachtet haben:

"Nach unserer Auffassung liegt die Aufgabe der Erziehungsstilforschung in den nächsten Jahren primär darin, (a) auf die Anhäufung unverbundener Einzelbefunde zu verzichten, (b) die Fiktion zu vermeiden, ein Theoriekonzept sei um so besser, je komplexer es sei bzw. je mehr Parameter es simultan berücksichtigt, und (c) das schwierige und bisher nur ganz unzureichend

gelöste Problem anzugehen, auch im Bereich des elterlichen Erziehungsstils mittels möglichst weniger, möglichst gut bestätigter Annahmen mögliches vieles zu erklären und vorherzusagen. Gesucht ist eine sparsame Erziehungstiltheorie mit großem Objektbereich." (Herrmann et al., 1975, S. 181)

Inwieweit diese Aufgaben von der neueren Erziehungstilforschung gelöst wurden, wird im folgenden Abschnitt herauszuarbeiten sein.

3.2. TYPOLOGISCHE ZUGÄNGE DER NEUEREN ERZIEHUNGSFORSCHUNG

In der aktuellen angloamerikanischen Erziehungstilforschung findet sich kaum eine Veröffentlichung, in der nicht auf die Untersuchungen von Baumrind (1967, 1971, 1972, 1991a) und die darauf aufbauenden Arbeiten der Arbeitsgruppe um Steinberg (z.B. von Steinberg et al., 1989) Bezug genommen wird. Aufgrund ihrer enormen Breitenwirkung sollen beide Ansätze im folgenden ausführlicher behandelt werden.

Baumrind kommt der Verdienst zu, mehr als 30 Jahre Arbeit der Analyse elterlichen Erziehungsverhaltens gewidmet zu haben. Ende der 50er Jahre startete sie mit einer kleinen Gruppe von 32 Familien, die extensiv mittels Beobachtungen, Interviews und Selbsteinschätzungen der Familienmitglieder untersucht wurden. Anders als in späteren Arbeiten etwa der Forschergruppe um Steinberg (s.u.) wurden Erziehungstypen (hier zunächst drei Typen: der autoritäre, autoritative und permissive Erziehungsstil) aus dem reichhaltigen Datenmaterial heraus entwickelt (data driven bottom-up-Strategie), um *nachträglich* die Dimensionen herauszuarbeiten, die diese beobachtbaren Typen diskriminieren. Das typologische Vorgehen wird damit begründet, daß "parental acceptance and control are more than and different from the sum of their parts" (Baumrind, 1991c, S. 63).

Unter dem Eindruck der Erkenntnisse aus der Pilotstudie wurde Ende 1968 / Anfang 1969 eine längsschnittliche Untersuchung gestartet, diesmal mit einer größeren (aber immer noch deutlich mittelschichtlastigen) Gruppe von anfangs 134 Familien mit Kindern im *Vorschulalter* (vgl. Baumrind, 1971). Während zuvor jedoch von vier Erziehungsmerkmalen - consistent discipline, maturity demands, restrictiveness und encouragement of independent contact - (vgl. Baumrind & Black, 1967), kommt Baumrind auf der Basis der faktorenanalysierten Daten der Vorschulkinder zu zwei Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens, die seitdem von vielen anderen Forschern aufgegriffen, allerdings auch in sehr unterschiedlicher Weise operationalisiert wurden. Baumrind (1971) selbst hebt als wesentliches Merkmal der ersten Dimension "*demandingness*" das Ausmaß hervor, in dem Eltern Anforderungen (z.B. Mithilfe im Haushalt) an ihre Kinder herantragen, Grenzen setzen und streng auf die Einhaltung der Regeln in der Familie achten. Der disziplinierende Aspekt steht hier also klar im Vordergrund und Maßnahmen zur Selbständigkeitserziehung der Kinder konzentrieren sich auf den Erwartungsaspekt und den Aspekt der Übertragung von Pflichten. Die zweite Dimension "*responsiveness*" soll - ganz im Sinne der Bindungstheorie - vor allem auf die Fähigkeit und Bereitschaft von Eltern abheben, die Bedürfnisse ihres Kindes zu

erkennen und ihre Erwartungen und Forderungen an den Kompetenzen des Kindes zu orientieren. In späteren Veröffentlichungen (vgl. Baumrind, 1991a) wird diese abstrakte gehaltene Charakterisierung dahingehend präzisiert, daß Eltern emotional responsiv sind, wenn sie liebevoll, fürsorglich und engagiert sowie kognitiv responsiv sind und wenn sie eine stimulierende und intellektuell herausfordernde Entwicklungsumgebung schaffen (S. 128). In den Begrifflichkeiten der Selbstbestimmungstheorie würde diese zweite Dimension also primär den Aspekt der Befriedigung des kindlichen Bedürfnisses nach sozialer Einbindung und sekundär den Aspekt der Förderung des Kompetenzerlebens abdecken.

Aufgrund der Zuordnung der Eltern der Vorschulkinder zu einer von drei Gruppen (authoritarian, authoritative und permissive) ging Baumrind (z.B. Baumrind, 1971 vgl. auch Baumrind, 1991a) den Konsequenzen elterlicher Erziehung für die Persönlichkeitsentwicklung von Kleinkindern nach. Die Ergebnisse zum Vorschulalter werden dahingehend zusammengefaßt, daß autoritativ erzogene Kinder reifer erschienen als autoritär oder permissiv erzogene Kinder. Autoritär erzogene Kinder fielen vor allem durch ihr schüchternes und weniger selbständiges Verhalten auf, nachgiebig (permissiv) erzogene dagegen vor allem durch eine durchschnittlich geringere Leistungsorientierung.

Obwohl sich aufgrund der gewählten Gruppeneinteilung Prognosen über die Entwicklung der untersuchten Kinder abgeben ließen, wurde in den nachfolgenden Arbeiten zur Klassifikation von Eltern mit Kindern im *Schulalter* zunächst von einem Vierfelderschema und anschließend von fünf Typen ausgegangen. Die Einteilung in vier Gruppen ergibt sich aufgrund der Kreuzklassifikation der beiden Dimensionen "demandingness" und "responsiveness": Ein *autoritatives* Erziehungsverhalten wird operationalisiert über hohe Werte auf beiden Dimensionen, ein *vernachlässigend-feindseliges* Verhalten dagegen über niedrige Werte auf beiden Dimensionen. Zu den beiden Mischtypen zählt ein *autoritäres* Erziehungsverhalten, was an hohen Ausprägungen auf der ersten Dimension und niedrigen Responsivitätswerten festgemacht wird, sowie ein *nachgiebig-permissives* Erziehungsverhalten, das durch eine Kombination von hoher Responsivität und niedrigen Werten auf der demandingness-Dimension gekennzeichnet ist.

Etwa 5 Jahre später - die untersuchten Kinder sind nun im Durchschnitt 9-10 Jahre alt - wird noch eine weitere Kategorie der "*traditionellen Familien*" (hier ist die Mutter responsiver als fordernd, während beim Vater die fordernde Komponente die responsive überwiegt) hinzugefügt. In den empirischen Analysen wird wiederum festgestellt, daß die günstigsten Entwicklungsverläufe bei autoritativ erzogenen Kindern zu beobachten seien - 86% der Mädchen und 83% der Jungen werden als "optimal sozialisiert" klassifiziert - gefolgt von traditionellen Familien (vor allem bei Töchtern) und autoritären Familien (vor allem bei Söhnen). Die schlechtesten Ergebnisse erzielen Kinder von ablehnend-vernachlässigenden Familien: keines wird als "optimal entwickelt" klassifiziert, dafür werden 63% der Töchter und 33% der Söhne als über- oder unterangepaßt und alle übrigen Kinder werden als gestört (incompetent) beschrieben (vgl. Baumrind, 1991a).

Wiederum knapp fünf Jahre später (1978/80) werden von den 164 Familien der zweiten Welle 139 erneut intensiv untersucht. Diesmal wird die Klassifikation auf der Basis einer Unterscheidung von drei Arten der Kontrolle oder Verhaltensregulation vorgenommen (vgl. Baumrind, 1991a, 1991b, 1991c). Der Grad der "*unterstützenden Kontrolle*" (supportive control, SC) entspricht in etwa dem Ausmaß der emotionalen und kognitiven Responsivität. Die bisher als "*demandingness*" bezeichnete Dimension wird unter der Bezeichnung "*assertive Kontrolle*" (assertive control, AC) weitergeführt, nun jedoch einer anderen Art von forderndem Elternverhalten gegenübergestellt, und zwar der "*direktive Kontrolle*" (directive control, DCC), die in etwa der von Baumrind & Black (1967) eingeführten Dimension Restriktivität (restrictiveness) entspricht. Eine vierte Dimension "*intrusive*" dient lediglich der Unterteilung von Familien des direktiven Typs, die je nach hoher vs. niedriger Ausprägung auf dieser vierten Dimension als autoritär vs. nicht-autoritär gekennzeichnet werden.

Mithilfe dieser Dimensionen - aber ohne vollständige Kombination und ohne Beachtung jeweils aller drei Dimensionen - werden alle 124 Familien einer von 6 Typen zugeordnet. Es ergibt sich folgende Charakterisierung:

direktive Familien (mittlere bis hohe Ausprägung auf DCC und AC, eher niedrige Ausprägung auf SC; unter Berücksichtigung von "*intrusive*"-Dimension werden direktive Familien mit/ohne autoritäre Haltung unterschieden)

autoritative Familien (hohe Ausprägung auf AC und SC)

nondirektive Familien (niedrige Werte auf DCC und AC; mittlere bis hohe Werte auf SC)

demokratische Familien (mittlere Ausprägung auf AC, hohe auf SC und niedrige auf DCC)

"*good enough*" - Familien (mittlere Ausprägung auf allen 3 Dimensionen)

unengagierte Familien (niedrige Werte auf SC und AC)

Die Funktionalität der so unterschiedenen Typen wurde anhand von Kriterien wie Autonomie, prosozialen Einstellungen, Ausmaß internalisierender und externalisierender Probleme sowie Drogenkonsum zu bestimmen versucht. Wiederum schnitten *autoritativ* erzogene Kinder (17%) in allen Aspekten am besten ab, wobei *demokratisch* erzogene Jugendliche (20%) in Maßen für seelische Gesundheit (Reife, Selbstwert, Optimismus, Leistungsselbstbild) sowie in kognitiven Aspekten (Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation) vergleichbare Werte erzielten und nur Jugendliche aus direktiven und unengagierten Familien hier durchgängig und deutlich abfielen. Als insgesamt unauffällig erschienen Jugendliche aus *good-enough-Familien* (10%), wohingegen Gleichaltrige aus *direktiven* Familien (23%) zwar äußerlich gut angepaßt waren, aber in ihrer Identitätsentwicklung weniger reif wirkten und eine problematischere Beziehung zu ihren Eltern unterhielten. Durch ein häufigeres Vorkommen internalisierender Störungen fielen Jugendliche aus *nondirektiven* Familien auf (6%) und Kinder aus *unengagierten* Familien (24%) wiesen vielfältige Probleme auf und waren am wenigsten kompetent und prosozial eingestellt. Zusammenfassend werden die Befunde von Baumrind dahingehend interpretiert, daß ein mittlerer Grad an Kontrolle (vor allem hohe Werte auf AC und SC wie bei autoritativen Familien) optimal zu sein scheint, während eine restriktiv-intru-

sive Kontrolle wie auch die Abwesenheit jeglicher Kontrolle ungünstige Folgen - insbesondere für Jungen und Kinder aus weißen Familien - nach sich zieht.

Auch wenn Baumrind ihre Auffassung, der autoritative Erziehungsstil repräsentiere eine optimale und anderen Stilen gegenüber überlegenere Form der Erziehung, aufgrund ihrer Ergebnisse als bestätigt ansieht, lassen die Befunde - vorsichtig formuliert - Interpretationsspielräume offen. Aus einer Reihe von methodischen Kritikpunkten seien hier drei hervorgehoben:

- (a) Obwohl Baumrind zwei bzw. drei Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens nennt, die bei der Klassifikation der Familien zumindest mit berücksichtigt werden, wird in den empirischen Analysen ein typologisches Vorgehen bevorzugt. Dieses wird mit der spezifischen Wirkung begründet, die Responsivität oder auch Strenge jeweils in Kombination mit dem anderen Merkmal entfalten würden. Im Rahmen eines typologischen Ansatzes ist es aber prinzipiell nicht möglich, den postulierten Interaktionseffekt empirisch zu prüfen. Kurdek & Fine (1994) kritisierten den fehlenden Nachweis einer Wechselwirkung zwischen den beiden Dimensionen, die von Baumrind sowie Steinberg und Kollegen zur Konzeptualisierung des autoritativen Erziehungsstils herangezogen werden, und setzten sich zum Ziel, den genuinen und gemeinsamen Beitrag von emotionaler Unterstützung und Anleitung ("firm control") zu prüfen. Auf der Basis der Angaben von 1100 Sechst- und Siebtklässlern stellen sie fest, daß sich entgegen weitverbreiteter Überzeugungen kein Interaktionseffekt zwischen beiden Merkmalen nachweisen läßt, dagegen ein kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem Grad der Anleitung und der kindlichen Autonomie: Bereits ein geringes Maß an Kontrolle wirkt sich danach nachteilig auf die Entwicklung der Selbständigkeit aus.
- (b) Obwohl Baumrind (1991a) einräumt, daß zahlreiche entwicklungspsychologisch interessante Phänomene nicht-linearen Charakter aufweisen würden und sie bezogen auf die Funktionalität elterlicher Erziehungspraktiken von einem Schwellmodell überzeugt sei (Baumrind, 1991a, S. 156), basieren sämtliche Ergebnisse Baumrinds auf korrelativen oder varianzanalytischen Auswertungen und somit auf der Annahme linearer Zusammenhänge.
- (c) Weil in den Arbeiten Baumrinds die Zahl der als relevant erachteten Erziehungsstil-Typen von Studie zu Studie variiert und zur Klassifikation der Familien immer wieder wechselnde Operationalisierungen gewählt werden, läßt sich kaum noch ausmachen, welche Aspekte des elterlichen Erziehungsverhaltens es sind, die - für sich genommen oder in Kombination mit anderen Aspekten - die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern. Doch selbst innerhalb einer Studie stellt sich das Problem, daß bei der Zuordnung der Familien auch andere Aspekte als die jeweils als relevant erachteten Dimensionen zugrunde gelegt wurden (vgl. Maccoby & Martin, 1983; Baumrind, 1991a, 1991b, 1991c). So heißt es etwa mit Blick auf "nondirektive" Familien, der Verzicht auf Regeln und disziplinarischen Maßnahmen bei Regelübertretungen sei nicht - wie bei den "permissiven" Familien in der ersten Studie - programmatischer Natur,

sondern auf das mangelnde Engagement der Eltern und ihre Neigung, konfliktären Auseinandersetzungen aus dem Weg zu gehen, zurückzuführen. Mit dieser Information über die Einstellung der Eltern rücken nondirektive Familien, die ja immerhin hohe Werte auf der Dimension "supportive control" aufweisen, in die Nähe der ursprünglich als "neglecting" oder "disengaged" bezeichneten Eltern, die niedrige Werte auf der Lenkungs- und Responsivitätsdimension erhalten hatten.

Versucht man trotz der skizzierten methodischen Probleme die Ergebnisse in ihrer Gesamtheit zu würdigen, so fällt im Vergleich der früheren und späteren Arbeiten auf, daß der Aspekt der Verhaltenskontrolle zunehmend stärker in den Vordergrund gerückt wird und sich die Ausführungen immer mehr auf den Aspekt der Disziplinierung, des Grenzensetzens und der Überwachung konzentrieren. Der in früheren (deutschsprachigen) Ansätzen durchgängig hervorgehobene Aspekt der Wärme und Wertschätzung ist zwar in dem Konzept der Responsivität thematisiert, spielt bei der Operationalisierung und Kategorisierung aber eine untergeordnete Rolle. Ablesbar ist dies daran, daß in den frühen Arbeiten der vernachlässigend-feindselige Typ nicht einmal erwähnt wird und in der letzten Klassifikation von drei "Kontroll-"Dimensionen ausgegangen wird, womit wiederum der Gesichtspunkt der Lenkung hervorgehoben wird.

Um die sich hier andeutende Entwicklung besser nachvollziehen zu können erscheint es hilfreich, sich den Entstehungszusammenhang der Arbeiten und insbesondere den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Hintergrund des Forschungsprojekts zu vergegenwärtigen. Der Start der Längsschnittstudie im Jahre fiel zusammen mit einer heftig geführten theoretischen Kontroverse zwischen Vertretern einer "klassischen" Sicht vom Jugendalter und Vertretern einer "Transition-proneness"-Perspektive, deren Forschungsschwerpunkt in der Analyse der Ursachen für jugendliches Problemverhalten lag. Vertreter der "klassischen Sicht" gingen, indem sie sich auf psychoanalytische Ansätze und Überlegungen Piagets stützten, davon aus, daß die Ablösung von den Eltern und die Rebellion gegen die elterlichen Ansichten und die durch sie vertretenen gesellschaftlichen Normen unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung einer reifen Persönlichkeit sei. Gerade das Streben nach Abgrenzung von den Eltern und die Emanzipierung von "traditionellen" Werten und Normen, die diese stellvertretend an ihre Kinder herantragen, sahen Forscher wie Jessor & Jessor (1977) aber nun wiederum als Ursache für normabweichendes Verhalten im Jugendalter an. Ihre These ließ sich auf den Nenner bringen: wer sich von den Eltern abgrenze und gegen gesellschaftliche Regeln und Konventionen revoltiere, laufe Gefahr, nicht in die Gesellschaft integriert zu werden und in eine Drogenkarriere oder auch eine kriminelle Karriere abzudriften.

Vor dem Hintergrund dieser Kontroverse und zweifelsohne auch unter dem Eindruck der sog. "68er Revolte" startete das Forschungsprojekt von Baumrind mit dem Ziel herauszufinden, wie Eltern einerseits die emotionale und soziale Entwicklung ihres Kindes und insbesondere seine Selbständigkeit fördern können ohne gleichzeitig seine Integration in die Gesellschaft zu riskieren. Baumrind sah die Lösung darin, daß Eltern einerseits fürsorglich und liebevoll auftreten sollten, aber zugleich auch streng, fordernd und darauf achtend, daß sie ihre Autorität nicht aufgeben einer "peer-like"-Beziehung zuliebe. Beide Aspekte, das

Grenzsetzen und Achten auf strenge Regeleinhaltung sowie die Fürsorglichkeit und Unterstützung begründet Baumrind mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen⁴. Sie weist hier insbesondere auf den sozialen Wandel und die amerikanisch Kultur hin, die persönlichen Frieden und Autonomie betonen würde und gleichzeitig an materiellem Wohlstand und demokratischen Traditionen festhielte. Aufgrund dieser gesellschaftlichen Rahmenbedingungen laufe die Jugend Gefahr, entfremdet zu werden (S. 115). Hier schließt sie sich der Auffassung Bronfenbrenners (1981) an, wonach mit zunehmender Geschwindigkeit des gesellschaftlichen Wandels in der Erziehung die Balance von fordernder Strenge und verständnisvoller Unterstützung immer mehr zugunsten erster verschoben werden müsse, wolle man der Gefahr einer Entfremdung der nachkommenden Generation entgegenwirken.

Aus pädagogischer Sicht mindestens so interessant wie die vorangehend diskutierte Frage, ob sich die Überlegenheit ein autoritatives Erziehungsverhaltens *empirisch* nachweisen läßt, ist die Frage nach den *Mechanismen*, die den empirisch beobachtbaren Zusammenhängen zwischen dem elterlichen Erziehungsverhalten und den Aspekten der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung stiften. Die Untersuchungen Baumrinds sind allein aufgrund des gewählten typologischen Zugangs wenig aufschlußreich. In der Interpretation ihrer Ergebnisse nimmt Baumrind (z.B. Baumrind, 1991a) allerdings zu dieser Frage Stellung, indem sie postuliert, daß elterliche Wärme und Unterstützung die Identifikation der Kinder mit ihren Eltern befördern würde, was wiederum zur Konsequenz hätte, daß Belohnung und Bestrafung wirksamer eingesetzt werden können und die elterlichen Werte, Denkmuster und Wahrnehmungsstile eher übernommen würden. Eine solche lerntheoretische Erklärung läßt jedoch offen, warum autoritär erzogene Kinder eher die konservativen Haltungen ihrer Eltern zu übernehmen scheinen und demokratisch oder permissiv Erzogene eher nontraditionelle Einstellungen und eine kritische Haltung gegenüber herrschenden Konventionen zu entwickeln scheinen, wie sie auch bei den Eltern zu finden ist. Diese Frage scheint kaum über den Mechanismus des Lernens am "attraktiven" oder "erfolgreichen" Modell beantwortbar zu sein, wohl aber im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie, in der ja zwischen der Person und dem Selbst der Person sowie zwischen Introjektion, Identifikation und Integration als verschiedenen Formen oder Stufen der Internalisierung unterschieden wird.

Wie bereits ausgeführt, haben die Überlegungen und Befunde von Baumrind nachhaltigen Einklang gefunden und sind vor allem von der Forschergruppe um Steinberg aufgegriffen und weitergeführt worden. Ihr kommt in insbesondere Maße der Verdienst zu, die Befunde von Baumrind auf eine breitere empirische Basis gestellt zu haben.

Aus den zahlreichen Veröffentlichungen, die diese Forschergruppe hervorgebracht hat, sollen im folgenden drei Studien (Steinberg et al. 1989, Lamborn et al. 1991; Steinberg et al.,

⁴ In ihren späteren Arbeiten scheint Baumrind in der Kombination von Strenge und Unterstützung nicht länger eine gesellschaftlich bedingt optimale Erziehung zu sehen, sondern die Wirksamkeit des autoritativen Erziehungsstils viel grundlegender in der kindlichen Natur zu verorten. So beschreibt Baumrind (1991a) die elterlichen Erziehungsstile als prototypische Strategien "how parents reconcile the joint needs of children for nurturance and limit-setting" (S. 750).

1992; Steinberg et al., 1994) eingehender diskutiert werden, in denen Einstellungen zur Schule und zum Lernen als abhängige Variablen berücksichtigt wurden.

Bei der ersten Arbeit von Steinberg, Elmen & Mounts (1989) wurden 120 Familien mit Jugendlichen im Alter von 11 bis 16 Jahren ein Jahr lang verfolgt. Hinsichtlich des elterlichen Erziehungsverhalten wurden drei Dimensionen erfaßt. Die Dimension "*acceptance*" verweist auf den Grad, in dem Jugendliche ihre Eltern als liebevoll, responsiv und involviert erleben. Die zweite Dimension "*behavioral control*" hebt auf die Strenge der Eltern und das Ausmaß, in dem sie über die Unternehmungen ihres Kind informiert sind ab. Sie thematisiert neben der Baumrindschen Unterscheidung von "firm vs. lax control" somit einen Aspekt, der in der angoamerikanischen Forschung weithin unter dem Begriff "monitoring" gefaßt wird (s.u.). Die dritte Dimension "*psychological autonomy granting*" umschließt nach Aussagen der Autoren die Art der von Eltern eingesetzten Disziplinierungsstrategien und das Ausmaß, in dem sie ihr Kind zum Ausdruck eigener Standpunkte ermuntern. Ein näherer Blick auf die 12 Items der Skala, die dem Child Report of Parent Behavior Inventory (CRPBI) entnommen ist und dort mit "psychological control" benannt ist, zeigt jedoch, daß unter dem Aspekt der Autonomieförderung lediglich der Verzicht auf autoritäre (power-assertive) Strategien erfaßt wird.

Die Autoren selbst heben hinsichtlich ihrer Ergebnisse hervor, daß selbst bei Kontrolle der Schichtzugehörigkeit alle drei Dimensionen einen statistisch bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung in verschiedenen Kriterien, darunter die schulischen Leistungen, die psychosoziale Reife und - für diese Arbeit besonders interessant - die Arbeitshaltung Jugendlicher leisten (s.u.). Ihre regressionsanalytischen Auswertungen fassen sie sogar dahingehend zusammen, daß der Einfluß der Eltern auf die Leistungsentwicklung ihrer Kinder vermittelt wird über ihre Wirkung auf die kindliche Einstellung zum Lernen.

Kritisch ist an dieser Arbeit anzumerken, daß in der Interpretation die Überlegenheit eines autoritativen Erziehungsstils hervorgehoben wird, obwohl die drei beschriebenen Skalen nicht zu einem entsprechenden Index verrechnet oder Interaktionseffekte geprüft worden wären. Auffällig ist ferner, daß die dritte Skala "psychologische Kontrolle" sehr weit im Sinne eines autonomieunterstützenden Erziehungsverhalten ausgelegt wird und auf die schwache Vorhersagekraft des Aspekts der Verhaltenskontrolle - die Skala "behavioral control" korreliert mit keinem Kriterium jenseits der Lernhaltung - nicht weiter eingegangen wird. Letztlich wird damit die Grundlage für spätere Arbeiten gelegt, in denen der Verhaltenskontrolle eine immer größere Aufmerksamkeit zugemessen wird.

Diese Entwicklung zeichnet sich bereits in der Untersuchung von Lamborn et al. (1991) ab, die sich auf Maccoby & Martin (1983) berufen und nur noch zwei Dimensionen berücksichtigen: Den Grad der emotionalen Zuwendung ("*acceptance/involvement*") und das Ausmaß der Verhaltenskontrolle, das mit der "behavioral control-Skala" erfaßt wird, die nun allerdings unter dem Begriff "*strictness/supervision*" vorgestellt wird. Die dritte Dimension "psychological autonomy granting" wird - wie auch in einer späteren Arbeit von Steinberg et al. (1994) - nicht länger berücksichtigt. Zur Begründung findet sich lediglich eine kurze

Anmerkung, wonach diese Dimension für die Diskriminierung der interessierenden vier Familientypen sensu Baumrind nicht entscheidend sein (vgl. aber Baumrind, 1991b).

Hinsichtlich der Zuordnung der Familien zu einem der vier Erziehungsstiltypen (authoritative, authoritarian, indulgent und neglectful families) ist hervorzuheben, daß durch die Korrelation zwischen beiden Skalen ($r=.34$) und weil nur Familien mit Skalenwerten im unteren bzw. oberen Terzil berücksichtigt wurden, von den insgesamt ca. 10.000 Familien erfaßten nur ca. 4100 Familien in die Analysen eingingen. Die verbleibenden Familien verteilten sich wie folgt auf die vier Gruppen: 32,3% der Familien wurden als autoritativ klassifiziert, 15% als permissiv ("indulgent") 37,3% als vernachlässigend ("neglectful"), und 15,4% als autoritär.

Neben den schulischen Leistungen der Schüler, die sich in der 9., 10., 11. oder 12. Klassenstufe befanden, wurden verschiedene Persönlichkeitsmerkmale als Kriterium herangezogen, darunter die *Einstellung Jugendlicher zur Schule*, ihre *Arbeitshaltung* ("work orientation") und das akademische Selbstkonzept der Schüler ("academic competence"). Im Ergebnis erscheinen autoritativ erzogene Jugendliche in einem breiten Spektrum von Indikatoren anderen Gleichaltrigen überlegen, vernachlässigte Jugendliche hingegen durchgängig unterlegen.

Bei der Interpretation dieses Ergebnisses ist jedoch die m.E. nicht eindeutige Operationalisierung der bei der Klassifikation zugrunde gelegten Dimensionen zu berücksichtigen. Eine nähere Betrachtung der Items der Supervisions-Skala ergibt, daß nicht nur das elterliche *Streben* nach Informiertheit und Kontrolle erfaßt (z.B. "How much do your parents TRY to know.."), sondern auch eine Art Zustandsbeschreibung verlangt wird (z.B. "How much do your parents REALLY know.."). Hohe Zustimmungen zu diesen Items sind weisen somit nicht nur auf die Informiertheit der Eltern hin, sondern gleichzeitig auf die Bereitschaft der Jugendlichen, den Eltern Zugang zu solchen Informationen zu geben. Aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie sollte eine solche Offenheit und Bereitschaft zum "self-disclosure" insbesondere in der Adoleszenz, wenn Heranwachsende generell dazu neigen, die elterliche Kontrolle über ihre Aktivitäten und Räume generell als Eingriff in die persönliche Intimsphäre werten und abzuwehren versuchen (vgl. Hofer & Pikowsky, 1993a) nur bei den Jugendlichen anzutreffen sein, die großes Vertrauen zu ihren Eltern haben und diese nicht als autonomieeinschränkend erleben.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Items der Skala zur Erfassung der elterlichen Wärme und Unterstützung, die ja mit der Supervisions-Skala positiv korreliert ist. Aussagen wie "He keeps pushing me to think independently" sind aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie weniger als Ausdruck der emotionalen Zuneigung als Aspekte eines autonomiefördernden, nicht direktiven Verhaltens zu interpretieren. Unter diesem Gesichtspunkt sollten sie allerdings nicht mit Items wie "When you get a good grade in school, how often do your parents praise you?" zusammengefaßt werden, da von einer kontingenten Verstärkung angenommen wird, daß sie eine intrinsische Motivation nicht fördert, unter Umständen sogar korrumpiert.

Vor dem Hintergrund der problematischen Operationalisierung stellen die Ergebnisse keinen klaren Beleg für die "optimale" Wirkung einer Kombination von Wärme und Strenge

dar. Bei Berücksichtigung der Iteminhalte können sie vielmehr ebensogut als Hinweis auf die Bedeutung von emotionaler Unterstützung sowie von aktiver Autonomieunterstützung interpretiert werden. Inwiefern ein Zusammenspiel dieser beiden Komponenten über die additiven Haupteffekte hinaus eine positive Wirkung entfaltet, läßt sich aufgrund der Vernachlässigung etwaiger Interaktionseffekte nicht beantworten.

Die dritte Studie von Steinberg et al. (1992) führt die berichteten insofern weiter, als erneut Unterschiede zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Familientypen hinsichtlich ihrer Einstellung zur Schule untersucht werden sollen, diemal jedoch auf der Basis längsschnittlicher Analysen.

Vermutlich nicht zuletzt weil nur knapp die Hälfte (6357 Schüler) der ursprünglich über 11000 an der Zweitbefragung ein Jahr später teilnahmen, wurden in dieser Arbeit die Probanden nicht distinkten Familientypen zugeordnet. Sie erhielten vielmehr einen Wert auf einer Skala, die den Grad der "Autoritativität" elterlichen Erziehungsverhaltens abbilden soll. Zur Berechnung dieses Index wurden - ohne nähere Begründung - wieder drei Skalen (acceptance / involvement; strictness/supervision und psychological autonomy granting) herangezogen, so daß in Übereinstimmung mit der Arbeit von Steinberg, Elmen & Mounts (1989) aber abweichend von der zuletzt genannten Studie der Aspekt der punitiven Kontrolle Berücksichtigung fand. Ebenfalls abweichend von der Untersuchung von Lamborn et al. (1991) wurde nicht Familien im oberen und unteren Terzil ausgewählt. Auf der Basis einer Medianhalbierung aller drei Skalen wurden vielmehr die Familien mit Werten oberhalb des Medians auf allen drei Skalen als "authoritativ" eingestuft und bekamen den Wert 3 zugewiesen (17%). Familien mit Werten über dem Median auf 2 Skalen bzw. 1 Skala bekamen den Wert 2 bzw. 1 zugewiesen (32% und 34%) und die verbleiben Familien, die auf allen drei Skalen Werte unterhalb des Medians erzielten, erhielten den Wert 0 (17%).

Wie in der vorangehend dargestellten Studie auch wurde eine breite Palette von schulischen "outcome"-Kriterien erfaßt. Leider werden diese mithilfe von exploratorischen Faktorenanalysen zu zwei Skalen zusammengefaßt, wobei der erste Faktor (school performance mit hohen Ladungen auf den Variablen Noten, Zeitaufwend für Hausaufgaben, Aspirationen und Selbstkonzept) als grober Indikator für die Höhe der Leistungsbereitschaft betrachtet werden kann, während der zweite Faktor (school engagement) eher eine positive Haltung zur Schule und zum Lernen abbildet. Im Querschnitt korreliert die Leistungsbereitschaft zu $.27$ und die Lernhaltung zu $r=.23$ mit der Autoritativitäts-Skala, im Längsschnitt⁵ sinken diese Korrelationen auf $r=.10$ und $r=.06$ ab, bleiben aber (nicht zuletzt wegen der großen Fallzahlen) signifikant. Nicht-lineare Zusammenhänge werden nicht geprüft, obwohl bereits Steinberg und Silverberg (1986) einen mittleren Grad an Verbundenheit für optimal halten. Unter dem Gesichtspunkt der praktischen Bedeutsamkeit der Ergebnisse berichten die Autoren über Effektstärken zwischen $.17$ und $.42$, wenn jeweils zwei nebeneinander liegende Ausprägungen verglichen werden. Beim Vergleich der beiden Extremgruppen, also

Hierbei sind die sehr hohen Autokorrelationen beider Skalen über den beobachteten Einjahreszeitraum ($r_{tt}=.73/ r_{tt}=.65$) zu berücksichtigen.

von autoritativen Familien (mit dem Wert 3) und Familien mit dem Wert 0 (also vermutlich neglecting/rejecting-Familien) ergeben sich Effektstärken zwischen .72 und .96.

Zusammenfassend ist der Verdienst von Baumrind und der Forschergruppe um Steinberg darin zu sehen, daß sie die Funktionalität verschiedener Erziehungsstile für die psychosoziale und schulische Entwicklung Heranwachsender auf einer breiten empirischen Basis untersucht und so weltweit eine Renaissance der Erziehungsstilforschung ausgelöst haben. Im Rahmen einer Gesamtwürdigung ist allerdings auf den atheoretischen Charakter der Arbeiten hinzuweisen, der sich bereits darin zeigt, daß die Anzahl und Operationalisierung der Dimensionen ohne nähere Begründung mehrfach geändert wird und auch das Vorgehen bei der Typenbildung wechselt. Dies erschwert die Interpretation der Ergebnisse und läßt die Frage aufkommen, wie die Befundlage bei gleichbleibender Konzeptualisierung der Erziehungsstile ausgesehen hätte. Ansonsten trifft Steinberg und Kollegen, die sich bei der Begründung ihrer Dimensionen und Stile stets auf die Arbeiten Baumrinds berufen, auch die an diesen Arbeiten geübte Kritik. So sieht Krohne (1988, S. 160-161) die Studien Baumrinds als ein typisches Beispiel für ein deskriptiv-klassifikatorisches Vorgehen, bei dem die Hypothesenbildung - sofern sie überhaupt theoretisch begründet wird - meist eklektisch über Annahmen aus verschiedenen Theorien erfolgt und die empirischen Befunde weitgehend unabhängig von den vorgängigen Annahmen interpretiert werden.

Der Einwand gegenüber den bisher vorgestellten Arbeiten, sie seien theoretisch wenig ergiebig, ist allerdings nicht speziell gegen die Arbeiten der Forschergruppe um Steinberg zu richten. Ladd (1992) etwa kritisiert insgesamt an der Erziehungsstilforschung das atheoretische Vorgehen vieler Arbeiten, das als Ursache dafür angesehen wird, daß die Wirkmechanismen elterlicher Erziehungsstile bislang weitgehend unklar sind.

Eine in diesem Sinne selbstkritische Haltung ist in der Arbeit von Herman, Dornbusch, Herron & Herring (1997, S. 65) erkennbar, wo es heißt:

"In general, disaggregation usually is preferable to aggregation, despite the increased complexity in the presentation of results (...). the disaggregated variables are closer to the parenting processes and practices that are the subject of family and societal interventions."

Die Autoren sprechen sich für einen dimensionalen Ansatz aus und wählen nicht nur neue Begrifflichkeiten - statt von "acceptance" und "behavioral control" oder "supervision" wird von "connection" und "regulation" gesprochen, lediglich die dritte Dimension wird weiter mit "psychological autonomy granting" umschrieben - sondern auch eine neue Operationalisierung der drei Dimensionen. Diese erweist sich jedoch in verschiedener Hinsicht als problematisch. Unklar ist nicht nur, warum die Dimension *involvement* und vor allem der Aspekt der *psychological autonomy* jeweils mit einer Skala erfaßt werden, während die dritte Komponente (*regulation*) gleich mithilfe von drei Aspekten (monitoring, household organization und parental locus of decision making) vergleichsweise differenziert erfaßt wird. Unklar ist vielmehr auch, wie die Regulations- und Autonomiekomponente theoretisch in Beziehung zueinander stehen sollten.

Tatsächlich scheinen mit der ersten und dritten Komponente konzeptuell ähnliche oder sogar identische Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung erfaßt zu werden, die sozialisations-theoretisch als verhaltenssteuerende Komponente der erlterlichen Erziehung verstanden werden können. Die dritte Variable *household organization* verweist demgegenüber eher auf eine systemische Betrachtung der Familie als einer sozialen Gruppe, die als Ganzes mehr oder weniger reglementiert vs. chaotisch sein kann (vgl. etwa Olson et al., 1989). Mit dieser Variable werden also nicht nur sehr indirekt entwicklungsrelevante Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung bzw. der familialen Lebenswelt von Heranwachsenden angesprochen. Bei dieser Variable könnte vielmehr auch eine extrem niedrige und hohe Ausprägung gleichermaßen dysfunktionale Zustände anzeigen - eine chaotische Umwelt mag zu Verhaltensunsicherheiten führen, eine extrem regulierte Umwelt mag die kindliche Autonomieentwicklung behindern - so daß es wenig sinnvoll erscheint, die Funktionalität dieser Variable auf korrelativer Basis (d.h. mit Blick auf lineare Zusammenhangsmuster) zu analysieren.

Interpretationsprobleme ergeben sich schließlich auch, wenn die Skalenkonstruktion betrachtet wird. In der Skala zur Erfassung der elterlichen Informiertheit ("monitoring") werden Items zur Erfassung "altersangemessener" Grenzen mit Items, die auf die Kenntnis der Eltern über die Belange ihrer Kinder und damit (auch) die "Informationspolitik" der Jugendlichen abheben, verrechnet. Auch existieren Überschneidungen in den Items, die für die Involvement-Skala und die Skala Psychological Autonomy verwendet werden. Daß dies mit dem Hinweis, bei einer anderen Zusammensetzung der involvement-Skala käme man zu den gleichen Ergebnissen (S. 41), abgetan wird, erstaunt umso mehr wenn man bedenkt, daß es den Autoren explizit um die Bestimmung der spezifischen Vorhersagekraft der einzelnen Dimensionen ging.

Angesichts der skizzierten Ungereimtheiten bei der Operationalisierung der als relevant erachteten Dimensionen erstaunen die insgesamt enttäuschenden, auf den längsschnittlichen Angaben von 2850 Jugendlichen basierenden Ergebnisse kaum. Zwischen den Erziehungsmerkmalen und verschiedenen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung konnten insgesamt nur schwache Korrelationen beobachtet werden. Im Querschnitt lagen sämtliche Koeffizienten unter $r=.25$, im Längsschnitt ließen sich bei Kontrolle der Jahresvormessung nur noch für Regulation ein schwacher Effekt nachweisen.

Insgesamt kann die Arbeit als Beleg dafür gewertet werden, daß ein dimensionsanalytischer Zugang nicht per se aufschlußreichere Erkenntnisse liefert als ein typologischer Zugang. Entscheidend ist vielmehr, ob die gewählten Dimensionen theoretisch begründet werden können. Hierzu werden Theorien benötigt, in denen entwicklungspsychologische Überlegungen mit erziehungspsychologischen Konzepten und Ideen verknüpft werden. Da dies - zumindest teilweise - auf Arbeiten zum Individuationskonzept zutrifft, sollen diese im folgenden vorgestellt und aus selbstbestimmungstheoretischer Perspektive diskutiert werden.

3.3. INDIVIDUATIONSTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR DIMENSIONALITÄT UND FUNKTIONALITÄT ELTERLICHER ERZIEHUNG

Von allem Forscher, die sich mit der Rolle der Familie für die Persönlichkeits- und insbesondere Autonomieentwicklung im Jugendalter beschäftigen, rekurren mit dem Begriff "Individuation" zunehmend auf ein Konstrukt, daß in psychoanalytischen Vorstellungen wurzelt. Hierzu vorliegende Arbeiten seien unter dem Begriff "Individuationstheorie" zusammengefaßt, auch wenn es sich eher um verschiedene Zugänge als um eine klar umrissene oder gar in sich geschlossene Theorie handelt (z.B. Cooper et al., 1983; Hauser et al., 1984; Youniss & Smollar, 1985; Grotevant & Cooper, 1985, 1986; Youniss, 1994).

Gemeinsam ist diesen Arbeiten, daß - ähnlich wie bei Baumrind - gegen die "klassische" Sicht vom Jugendalter argumentiert wird, wonach die emotionale Ablösung von den Eltern und vor allem von infantilen Objektbindungen und der kindlichen Vorstellung von der Omnipotenz der Eltern zusammen mit der Hinwendung zu den Peers Voraussetzung für Herausbildung einer reifen Identität ist. Es wird zwar daran festgehalten, daß Entwicklung einer Identität zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalter ist. Autonomie wird jedoch zunehmend als Ergebnis eines *lebenslangen* Individuationsprozesses verstanden, wobei - anders als in früheren psychoanalytischen und strukturgenetischen Arbeiten - postuliert wird, daß *nahe Beziehungen* und insbesondere eine kontinuierlich gute Beziehung zu den Eltern die Entwicklung einer erarbeiteten Identität nicht behindert, sondern im Gegenteil dazu beiträgt, eine zunehmend differenzierte Persönlichkeit zu entwickeln. Eine stabile Identität wird dabei als Ergebnis einer Exploration der eigenen Fähigkeiten, Wünsche und Bedürfnisse auch in Beziehungen verstanden, die wiederum eine sichere Bindung (*connectedness*) erfordert. Vor allem Cooper, Grotevant & Condon (1982, 1983; vgl. auch Hill, 1980; Hill & Holmbeck, 1986; Powers et al., 1983) betonen die Relevanz eines optimalen Grades an Verbundenheit: Er sollte nicht zu hoch ausfallen, weil sonst die Gefahr besteht, daß die Familienmitglieder verstrickt sind und ein Streben nach Selbstverwirklichung und Selbstdarstellung zugunsten der Familienharmonie aufgegeben wird. Er sollte aber auch nicht so gering sein, daß es aufgrund des gegenseitigen Desinteresses nicht mehr zum Austausch kontrastierender Meinungen und damit zum Auftreten intellektuell stimulierender kognitive Konflikte kommt.

Die empirische Befundlage stimmt in groben Zügen mit der These überein, daß Verbundenheit und Respekt vor der Individualität der Familienmitglieder im allgemeinen mit der Entwicklung von reiferen Einstellungen und einem positiveren Selbstbild einhergeht, strenge, einschränkende und impulsiv-launische Erziehungspraktiken dagegen ebenso wie distanzierte Beziehungen zu den Eltern nachteilig zu sein scheinen. Jenseits dieser sehr allgemeinen Aussagen stößt man allerdings auf eine Reihe von Ungereimtheiten und offenen Fragen.

So betont vor allem Youniss (1993), daß Individuation als relationales Konzept gefaßt werden muß, das auf den Prozeß der Ko-Konstruktion abhebt. Aussagen darüber, ob oder wie Jugendliche auch ohne die "Kooperationsbereitschaft" ihrer Eltern ihre Persönlichkeit entfalten können, fehlen jedoch. Dabei weist beispielsweise eine Studie von Fuhrman & Holm-

beck (1995) darauf hin, daß im Kontext einer wenig akzeptierenden Umgebung zumindest kurzfristig von Vorteil ist, wenn sich Jugendliche von Eltern distanzieren (vgl. auch Ryan & Lynch, 1989).

Ein zweiter umstrittener Punkt ist, ob oder inwiefern *Konflikte* nicht nur Ausdruck des jugendlichen Autonomiestrebens und der dadurch in Gang gesetzten Transformationsprozesse in der Eltern-Jugendlichen-Beziehung sind (z.B. Collins, 1996; Collins & Laursen, 1992), sondern direkt die Autonomie- und Identitätsentwicklung Heranwachsender befördern. Vor allem Vertreter einer strukturgenetischen Position postulieren, daß die Konfrontation und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten kognitive Konflikte erzeugt und dadurch die intellektuelle und Identitätsentwicklung stimuliert und die Herausbildung von moralischer Urteilsfähigkeit und sozialen Kompetenzen (wie Rollenübernahme und Empathie) gefördert würde. In anderen familienpsychologischen Ansätzen werden Konflikte dagegen eher als Zeichen eines gestörten Familienklimas und einer problematischen Qualität der Eltern-Kind-Beziehung erachtet.

Die empirische Befundlage zu dieser Thematik ist widersprüchlich. Positive Zusammenhänge zwischen dem Auftreten von Konflikten, dem Grad der Verbundenheit und der psychosozialen Reife Jugendlicher zeigten sich etwa bei Cooper, Grotevant & Condon (1982, 1983). In vielen anderen Fragebogenstudien erwies sich ein hohes Ausmaß an Dissens zwischen Eltern und Jugendlichen als belastendes Moment in der Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Fend, 1998), ging Streit in der Familie mit schlechteren Schulleistungen, vermehrtem Problemverhalten (internalisierende und externalisierende Störungen) und einem verringerten Selbstwert von Jugendlichen einher (z.B. Fuhrman & Holmbeck, 1995; Collins et al. 1997; Feldman & Wentzel, 1990). Parallele Befunde sind Interaktionsstudien (vgl. Kapitel 5.1.5) zu entnehmen. Hauser et al. (1984) beispielsweise fanden zwar erwartungsgemäß, daß ein konstruktiver (erklärender, akzeptierender, empathischer) Kommunikationsstil von Eltern positiv korrelierte mit der psychosozialen Reife Jugendlicher. Entsprechende Zusammenhänge zu einem kontroversen und die Meinung des anderen hinterfragenden Interaktionsstil wurden entgegen den Erwartungen aber nicht gefunden. Auch Power et al. (1983) konnten ihre These, wonach eine Konfrontation mit abweichenden Auffassungen intellektuell stimulierend sei und die Identitätsentwicklung fördere, nicht bestätigen. Als günstig erwies sich statt dessen die Anerkennung der Position der Jugendlichen sowie emotionale Unterstützung. In einer späteren Arbeit von Best, Hauser und Allen (1997) konnten auf der Mikroebene keine Zusammenhänge zwischen dem Gesprächsverhalten der Familienmitglieder und Kriterien wie der erreichte Schulabschluß der Jugendlichen und ihre Ich-Stärke beobachtet werden. Auf molarer Ebene zeigte sich jedoch ein positiver Zusammenhang zwischen beiden Kriterien und der Förderung von Verbundenheit und Autonomie.

Besonders interessant sind schließlich die Befunde von Fend (1998), die ebenfalls gegen eine entwicklungsfördernde Funktion von Konflikten sprechen. Verglichen wurden hier vier Gruppen von Familien mit positiver vs. negativer Bindung und viel vs. wenig Konflikten. Unabhängig davon, ob die Ich-Stärke, die Leistungsbereitschaft, die Leistungsangst oder Indikatoren der externalisierenden Problemverarbeitung als Kriterium herangezogen wurden, erzielten Jugendliche aus Familien mit positiver Bindung und wenig Konflikten stets die positivsten

Werte, gefolgt von Jugendlichen mit positiver Bindung zu den Eltern und vielen Konflikten. Man kann aus diesem Ergebnismuster schlußfolgern, daß die affektive Beziehung zu den Eltern ausschlaggebend für die kindliche Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung ist und partiell sogar die nachteiligen Folgen von Konflikten in der Eltern-Kind-Beziehung zu kompensieren vermag. Darüber hinaus ist festzuhalten, daß sich die Folgen einer konflikt-beladenen Beziehung vor allem im schulischen Problemverhalten niederschlagen und weniger im außerschulischen Risikoverhalten.

Zusammengenommen können diese Befunde als Beleg für die von verschiedener Seite hervorgehobene Bedeutung der Wärme-Dimension interpretiert werden. Kurdek, Fine & Sinclair (1995, S. 442) etwa ziehen aufgrund ihrer Ergebnisse die Bilanz: "it is the acceptance component - rather than the supervision or autonomy granting component of an authoritative family that is important..." und auch Baumrind (1991a, S. 125) räumt ein, daß "parental attributes and childrearing practices along the communal-responsive axis are expected to be more important than those along the agentic-demanding axis". Damit vereinbar ist die Auffassung von Kontextualisten (zusf. Miller, 1993), wonach Kooperation vorteilhafter ist als Konfrontation, weil Konflikte zunächst nur die Information enthalten, daß die eigenen Überlegungen nicht richtig sein könnten, jedoch keinen Aufschluß darüber geben, was an den eigenen Überlegungen falsch ist oder wie "richtig gedacht" wird. Solche Informationen würden erst in Situationen verfügbar, in denen gemeinsam mit anderen Probleme gelöst oder Entscheidungen getroffen werden müssen. Denkbar ist schließlich auch, daß es nicht nur auf die Anzahl oder Intensität der Konflikte ankommt, sondern ebenso auf die Art der Konflikte (Collins, Laursen, Mortensen, Luebker & Ferreira, 1997). Dabei scheint die Intensität von Konflikten sowie die Art der Konfliktlösung mindestens ebenso stark von der Qualität der Beziehung wie vom Alter der Kinder abzuhängen (vgl. Laursen & Collins, 1994).

Zusammenfassend kommt Individuationstheoretikern wie Youniss (1994) der Verdienst zu, ältere Vorstellungen von der Jugendzeit als Zeit des "Sturm und Drang" und tiefer Generationenkonflikte abgelöst zu haben. Möglicherweise hat jedoch gerade die bewußte Abgrenzung von "Krisenannahmen" den Fokus der Aufmerksamkeit auf die Identifizierung allgemeiner (universeller) Entwicklungsverläufe gerichtet und dazu beigetragen, daß nur selten nach den Ursachen für differentielle Verläufe in der Beziehungs- und Individualentwicklung gefragt wurde (vgl. auch Collins et al., 1997; Maccoby & Martin, 1983). So eignet sich die Individuationstheorie zwar als Interpretationsrahmen für Befunde zu (Veränderungen in) den Beziehung Jugendlichen zu erwachsenen und gleichaltrigen Bezugspersonen. Weil aber keine differentielle Perspektive eingenommen und nicht klar zwischen Individual- und Beziehungsentwicklung getrennt wird, bleiben die im Prozeß der Ko-Konstruktion wirksam werdenden intrapsychischen und interpersonellen Mechanismen vage. Vor allem finden sich wenig Aussagen über die Bedingungen eines gestörten Individuationsprozesses und über pädagogisch hoch interessante Fragen wie: Warum unterscheiden sich Heranwachsende mit Eintritt ins Jugendalter in dem Ausmaß, indem sie sich von den Eltern ablösen wollen? Ist es günstiger, wenn Jugendliche angesichts einer hoch konfliktären Beziehung zu den Eltern den Wunsch nach Nähe, Anerkennung und Verbundenheit aufgeben und sich anderen Bezugs-

personen zuwenden? Welche Konsequenzen hat es für die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher, wenn eine Imbalance zwischen Verbundenheit und Abgrenzung/Individualität zugunsten des einen oder des anderen entsteht?

Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie ist festzuhalten, daß mit der Verbundenheit der Grad der sozialen Einbindung und damit eine nachweislich besonders wichtige Dimension der Eltern-Kind-Beziehung angesprochen ist, und die Separateness-Komponente, sofern sie nicht konflikthafte Auseinandersetzungen beinhaltet, als Indikator für Autonomieunterstützung interpretiert werden kann. In diesem Sinne verstandene individuierte Beziehungen dürften förderlich sein, weil sie dem kindlichen Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie Rechnung tragen, wodurch das natürliche Erkenntnisstreben zum Tragen kommen und sich schließlich Wachstum und Kompetenzerfahrung einstellen kann. Wo dies nicht gelingt, wo entweder gleichgültige bis feindliche Beziehungen vorherrschen oder symbiotisch-verstrickte Beziehungen mit diffusen Grenzen dominieren, die sich in Form von Triangulierungen oder Parentifizierungen ausdrücken können (vgl. Brunner, 1998), ist die Autonomieentwicklung Jugendlicher gefährdet. Heranwachsende können nicht länger in dem Bewußtsein aufwachsen, verschiedene Identitäten ausprobieren zu können ohne gleich festgelegt zu werden, sich anderen nahe fühlen zu können, ohne Angst haben zu müssen, die persönliche Identität zu gefährden. Defragmentierungen der Identität sowie affektive und/oder behaviorale Störungen können im Extremfall die Folge sein (Reimer, Overton, Steidl, Rosenstein & Horowitz, 1996; Bomar & Sabatelli, 1996).

3.4. KRITISCHE WÜRDIGUNG DES FORSCHUNGSSTANDES

Die Erforschung des Einflusses des Elternhauses auf die schulische und berufliche Entwicklung Heranwachsender ist ursprünglich eine Domäne der Soziologie gewesen (Fuligni & Stevenson, 1996). Erst Forscher wie Majoribanks haben eine Brücke zwischen soziologischen und psychologischen Ansätzen geschlagen und mit dem Konzept des Bildungskapitals Grob-kategorien zur Beschreibung familialer Lernumwelten bereitgestellt. Die Bedeutung der von Majoribanks (1994) unter dem Begriff "Sozialisationsmerkmale" zusammengefaßten Komponenten des *intellektuellen* und *sozialen Kapitals* für verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender ist vorwiegend in entwicklungs- und familienpsychologischen Arbeiten untersucht worden. Dabei hat vor allem die im amerikanischen Sprachraum seit einigen Jahren aufblühende Erziehungsstilforschung vielschichtige Erkenntnisse zur Bedeutung elterlicher Erziehungspraktiken für die Persönlichkeits- und Autonomieentwicklung Heranwachsender im allgemeinen und die Motivgenese von Schülern im besonderen hervorgebracht.

Unter methodischem Gesichtspunkt ist festzuhalten, daß ebenso wie in der frühen deutschsprachigen Erziehungsstilforschung ein induktives Vorgehen überwiegt (vgl. auch Schneewind & Pekrun, 1994). Dies ist nicht per se negativ zu beurteilen. Bereits Herrmann

u.a. (1975) haben zwischen einem induktiv-klassifikatorischen Vorgehen und der Entwicklung und Prüfung von a-priori-Theorien unterschieden und beide zwei Forschungsstrategien als alternative Varianten der Modellbildung gekennzeichnet. Allerdings stellt sich bei einem induktiven Vorgehen das Problem, daß die Ergebnisse vom Stand der Methodenentwicklung abhängen. Da auf der Basis einer möglichen breiten Erfassung erzieherischer Verhaltensweisen zunächst eine sekundäre Parameter-Reduktion vorzunehmen ist, auf deren Grundlage dann die Prüfung von Zusammenhängen zwischen Erziehungsstilen und Kindmerkmalen erfolgt, variiert die Anzahl und der Inhalt der berücksichtigten Erziehungstildimensionen in Abhängigkeit von der gewählten Methodik (z.B. Rotationsmethode, exploratorische vs. konfirmatorische Faktorenanalyse).

Weitere methodische und methodologische Probleme⁶, die derzeit eine Integration vorliegender Befunde erschweren, seien im folgenden kurz skizziert:

- (a) *Das Problem identischer vs. verwandter Konstrukte*: Sehr durchgängig stellt sich das Problem, daß nicht eindeutig entscheidbar ist, wann dieselben Begriffe zur Kennzeichnung verschiedener Sachverhalte verwendet werden und umgekehrt ähnliche Konstrukte mit verschiedenen Begriffen umschrieben werden. Verdeutlichen läßt sich dies an dem von Baumrind (1971) eingeführten Begriff "demandingness", der von Anfang an für ein multidimensionales Konstrukt stand, welches in der Folgezeit höchst unterschiedlich ausgelegt wurde. Die mit dem Begriff assoziierten Merkmale reichen von der Erwartung selbständigen und selbstverantwortlichen Handelns ("maturity demands") über die Informiertheit der Eltern ("supervision") bzw. die Überwachungsaktivitäten der Eltern ("surveillance", "monitoring") bis hin zu m.o.w. direkter Lenkung ("firm control", "direct control"), die mit dem Einsatz von Strafen (punitive or power-assertive disciplin strategies) und der Betonung von Gehorsam ("value obedience") einhergehen kann. Teilweise sind die verschiedenen Facetten des Kontroll-Begriffs durch begriffliche Differenzierungen (z.B. firm control; supportive control; directive control; vgl. Baumrind, 1991c) kenntlich gemacht worden, teilweise wurden einzelne Facetten aber auch unter Begriffen wie "monitoring" oder "structure" als eigenständige Dimension behandelt.
- (b) *Das Problem der mangelnden Trennung bereichsübergreifender und konstruktspezifischer Aspekte erzieherischen Handelns*: Sofern das elterliche Erziehungsverhalten nicht ausschließlich auf der Ebene des allgemeinen Umgangs von Eltern mit ihren Kindern untersucht wird, werden allgemeine und bereichsspezifische (hier: schulbezogene) Komponenten häufig vermischt (z.B. Grolnick & Ryan, 1989). Gegen ein

⁶ Wie Schneewind und Pekrun (1994) hervorheben, sind viele Kritikpunkte nicht nur auf entwicklungs- oder familienpsychologischer Arbeiten zu beziehen, sondern ebenso auf pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Erziehungsverhalten von Lehrern. Dies ist keineswegs trivial, hat sich die Unterrichtsforschung doch ganz auf die Analyse schulischer Umwelten konzentriert (z.B. Aurin, 1991; Dreesmann et al., 1992; Fend, 1987; Eder, 1986; Rutter u.a., 1980) und die auf Eltern bezogene Erziehungsstilforschung weitgehend ignoriert. Die dennoch erkennbaren Parallelen zwischen den beiden "nebeneinander" existierenden Forschungssträngen sind insofern nicht darauf zurückzuführen, daß sich in den Anfängen der Erziehungsstilforschung das Augenmerk noch auf allgemein günstige Erziehungspraktiken und Arten der Ausgestaltung pädagogischer Kontexte richtete und Familien- wie Unterrichtsforscher auf denselben theoretischen Überlegungen aufbauten.

solches Vorgehen läßt sich mit Ryan und Adams (1995) einwenden, daß vorliegende Befunde dafür sprechen, daß der elterliche Umgang speziell mit schulischen Belangen unmittelbarer als allgemeine Erziehungspraktiken auf Merkmale der schulischen Entwicklung wie die Leistungen oder eben auch die Lernmotivation wirken sollte. Wenn aber bereichsübergreifende und bereichsspezifische Erziehungskomponenten auf einem Kontinuum von distalen zu proximalen Sozialisationsbedingungen unterschiedlich einzuordnen sind, dann wird bei einer mangelnden Trennung beider Ebenen die Chance vergeben, Aufschluß über die Kausalkette der an der Persönlichkeitsentwicklung beteiligten Faktoren zu bekommen.

(c) *Das Problem einer mangelnden Trennung zwischen (über-)individuellen und relationalen Konzepten:* Das gerade erörterte Problem kann als Spezialfall eines grundsätzlicheren Problems der mangelnden Trennung zwischen Konstrukten betrachtet werden, die entweder als Beschreibung eines Personmerkmals oder aber eines Beziehungsgeflechts (z.B. ein Familiensystem) beschreiben sollen. Wie bereits ausgeführt, ist eine eher diffuse Unterscheidung von relationalen Konstrukten und solchen auf individualpsychologischer Ebene kennzeichnend für Arbeiten zur Individuationstheorie. Aber auch in Arbeiten aus der Familienpsychologie (z.B. Ginsburg & Bronstein, 1993; Fontaine, 1994) und der Pädagogischen Psychologie (z.B. Helmke & Väh-Szusziara, 1980) wurden häufig Merkmale des Familienklimas mit Merkmalen elterlichen Erziehungsverhaltens vermischt. Noch schwieriger zu identifizieren sind solche Vermischungen innerhalb von Fragebögen oder Skalen, die dadurch zustande kommen, daß die enthaltenen Items (z.B. "In unserer Familie verbringen wird viel Zeit miteinander") nicht dem formulierten Anspruch entsprechend allein die emotionale Zuwendung der Eltern abbilden.

(d) *Das Problem der Dimensionalität der Konstrukte und ihre Verhältnis zueinander*
Für beide der am durchgängigsten behandelten Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens, für die "emotionale Unterstützung" und die "Verhaltensregulation", gilt, daß sie - mitunter vom selben Autor - teils als eindimensionales und teils als mehrdimensionales Konstrukts gefaßt werden. Dies hat zur Folge, daß sich kaum noch die komplementären Pole der Dimension benennen lassen bzw. sich bei wechselnden Konzeptualisierungen auch die Bedeutung der Dimension selbst ändert. So erfährt das Konzept der Restriktivität oder Kontrolle einen Bedeutungswandel, wenn es als Gegenpol zu Autonomieunterstützung (wie bei Schaefer, 1959) oder zu Permissivität (wie bei Becker, 1964) konzeptualisiert wird. Ungleich problematischer ist jedoch, wenn Konstrukte sehr breit gefaßt werden und Aspekte beinhalten, deren Funktionalität u.U. differiert. So wird beispielsweise das Konzept der Responsivität von Baumrind - und vielen anderen nach ihr - mit dem Grad der emotionalen Zuwendung *und* Autonomieunterstützung (maturity demands, encouragement of independent contact) der Eltern in Verbindung gebracht. Eine solche Zusammenfassung beider Aspekte zu einem Gesamtwert "Responsivität" ist jedoch, wie beispielsweise Gjerde, Block und Block (1991) zeigen, nicht unproblematisch, scheint doch gerade ein Auseinanderklaffen beider Aspekte für Mütter

depressiver Töchter im Jugendalter charakteristisch zu sein: Diese unterhielten eine enge Beziehung zu ihren Kindern, hatten jedoch Schwierigkeiten, deren Unabhängigkeit zu akzeptieren und zu fördern.

- (e) *Das Problem (nicht-)linearer Effekte und Wechselwirkungen:* Obwohl bereits Maccoby & Martin (1983) in ihren vielzitierten Überblicksartikel die Möglichkeit kurvilinearere und asymptotischer Beziehungen diskutierten (S. 51), beschränken sich die meisten Studien auf die Prüfung linearer Zusammenhänge. Dies ist erstaunlich, weil sowohl in psychoanalytischen Ansätzen zur Individuation als auch in systemtheoretischen Ansätzen kurvilineare Effekte postuliert werden. In Einklang mit diesen finden sich in den wenigen Arbeiten (z.B. Kurdek & Fine, 1994; Majoribanks, 1994), in denen nicht nur lineare Effekte geprüft wurden, Anhaltspunkte für ein Schwellenwertmodell.

Versucht man inhaltlich eine Bilanz aus den zahlreichen Studien zu ziehen und betrachtet unter diesem Gesichtspunkt noch einmal die in Tabelle 1 zusammengefaßten Dimensionen und Typen, dann sind bei allen Unterschieden in den jeweils berücksichtigten Konzepten Aspekte oder Dimensionen benennen, die sich vergleichsweise durchgängig als relevant für "normale" wie "gestörte" Entwicklungsverläufe und insbesondere die Autonomieentwicklung herausgestellt haben (vgl. Reimer et al., 1996). Mit Oerter (1995, S. 802) gilt dies vor allem für drei Komponenten: das Ausmaß der *Involviertheit*, der *Unterstützung für autonomes Verhalten* und der *Struktur*. Diese Aspekte werden auch von Vertretern der Selbstbestimmungstheorie hervorgehoben (z.B. Grolnick & Ryan, 1989), jedoch um die Dimension der Förderung des *Kompetenzerlebens* erweitert. Weiterhin wird der Aspekt der *Kontrolle* häufig genannt und, soweit er mit Konformitätsdruck und Punitivität verbunden und von Struktur abgegrenzt wird, auch durchgängig als dysfunktional eingestuft.

Betrachtet man die fünf genannten Aspekte als theoretisch relevante und deshalb analytisch zu unterscheidende Grunddimensionen erzieherischen Handelns, dann kann die erziehungspsychologische Literatur in einem zweiten Schritt herangezogen werden, um diese Dimensionen unter Berücksichtigung der angesprochenen Probleme zu konzeptualisieren.

Konkrete Hinweise auf Möglichkeiten der Förderung des Erlebens von sozialer Einbindung sind vor allem Arbeiten zu entnehmen, die der Bindungstheorie verpflichtet sind oder der humanistischen Psychologie entstammen. Ihnen zufolge ist ein *emotional zugewandtes Erziehungsverhalten* durch ein hohes Maß an Responsivität, Authentizität und Wertschätzung gekennzeichnet.

Unter dem Aspekt der Förderung des *Kompetenzerlebens* Heranwachsender ist auf der Ebene des allgemeinen Erziehungsverhaltens von Eltern der häusliche Anregungsgehalt als ein wichtiges, die intellektuelle Entwicklung stimulierendes Moment zu nennen. Auch positive Rückmeldungen und Bekräftigung etwa in Form von lobenden Äußerungen können förderlich sein, sofern sie in nicht-kontingenter Weise "verabreicht" werden (vgl. Ryan & Deci, 1996).

Tabelle 1a: Übersicht über Ansätze der Erziehungsstilforschung

Autor	Dimensionen	Operatorationalisierungen	
Lewin, Lippitt & White (1939)		<ul style="list-style-type: none"> - demokratischer Führungsstil (gemeinsame Entscheidung, rationale Konfliktlösungsstrategien) - laissez-faire Stil (keine Lenkung, gleichgültige Haltung) - autokratischer Stil (stark dirigierendes Verhalten) 	
Schaefer (1959)	<ul style="list-style-type: none"> - love vs. hostility - control vs. autonomy 	<ul style="list-style-type: none"> - emotionale Tönung der Beziehung - Grad der Lenkung: Einschränkung vs. Autonomieunterstützung 	
Schaefer (1964)	<ul style="list-style-type: none"> - acceptance vs. rejection - autonomy granting vs. psychological control - firm vs. lax control 	<ul style="list-style-type: none"> - emotionale Nähe / Enge der Beziehung - Förderung vs. Unterdrückung der kindlichen Selbständigkeit - konsequenter vs. nachgiebiger Umgang mit Grenzen und Regelübertretungen 	
Becker (1964)	<ul style="list-style-type: none"> - warmth vs. hostility - restrictiveness vs. permissiveness - calm detachment vs. anxious emotional involvement 	<ul style="list-style-type: none"> - emotionale Färbung der Beziehung: Nähe vs. feindliche Haltung - Grad der Lenkung: Einschränkung vs. Gewährenlassen - Grad der elterlichen "Souveränität" und Erziehungs-kompetenz 	
Tausch & Tausch (1973)	<ul style="list-style-type: none"> - Wärme - Lenkung 	<ul style="list-style-type: none"> - Geringschätzung/Abneigung vs. Wertschätzung/Zuneigung - minimale vs. maximale Dirigierung und Kontrolle 	
Stapf et al. (1972)	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung - Strenge 	<ul style="list-style-type: none"> - Einsatz positiver Bekräftigung - Einsatz von Bestrafung (Kälte und Härte) 	
Tausch & Tausch (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzung vs. Geringschätzung - Echtheit - Einfühlerndes Verstehen - Direktivität 	<ul style="list-style-type: none"> - Mißachtung, Kälte, Härte vs. Achtung, Wärme, Rücksichtnahme - Fassadenhaftigkeit, Unechtheit vs. Aufrichtigkeit und Echtheit und - geringe vs. hohe Empathie - keine vs. viele fördernden nichtdirigierenden Tätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - sozial-integrativ (demokratisch, hoch Wärme, mittlere Lenkung) - laissez-faire (geringer Grad an Lenkung, weder starke Gering- noch Wertschätzung) - autokratisch (Gering-schätzung und Kälte, starke Lenkung)
Maccoby & Martin (1983)	<ul style="list-style-type: none"> - demanding, controlling - accepting, responsive, child-centered 	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung von Erwartungen, Normen, Werten an Kinder; mittler ("just enough") Grad an Lenkung - Sensibilität und Responsivität im Umgang mit kindlichen Bedürfnissen, Wärme 	

Tabelle 1b: Übersicht über Ansätze der Erziehungsstilforschung

Autor	Dimensionen	Operationalisierungen	
Baumrind & Black (1967)	<ul style="list-style-type: none"> - consistent discipline - maturity demands - restrictiveness - encouragement of independent contacts 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>authoritarian</i> (power assertive, obedience and status oriented, severe punishment) - <i>indulgent-permissive</i> (tolerance, accepting attitude toward the child's impulses, little punishment, few demands for mature behavior) - <i>authoritative</i> (high maturity demands, clear and firmly enforced standards and rules, encouragement of independence and individuality, open communication) - <i>indifferent-uninvolved</i> (high motivation to minimize the costs in time and effort of interaction with the child) 	
Baumrind (1971)	<ul style="list-style-type: none"> - demandingness - responsiveness 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>authoritative</i> (clear standards, assertive and not intrusive or restrictive control, rational disciplinary styles, open communication) - <i>permissive</i> (nontraditional attitudes, tolerance, avoidance of confrontation; often uninvolved) - <i>authoritarian</i> (demanding but not responsive, obedience- and status oriented, provision of clear set of regulations, monitoring) 	
Baumrind (1991a)	<ul style="list-style-type: none"> - supportive control (SC) - assertive control (AC) - directive, conventional control (DCC) - intrusive (nur zur Untergliederung der directive families) 	<ul style="list-style-type: none"> - SC (considerateness, responsive discipline, rational explanations, intellectual stimulation and encouragement of individuation) - AC (firm, clear standards, nonrestrictive monitoring of adolescents life, enforcement of rules) - DCC (restrictiveness and conventional values) - intrusive (overcontrol) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>authoritative</i> (hoch SC und AC) - <i>democratic</i> (mittel AC, hoch SC; niedrig DCC) - <i>good-enough homes</i> (mittel bis hoch DC und AC, mittel bis niedrig SC) - <i>non-directive</i> (niedrig auf DCC und AC; mittel bis hoch SC) - <i>unengaged</i> (niedrig SC und AC) - <i>neglectful / indulgent</i> (neither demanding nor responsive)
Steinberg, Elmen & Mounts (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - acceptance / involvement - behavioral control - psychological autonomy granting 	<ul style="list-style-type: none"> - love, responsiveness (supportive control) - monitoring, setting limits (assertive control) - low power assertiveness (reversed directive control) 	keine
Steinberg et al. (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - acceptance / involvement - firm control - psychological autonomy granting 	- s.o.	Typen durch Mediansplit über alle drei Dimensionen: neglectful / authoritative / permissive or indulgent / authoritarian

Tabelle 1c: Übersicht über Ansätze der Erziehungsstilforschung

Autor	Dimensionen	Operationalisierungen	
Lamborn et al. (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - responsiveness - demandingness 	<ul style="list-style-type: none"> - warmth, acceptance, involvement - strictness, supervision, monitoring 	Typen nach Terzilen: neglectful / authoritative / permissive or indulgent / authoritarian
Steinberg et al. (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - warmth, acceptance, involvement - strictness, supervision - psychological autonomy granting 	<ul style="list-style-type: none"> - love, responsiveness, regular interactions - consistent discipline, restrictiveness - noncoercive democratic discipline, encouragement of expressing individuality 	Ordinale Messung der "authoritativeness": höchster Wert für Familien, die auf allen drei Dimensionen über dem Median liegen
Steinberg et al. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - warmth, acceptance, involvement - strictness, supervision 	<ul style="list-style-type: none"> - warmth, acceptance, involvement - strictness, supervision 	Typen durch Terzile auf beiden Skalen: neglectful / authoritative / permissive or indulgent / authoritarian
Kurdek & Fine (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - acceptance - autonomy granting - supervision - conflict 	<ul style="list-style-type: none"> - parents help, take care and time to talk - parents respect and encourage individuality and autonomy - monitoring - quarrel and frequent disputes, criticism, annoyance 	
Cooper et al. 1982, 1983 Youniss & Smollar (1985)	<ul style="list-style-type: none"> - connectedness - separateness 	<ul style="list-style-type: none"> - disengaged vs. enmeshed - allowing individuality vs. enmeshed relations 	individuated relationships (balance between separateness and connectedness) optimum
Hauser et al. (1984)	<ul style="list-style-type: none"> - acceptance and support 	<ul style="list-style-type: none"> - emotional engagement and support, warmth 	
Powers et al. (1983)	<ul style="list-style-type: none"> - challenging and focusing 	<ul style="list-style-type: none"> - cognitive stimulating 	
Hauser et al. (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - constraining responses - enabling responses 	<ul style="list-style-type: none"> - distracting, withholding, judgemental indifference, excessive gratifying, devaluing - explaining, focusing, problem solving, curiosity - empathy, acceptance 	
Allen et al. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - promoting autonomy-relatedness - obstructing autonomy - obstructing relatedness 	<ul style="list-style-type: none"> - expressing and discussing reasons for disagreements, confidence in one's position, validation of other's position, attention to others speeches - inhibiting autonomy of the other person (over-personalizing disagreement, pressuring other to agree, recanting position to foreclose discussion) - inhibiting relatedness (expressing hostility, interrupting or ignoring statements toward the other person) 	

- Als besonders vielschichtig und komplex erweist sich in der Literatur das Verhältnis der Kontroll- und Struktur-Dimension zueinander. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß Struktur häufig über die Informiertheit der Eltern erfaßt wurde und damit je nachdem, ob diese eine Auskunftsbereitschaft seitens der Jugendlichen beinhaltet, Kontrolle oder auch Verbundenheit impliziert. Faßt man dagegen *Struktur* über das Ausmaß an Kontingenz, Konsistenz und Konsens in der Erziehung, dann fällt die Einordnung dieser Dimension wie auch die Unterscheidung zwischen Kontrolle und Struktur als eigenständigen Komponenten erzieherischen Handelns leichter. Klar und konsistent vertretene Werte und Überzeugungen können einen Rahmen schaffen, der Heranwachsenden Orientierung gibt und die Herausbildung eigener Standpunkte erleichtert. Sie können allerdings auch, wenn sie nicht begründet und unhinterfragt übernommen werden, der Herausbildung einer externalen Persönlichkeitsstruktur im Sinne von Schneewind, Beckmann und Engfer (1983) Vorschub leisten.
- Während Struktur eher bestehende Unterschiede in der Persönlichkeitsstruktur Heranwachsender verstärken sollte, ist von einer *Kontrolle*, die über den von Eltern ausgeübten Konformitätsdruck, eine engmaschige Überwachung der kindlichen Aktivitäten sowie den Einsatz harter Strafen operationalisiert wird, eine klar negative Auswirkung auf die kindliche Autonomieentwicklung zu erwarten. Punitivität in Kombination mit dem Zwang zu Anpassung und Gehorsam sollte der Entwicklung einer externalen oder "autotelische Persönlichkeit" Vorschub leisten.
- Unter einer *aktiven Autonomieunterstützung* schließlich ist die Gewährung von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen, das Zugestehen von Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Rückgriff auf induktive oder demokratische Disziplinierungsstrategien (Begründung, Argumentation, empathisches Durchsetzen von Grenzen) zu fassen. Von allen diesen Merkmalen kann angenommen werden, daß sie eine ungestörte Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit fördern.

Versteht man die so konzeptualisierten fünf Dimensionen im Sinne von Tausch und Tausch (1973) als förderliche Grundformen zwischenmenschlicher Beziehungen, dann sollten diese herangezogen werden können, um das Erziehungsverhalten von Eltern auf verschiedenen Abstraktionsebenen beschreiben zu können und es mit dem von Lehrern oder anderen Erziehern zu vergleichen. Voraussetzung dafür ist eine Identifizierung "äußerlich" verschiedener Erziehungspraktiken, die denselben Grundformen zuzuordnen, d.h. funktional äquivalent sind. Hieraus ergeben sich eine Reihe wissenschaftlich interessanter Aufgaben und Fragestellungen.

Im Rahmen dieser Arbeit sollen drei forschungsleitenden Fragen herausgegriffen werden, die die nachfolgenden Kapitel zugleich strukturieren:

1. In einem ersten Schritt sollen die fünf Dimensionen auf der Ebene des *allgemeinen Erziehungsverhaltens von Eltern* betrachtet und ihrer Bedeutung für die schulische Lern-

motivation Heranwachsender untersucht werden. Hierzu wird nach einer Zusammenfassung einschlägiger Arbeiten anhand von drei eigenen Untersuchungen dargestellt (Kapitel 4), wie eine Konzeptualisierung und Operationalisierung der fünf Komponenten elterlichen Erziehungsverhaltens ausssehen könnte und inwiefern sich sowohl zwischen dem kindperzipierten als auch dem beobachtbaren Elternverhalten Zusammenhänge zur intrinsischen und extrinsischen motivationalen Orientierungen von Schülern aufzeigen lassen.

2. Beim zweiten Themenschwerpunkt (vgl. Kapitel 5) wird das Augenmerk auf den *Umgang der Eltern speziell mit schulischen Belangen* gerichtet. In diesem Teilabschnitt wird unter Berücksichtigung der bisherigen Überlegungen und vorliegender Arbeiten zum elterlichen Schulengagement ("parental involvement") eine mehrdimensionale Konzeptualisierung des *bereichsspezifischen* Elternverhaltens vorgeschlagen, deren Tragfähigkeit in drei aufeinander aufbauenden Studien untersucht wird. Im einzelnen wird geprüft, welche prognostische Bedeutung den theoretisch hergeleiteten Komponenten des elterlichen Schulengagements für die überdauernde und aktualisierte Lernmotivation von Schülern zukommt und in welchem Verhältnis Aspekte des allgemeinen und bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens zueinander stehen.
3. Im dritten Teil (vgl. Kapitel 6) wird die relative Bedeutsamkeit familialer und schulischer Bedingungen sowie dem *Zusammenspiel von Elternhaus und Schule* nachgegangen. Wiederum werden nach einer kurzen Zusammenfassung des Forschungsstandes drei Studien vorgestellt, in denen das Erziehungsverhalten von Eltern und Lehrern auf inhaltlich analogen Dimensionen erzieherischen Handelns erfaßt und in ihrem genuinen sowie gemeinsamen Beitrag zur Aufklärung der Varianz in der intrinsischen und extrinsischen Motivation untersucht wurde. Auch wurde etwaigen Schwierigkeiten nachgegangen, die aus Diskrepanzen in den schulischen und familialen Interaktionserfahrungen resultieren könnten.

Die in dieser Arbeit berichteten Studien konzentrieren sich auf die Lernmotivation von Schülern, die die Klassenstufen sechs und sieben besuchen. Damit wurde ein Abschnitt in der schulischen Entwicklung Heranwachsender herausgegriffen, der besonders interessant ist, weil sich in dieser Phase ein besonders starker Abfall in der Lernmotivation von Schülern und insbesondere in ihrer intrinsischen Motivation und der Lernfreude beobachten läßt (zuf. Anderman & Maehr, 1994). Gleichzeitig scheint dieser Abschnitt als eine formative Phase der (Motivations-)Entwicklung betrachtet werden zu können, da die in dieser Zeit herausgebildeten Einstellungen mit hoher Wahrscheinlichkeit bis zum Ende der Schulzeit beibehalten werden (Fend, 1996), ihrerseits aber nur beschränkt als Fortsetzung einer bereits in der Grundschule begonnenen Entwicklung angesehen werden können (vgl. Helmke, 1993, S. 84).

4. ALLGEMEINES ERZIEHUNGSVERHALTEN UND SCHULISCHE LERNMOTIVATION

Im nachfolgenden Kapitel wird untersucht, inwiefern Unterschiede in der intrinsischen und extrinsischen Motivation von Schülern in Zusammenhang stehen zu der Art und Weise, wie Eltern *allgemein im Alltag mit ihren Kindern interagieren*.

Einleitend werden hierzu die wenigen Studien, in denen das elterliche Erziehungsverhalten direkt in Bezug zur Lernmotivation von Schülern untersucht wurde, aus der Perspektive der vorangehenden theoretischen Überlegungen diskutiert.

Darauf aufbauend werden drei eigene Untersuchungen vorgestellt, in denen die prognostische Bedeutung der fünf theoretisch als relevant postulierten Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens für die Lernmotivation von Schülern geprüft wurde. In den ersten beiden Studien werden die motivationalen Orientierungen von Schülern in Beziehung zum *kindperzipierten* Erziehungsverhalten gesetzt, wobei die zweite Studie Aufschluß geben soll, ob sich die in Studie I ermittelten Ergebnisse an einer anderen Stichprobe replizieren lassen. In der in Kapitel 5.3 dargestellten Untersuchung steht dann das *beobachtbare* Erziehungsverhalten von Eltern im Zentrum.

4.1. STAND DER FORSCHUNG

Betrachtet man frühe Arbeiten aus dem Bereich der Leistungsmotivationsforschung, dann fällt auf, daß sich diese bis in die 70er Jahre hinein auf familiäre Bedingungen der Motivgenese konzentrierte (vgl. Trudewind, 1975, S. 40).⁷

Den Startpunkt der Erforschung familialer Bedingungen der Motivgenese markierte die Arbeit von Winterbottom (1958), in der 29 Mütter von 8jährigen Jungen aus Mittelschichtfamilien danach gefragt wurden, welche Forderung nach Selbständigkeit sie an ihre Kinder herantragen und welche Strategien sie bei ge- und mißlingen Versuchen der selbständigen Lösung von Anforderungen einsetzen. Es zeigte sich, daß die Mütter hochleistungsmotivierter Jungen diesen ein höheres Maß an Tüchtigkeit und Selbständigkeit abverlangten, sie stärker belohnten und die Autonomie der Kinder vor allem ab dem achten Lebensjahr weniger stark einschränkten.

Diese zunächst theoriekonformen Ergebnisse konnten in Nachfolgestudien nur teilweise repliziert werden (vgl. zusammenfassend Heckhausen, 1972). Vor allem kristallisierte sich zunehmend stärker die Bedeutung einer alters- oder entwicklungsangemessenen Selbständigkeitserziehung heraus - aus Sicht der Leistungsmotivationsforschung muß das Kind beispielsweise zunächst lernen, verschiedene Gütegrade seiner Handlungsausführung zu

⁷ Diese Fokussierung erklärt sich u.a. mit der im Leistungsmotivationsansatz (vgl. Kapitel 2.1.2.1) vertretenen Annahme, die frühe Kindheit stelle die prägunstwirksamste Zeit in der Entwicklung des Leistungsmotivs dar (Heckhausen, 1989).

unterscheiden - und die Einsicht, daß es auf die Art der Anforderungen und die angewandten Erziehungsstrategien ankommt. Diskutiert wurde auch die Frage geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Mechanismen und inwiefern Anschluß- und Kompetenzmotive in Konkurrenz zueinander treten können.

Diese Kritikpunkte berücksichtigend griff Trudewind (vgl. Trudewind 1975; Trudewind, 1982a, 1982b) die Frage nach der Beziehung zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und Leistungsmotivation erneut auf. Im Rahmen einer längsschnittlich angelegten Studie wurden 76 Jungen und deren Mütter mithilfe von Fragebögen und Interviews zur Leistungsmotivation und zu Merkmalen der nichtschulischen Umwelt befragt. Dabei wurden drei Dimensionen als theoretisch relevant erachtet:

Mit der *leistungsthematischen Dimension "Anregung"* hebt Trudewind auf die Entwicklung der Wirksamkeitsmotivation nach White (1959) ab, auf die ja auch Deci und Ryan (1993) im Zusammenhang mit dem Kompetenzerleben verweisen. Aus der Perspektive der Leistungsmotivationsforschung soll eine angemessene Form der Selbständigkeits-erziehung aber lediglich sicherstellen, daß sie das Ergebnis ihres Leistungshandelns in Beziehung zur eigenen Tüchtigkeit sehen und daß extreme Mißerfolgserlebnisse durch das Unterbinden risikoreicher Formen der Auseinandersetzung mit Umwelt verhindert werden.

Mit der *Dimension "Leistungsdruck"* thematisierte Trudewind die generellen Erwartungen oder auch expliziten Forderungen der Eltern an die Tüchtigkeit des Kindes, das Ausmaß der Kontrolle der Leistungsbemühungen und daraus resultierender Leistungsergebnisse sowie das Ausmaß von Belohnung und Bestrafung für das Erreichen oder Verfehlen der von den Eltern gesetzten Gütemaßstäbe.

Die *dritte Dimension der "kumulierten Erfolgs- und Mißerfolgserfahrungen"* ist losgelöst vom elterlichen Verhalten zu sehen, weil hier die Niederschläge von Prozessen der Auseinandersetzung mit Gütenormen gemeint sind.

Trudewind (1975) selbst hält als wichtigstes Ergebnis fest, daß kein linearer Zusammenhang zwischen häuslichem Anregungsgehalt und Leistungsmotivation zu beobachten sei, der Effekt der Anregung vielmehr moderiert würde durch andere Einflußgrößen wie den elterlichen Erwartungen. Interessant ist ferner, daß sowohl Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Familienmerkmalen als auch kurvilineare Effekte beobachtet wurden. So ging beispielsweise ein mittleres Ausmaß von Hilfe bei den Hausaufgaben mit der geringsten Furcht vor Mißerfolg und dadurch mit der größten Nettohoffnung einher. Insgesamt scheint Hoffnung auf Erfolg - bei sonst gleichen Bedingungen - höher zu sein, wenn Kinder in einer stimulierenden Umwelt mit vielen sozialen Kontakten aufwachsen, auf kumulative Erfolgserfahrungen zurückblicken können und bei Mißerfolgen nicht mit harten Sanktionen rechnen müssen.

Die vorangehend dargestellten Arbeiten kreisen um die Frage, unter welchen Bedingungen Heranwachsende nach *Leistung* bzw. nach Erfüllung eines verbindlichen *Gütemaßstabs* streben. Insofern unterstreichen sie zwar, daß eine (frühe und entwicklungsangemessene) Selbständigkeitserziehung förderlich, ein kontrollierendes Erziehungsverhaltens hingegen

problematisch ist. Sie liefern jedoch wenig Anhaltspunkte zu den Merkmalen erzieherischen Handelns, die dazu führen, daß Heranwachsende sich *selbstbestimmt*, d.h. aus Spaß und Interesse oder zum Zwecke der Kompetenzerweiterung mit Lerninhalten auseinandersetzen.

In diesem Sinne einschlägige Untersuchungen wurden von der Forschergruppe um Deci und Ryan veröffentlicht. Hierzu zählen auch die in den 80er Jahren entstandenen Interaktionsstudien mit Kleinstkindern (Frodi, Bridges & Grolnick, 1985 und Grolnick, Frodi & Bridges, 1984). Mit Blick auf die in den eigenen Arbeiten gewählte Altersstufe konzentrieren sich die nachführenden Ausführungen auf Studien, in denen Schüler befragt wurden.

Hierzu zählt die Felduntersuchung von Grolnick & Ryan (1989) vorgestellt, in der 66 Familien mit Jugendlichen der Klassenstufen drei bis sieben erfaßt wurden. Die motivationale Orientierung der Schüler wurde mit dem Self-Regulation-Questionnaire (ASRQ; vgl. Connell & Ryan, 1986) erfaßt, einem 26 Items umfassenden Fragebogen, in dem Schülern verschiedene Gründe vorgegeben werden, warum man sich in Lernsituationen (im Unterricht, bei den Hausaufgaben usw.) mit Lerninhalten beschäftigt. Entsprechend den selbstbestimmungstheoretischen Überlegungen werden vier Formen der Verhaltensregulation unterschieden: Die Subskala "externale Regulation" erfaßt in der Lernumwelt liegende Gründe und bildet somit einen hohen Grad an wahrgenommener Fremdbestimmung beim Lernen ab. Die zweite Subskala "introjezierte Regulation" spiegelt das Ausmaß wieder, in dem Schüler ihr Lernverhalten von Scham- und Angstgefühlen oder den antizipierten Reaktionen von Bezugspersonen wie Eltern, Lehrern oder Klassenkameraden abhängig machen. Eher selbst- als fremdbestimmte Formen der Motivation werden mit der dritten und vierten Subskala ("identifizierte Regulation" und "intrinsische Regulation") erfaßt. Der Unterschied zwischen beiden liegt darin, daß man sich im Fall einer identifizierten Regulation um der persönlichen Bedeutung willen, die man dem Lernen beimißt, also um des Kompetenzerlebens wegen mit den Lerninhalten auseinandersetzt. Eine intrinsische Regulation ist dagegen durch das positive Erleben beim Lernen gekennzeichnet. Bezüglich der Auswertung des ASRQ wird eine Verrechnung der vier Skalen zu einem "Relativen Autonomie-Index" (RAI) vorgeschlagen.

Das elterliche Erziehungsverhalten wurde über Fragebögen aus Kinder- und Elternsicht erfaßt. Zudem wurden Interviews mit Eltern durchgeführt, in denen Interviewer das elterliche Umgehen mit vier verschiedenen, potentiell konflikträchtigen Situationen erfragten und einstuften. Es handelte sich hierbei um die Erledigung der Hausaufgaben, allgemein um das Umgehen mit schulischen Belangen sowie um das Thema Schlafenszeiten und Aufräumen. Unabhängig von der Informationsquelle wurden die Daten faktoranalytisch, so daß in den Auswertungen von drei Faktoren ausgegangen werden konnte. Diese drei Dimensionen elterlichen Erziehungsverhalten lassen sich inhaltlich wie folgt beschreiben:

der Grad der *Autonomieförderung* ist definiert als das Ausmaß, in dem Eltern selbständiges Problemlösen und Mitsprache bei gemeinsamen Entscheidungen erwarten und honorieren, in dem induktive Disziplinierungstechniken ("reasoning", "encouraging" und "empathic limit setting") eingesetzt werden und auf psychische oder verhaltensbezogene Kontrolle, kontingente Belohnung und harte Strafen verzichtet wird.

- der Grad der *Involviertheit* thematisiert das Ausmaß, in dem Eltern Interesse am Leben ihres Kindes zeigen, dessen Wünsche und Bedürfnisse kennen und aktiv an dessen Leben teilnehmen, indem sie gemeinsam Zeit verbringen.
- der Grad der *Struktur* schließlich wird operationalisiert über das Ausmaß, indem Eltern klar und konsistent Verhaltensregeln, Erwartungen und Werte kommunizieren und vertreten, und zwar unabhängig davon, welche Strategien zur Durchsetzung dieser Regeln, Normen usw. verwendet werden.

Als abhängige Variable wurde neben den motivationalen Orientierungen das Ausmaß von Verhaltensproblemen im Schulkontext, das leistungsbezogene Selbstbild und die Kontrollüberzeugungen der Kinder sowie deren Leistungsfähigkeit berücksichtigt, die über Einschätzungen der Lehrer, Selbstauskünfte der Schüler und Leistungstests erfaßt wurden.

Die Ergebnisse zu den Beziehungen zwischen den Merkmalen elterlicher Erziehung und dem RAI als abhängiger Variable sind ermutigend. Wie erwartet zeigt sich zwar ein positiver Zusammenhang zur *Autonomieunterstützung* der Mutter, nicht jedoch zu der des Vaters. Auch bei der *emotionalen Zuwendung* findet sich keine Korrelation mit dem RAI und das Ausmaß internalisierender und externalisierender Formen kindlichen Problemverhaltens variierte lediglich mit der mütterlichen Unterstützung. Das Ausmaß an *Struktur* schließlich stand unabhängig davon, ob das Verhalten der Mutter oder des Vaters betrachtet wurde, mit kaum einem Kriterium in Zusammenhang.

In ihrer Interpretation heben die Autoren vor allem hervor, daß ihre Befunde die besondere Bedeutung eines autonomieunterstützenden Erziehungsverhaltens der Eltern unterstreichen würden. Dem ist insofern zuzustimmen, als das Ausmaß der Autonomieunterstützung tatsächlich am durchgängigsten mit verschiedenen Maßen der schulischen Anpassung und Kompetenz korreliert und die Koeffizienten mit $|.08 < r < .60|$ deutlich höher ausfallen als die übrigen Korrelationen. Grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage, warum die Bedeutung der beiden anderen Aspekte elterlichen Erziehungsverhaltens empirisch nicht nachgewiesen werden konnte. Eine nähere Betrachtung des von Grolnick und Ryan gewählten Vorgehens bringt folgende Probleme zum Vorschein:

Obwohl gerade in der Selbstbestimmungstheorie die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen der "objektiven" und der wahrgenommenen Umwelt betont wird, fassen Grolnick und Ryan aus den Selbstberichten der Eltern, den Ratings der Interviewer und der Einschätzung der Kinder stammende Informationen zusammen. Dies erscheint um so unverständlicher, als in Voranalysen schwache Zusammenhänge zwischen dem kindperzipierten Erziehungsverhalten und den Einschätzungen der Interviewer beobachtet wurden und auch die Selbsteinschätzung der Eltern - wenn überhaupt - nur schwach mit den parallel erhobenen Angaben korreliert.

Obwohl eine Unterscheidung von allgemeinen und bereichsspezifischen Formen des elterlichen Erziehungsverhaltens möglich gewesen wäre, wie sie in späteren Publikationen zumindest auf der Basis der Fragebogenangaben von Eltern und Kindern vorgenommen wird, werden in dieser Studie sämtliche Informationen zusammengefaßt. Dadurch wird möglicherweise nicht nur m.o.w. proximale Merkmale familialer Sozialisation vermischt,

sondern u.U. vom Kind als irritierend wahrgenommene Diskrepanzen zwischen dem allgemeinen Umgang der Eltern mit ihren Kindern und dem Umgang speziell mit schulischen Belangen verdeckt. (vgl. Kapitel 6).

- Da Deci & Ryan (1993) in den genannten Formen der Verhaltensregulation unterschiedliche Stufen der Autonomieentwicklung sehen, läge eine einfache Zusammenfassung *aller* Items zu *einer* Skala nahe, die ein eindimensionales Konstrukt "Autonomie" mit den Endpolen selbst- vs. fremdgesteuerte Verhaltensregulation abbilden würde. Statt dessen wird der Empfehlung der Testentwickler gefolgt, die eine Verrechnung der vier Subskalen zu einem Index vorsieht, wobei die Skalen externe bzw. intrinsische Regulation mit -2 bzw. +2 gewichtet werden und die beiden mittleren Skalen mit -1 und +1. Diese Verrechnungsvorschrift impliziert eine 2-faktorielle Struktur, die mit der Vorstellung eines Kontinuums von vollständig fremd- zu ausschließlich selbstgesteuert eigentlich nicht vereinbar ist.
- Bei der Interpretation der Befunde darf nicht vergessen werden, daß von den 480 angesprochenen Eltern nur knapp 200 reagierten und davon etwa die Hälfte die Teilnahme verweigerte. Die erfaßten 66 Familien stellen somit eine hoch selegierte Gruppe dar, die zudem mit der Einschränkung versehen ist, daß in 14 Fällen nur die Mutter und in 2 Fällen nur der Vater interviewt worden war.

Zumindest der erste und der zuletzt genannte Einwand trifft nicht auf eine vier Jahr später von Grolnick, Ryan & Deci (1991) veröffentlichte Studie zu, in der 456 Dritt- bis Sechstklässler befragt wurden. Im Zentrum stand die Frage, ob der Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen Heranwachsender und Aspekten des elterlichen Erziehungsverhaltens vermittelt wird über "innere Ressourcen" der Schüler. Zu den "inneren Ressourcen" wurden neben *Selbstwirksamkeitserwartungen* ("perceived competence" sensu Bandura, 1977) und *Kontrollüberzeugungen* ("control understanding" sensu Rotter, 1966) insbesondere die *motivationalen Orientierungen* der Schüler gezählt. Letztere wurden mit dem "Self-Regulation-Questionnaire" (SRQ, Ryan & Connell, 1989a), einer modifizierten Fassung des ASRQ erfaßt. Das elterliche Erziehungsverhalten wurde ausschließlich aus Schülersicht mithilfe der aus 21 Items bestehenden "Children's Perceptions of Parents Scale" erfaßt.⁸ Aufgrund von Faktorenanalysen wurden für Mütter und Väter getrennt jeweils zwei Skalen, "autonomy support" und "involvement" gebildet. Alle Items umfassen zwei alternative Aussagen, so daß die Endpole der jeweiligen Dimension erkennbar sind. Ein Item der Skala Autonomieunterstützung lautet etwa: "Einige Eltern bestrafen ihre Kinder, wenn sie etwas falsch gemacht haben. ABER Andere Eltern bestrafen ihre Kinder nicht, wenn sie etwas falsch gemacht haben, sondern reden mit ihnen darüber." Implizit stellt dieses Format sicher, daß Kinder ihre Zustimmung zu einer Aussage stets in Kenntnis der Alternative geben, also

⁸ Unter dem Aspekt der Validität der Kinderskalen werden jedoch die an einer Teilstichprobe berechneten Korrelationen zwischen kind- und elternerzipiertem Erziehungsverhalten mitgeteilt, die - wie in anderen Studien auch - eher gering ausfallen. Bei getrennter Einschätzung von Müttern und Vätern ergeben sich Koeffizienten von $r=.21$ bzw. $r=.20$ für Involvement, hinsichtlich der Autonomieunterstützung stimmen Kinder nur mit Müttern überein ($r=.14$).

beispielsweise nicht davon ausgehen, daß eine Nicht-Zustimmung zu autoritären Erziehungspraktiken gleichbedeutend ist mit einem nachsichtigen oder sogar uninteressierten Verhalten.

Obwohl die Lemmotivation in der Studie von Grolnick et al. (1991) nur als Mediator zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und Schulleistungen interessiert, geben die berichteten Interkorrelationen Aufschluß über die Beziehungen zwischen beiden Erziehungsaspekten und den motivationalen Orientierungen der Schüler. Hier ergeben sich durchwegs signifikante, absolut betrachtet aber eher geringe Korrelationen mit dem SRQ-Index. Sie betragen für Autonomie und Involvement bei Müttern $r=.23$ und $r=.11$, bei Vätern $r=.20$ und $r=.13$. Beide Erziehungspraktiken korrelieren (in vergleichbarer Größenordnung) mit den beiden anderen "inneren Ressourcen" und alle drei Ressourcen weisen niedrige bis mittelhohe Beziehungen zu den Schulnoten, Lehrerbeurteilungen und Leistungen der Kinder in Schulleistungstests auf.

Im Ergebnis ist somit festzuhalten, daß der Effekt einer positiv verstandenen, aktiven Autonomieförderung erneut belegt werden konnte, die Wirkung der elterlichen Zuwendung dagegen nur mit Einschränkung. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, daß die unter dem Gesichtspunkt der sozialen Einbindung eingesetzte Skala Items enthält (z.B. "Einige Eltern reden mit den Lehrern darüber, wie ihre Kinder in der Schule sind"), die aus Kindersicht als kontrollierend erlebt werden könnten. Zudem könnte eine Zustimmung auf Items der Einbindungs-Skala wie "Einige Eltern möchten immer wissen, was ihre Kinder gerade machen" auf verstrickte oder symbiotische Familienbeziehungen hinweisen, die im Sinne Olsons (Olson et al., 1989) als dysfunktional zu bewerten sind. Leider verzichteten die Autoren auf eine möglicherweise aufschlußreiche Prüfung kurvilinearere und Interaktionseffekte zwischen Wärme und Autonomieunterstützung. Bedauerlich ist auch, daß die Strukturdimension nicht länger in den Analysen berücksichtigt wird und die Motivationskalen wiederum nur als Globalindex eingehen. Diesem zuletzt genannten Kritikpunkt trägt die Studie von Wild und Krapp (1995) Rechnung.

Bezugnehmend auf die Selbstbestimmungstheorie untersuchten Wild und Krapp (1995) 118 Dritt- und Viertklässler mit ihren Eltern. Zur Erfassung der motivationalen Orientierungen wurde eine gekürzte Fassung des SRQ eingesetzt, wobei die vier Subskalen einzeln in Beziehung zum kind- und elternerzierten Erziehungsverhalten gesetzt wurden. Das Erziehungsverhalten wurde zum einen aus Sicht der Schüler erfaßt, wobei eine adaptierte Fassung der "Children's Perceptions of Parents Scale" mit den Skalen "Autonomieunterstützung" und "Anteilnahme" verwendet wurde. Zum anderen wurde den Eltern eine übersetzte Fassung des "Problems in School"-Instruments von Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan (1981) vorgelegt, in denen verschiedene Szenarien geschildert werden und die Eltern für vorgegebene Handlungsalternativen angeben sollen, ob sie diese als passend empfinden. Von den vier Elternskalen (hoch kontrollierende Orientierungen, moderat kontrollierend, moderat autonomiefördernd, hoch autonomiefördernd) weist nur die Skala "moderate Kontrolle" eine Beziehung in Höhe von $r=-.20$ zur Skala "intrinsische Regulation" auf. Vergleichsweise enttäuschend fallen auch die Zusammenhänge zwischen dem kinderzierten Erziehungsverhalten und den motivationalen Orientierungen aus; selbst die statistisch abzusichernden

Koeffizienten liegen unter $r=.30$. Insgesamt zeichnet sich jedoch ab, daß mit steigender Autonomieunterstützung und in der Folge eines emotional zugewandten Elternverhaltens fremdgesteuerte Formen der Motivation (extrinsische und introjizierte Regulation) seltener werden.

Dieses Ergebnis ist theoriekonform, läßt jedoch offen, warum ein liebevoller und autonomieförderlicher Umgang nicht positiv zur Herausbildung einer eher selbstbestimmten Motivation beiträgt. Die Autoren selbst interpretieren ihre Befunde unter Einbeziehung des Alters der Schüler: Eltern mit autonomieförderlichem Erziehungsverhalten lenken danach die Aufmerksamkeit der Kinder weg von äußeren Bedingungen als ausschlaggebenden Gründen fürs Lernen und eröffnen so perspektivisch die Chance zur Entwicklung einer selbstbestimmten Lernmotivation. Eine Alternativerklärung könnte dahin gehen, daß Zuwendung und Autonomieförderung eine Voraussetzung für die Internalisierung von kulturell sanktionierten Lerntätigkeiten sein mag, diese Bedingungen ohne eine Sicherstellung des Kompetenzerlebens aber nicht hinreichend sind. Weiterhin ist denkbar, daß das schulunabhängige Erziehungsverhalten der Eltern von der Art und Weise abweicht, wie Eltern mit *schulischen* Belangen umgehen. Der Umgang mit schulbezogenen Problemen wurde in dieser Studie aber aus Elternsicht mit dem "Problems-in-School"-Fragebogen erfaßt. Weil dieser von Eltern verlangt, das Verhalten anderer Personen in hypothetischen Situationen einzuschätzen (z.B. "Wie passend fänden Sie es, wenn Benjamins Lehrer sich folgendermaßen verhält?"), ist nicht auszuschließen, daß die Antworten weniger die persönlichen Erziehungsvorstellungen der Eltern widerspiegeln als ihre Vorstellungen darüber, welche Handlungsspielräume Lehrer haben und was in deren Aufgaben- und Verantwortungsbereich fällt. Dies könnte auch erklären, warum die Korrelationen zwischen den vier Elternskalen und dem Grad der kindperzipierten Autonomieunterstützung nahe Null liegen, also nicht einmal eine leichte Übereinstimmung zu beobachten ist.⁹

Ebenfalls bezugnehmend auf die Selbstbestimmungstheorie gingen Ginsburg & Bronstein (1993) dem Einfluß des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die motivationalen Orientierungen von Fünftklässlern nach, wobei der Grad der intrinsischen Motivation mithilfe eines Instruments von Harter (1981) erfaßt wurde. Hohe Werte kennzeichnen Schüler, die herausfordernde Aufgaben präferieren, mit Interesse lernen, selbständig urteilen und handeln und Lernergebnisse auf das eigene Lernverhalten zurückführen.

Neben ihrer Lernmotivation sollten die 93 Schüler ihre Beziehungen in der Familie beurteilen und einschätzen, wie Eltern auf gute bzw. schlechte Noten reagieren. Hier wurde unterschieden zwischen "*encouragement*" (Ausdruck von Stolz bei guten und Ermutigung und Ansporn bei schlechten Leistungen), "*negative control*" (Unmut und Strafe bei

⁹ Unter theoretischen Gesichtspunkten ist schließlich hervorhebenswert, daß sich die Interkorrelationen zwischen den vier Motivationskaskalen erwartungsgemäß in eine Simplex-matrix einfügen, d.h. daß die erste und vierte Stufe am schwächsten korrelieren ($r=.10$) und die Korrelationen zwischen den Stufen, die jeweils eine Stufe auseinander liegen, mit $r=.26$ und $r=.20$ niedriger ausfallen als die Korrelationen zwischen den aneinanderliegenden Stufen ($r=.62/r=.41/r=.37$). Eine Zusammenfassung der beiden Skalen "extrinsisch" und "introjiziert" zu einer Skala, die eine eher fremdbestimmte Lernmotivation abbildet, erscheint somit gerechtfertigt.

schlechten Leistungen), "*uninvolvement*" (generell gleichgültige Haltung) und "*extrinsic rewards*" (In Aussicht stellen bzw. Austeilen von Verstärkung). Weiterhin sollten Schüler und Eltern Angaben zur *Kontrolle der Hausaufgaben* machen. Diese wurden zu einem gemeinsamen Wert ("*surveillance*") verrechnet.

Das Instrument zur Erfassung der Familienbeziehungen orientiert sich an familien-systemtheoretischen Überlegungen und unterscheidet sechs "Stile", die von Ginsburg & Bronstein (1993) drei Dimensionen zugeordnet werden: *Autonomieunterstützung* (mit demokratischem und expressivem Stil), *übermäßige Kontrolle* (mit autoritärem und verstricktem Stil) und *unzureichende Kontrolle* (mit laissez-faire Stil und externaler Kontrollüberzeugung). Von den sechs Skalen korrelierten zwei Skalen (demokratischer und expressiver Stil) positiv und zwei (verstrickte Beziehungen und externaler Kontrollüberzeugung) negativ mit dem Grad der intrinsischen Motivation.

Hinsichtlich der vier erfaßten Strategien von Eltern im Umgang mit schulischen (Miß-)Erfolgen korrelierte nur das anspornde Verhalten (*encouragement*) positiv mit der intrinsischen Motivation. Alle übrigen Korrelationskoeffizienten hatten ein negatives Vorzeichen, konnten jedoch nicht statistisch abgesichert werden. Weiterhin konnte - wie von den Autoren erwartet - eine negative Beziehung zwischen der Häufigkeit der Überwachung der Hausaufgaben und dem Grad der intrinsischen Motivation beobachtet werden. Darüber hinaus ergaben sich - im Kontrast zu anderen Studien - negative Zusammenhänge zwischen der Intensität der Hausaufgabenkontrolle und den Leistungen der Schüler (Noten und Testwerte) sowie der Beurteilung ihrer intrinsischen Motivation im Unterricht durch den Lehrer.

Zusammenfassend sprechen die Ergebnisse dafür, daß Kinder eine hohe intrinsische Motivation entwickeln bzw. beibehalten, wenn sie im Rahmen demokratischer Familienbeziehungen an Entscheidungen beteiligt werden, wenn es positiv gesehen wird, daß alle Familienmitglieder ihre Meinung offen zum Ausdruck bringen, und wenn sie im Zusammenhang mit ihren Leistungen von den Eltern angespottet oder auch ermutigt werden.

Interessanterweise scheint die intrinsische Motivation durch elterliche Überwachung, verstrickte Beziehungen und einen fatalistischen Grundton verringert zu werden, während ein gleichgültiges oder ärgerliches Reagieren auf (schlechte) Noten sowie der Einsatz extrinsischer Motivierungstechniken weder positive noch negative Folgen zu haben scheint. Erwähnenswert ist ferner, daß sich ein leicht verändertes Bild ergibt, wenn die vom Lehrer eingeschätzte intrinsische Motivation als Kriterium herangezogen wird. In diesem Fall lassen sich Vorteile eines demokratischen, expressiven und ermutigenden Umgangs nicht mehr nachweisen, dafür erweisen sich eine Reihe von Variablen, die auf Strenge (negative Kontrolle, autoritärer Stil) oder Gleichgültigkeit (*laissez-faire*) hinweisen, als ungünstig. Auch der Einsatz extrinsischer Motivierungstechniken korreliert negativ mit dem vom Lehrer eingeschätzten Grad der intrinsischen Motivation. Diese Befunde sind jedoch vor dem Hintergrund, daß die selbstberichtete Motivation der Schüler unabhängig vom sozialen Hintergrund der Schüler variiert, das Lehrerturteil hingegen sehr enge Bezüge ($r=.50^*$) zur Schichtzugehörigkeit der Schüler aufweist, mit Vorsicht zu interpretieren.

Familiale Bedingungen der Genese motivationaler Orientierungen werden auch in der Arbeit von Hokoda & Fincham (1995) untersucht, hier allerdings aus der Perspektive der Arbeiten von Dweck und Kollegen (vgl. Kapitel 2.1.2.2). Die Arbeit ist insofern aufschlußreich, als eine Leistungsorientierung (performance goals) zwar nicht unbedingt mit einer intrinsischen Motivation kollidiert, jedoch häufig mit einer extrinsischen Lernmotivation einhergeht, während eine ausgeprägte Lernorientierung in der Regel mit selbstbestimmten Formen der Lernmotivation assoziiert ist (vgl. Harackiewicz & Elliot, 1993).

Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 21 Drittklässler, die aufgrund zweier Tests etwa zur Hälfte als "helpless-oriented" oder "mastery oriented" klassifiziert worden waren, beobachtet, während sie gemeinsam mit der Mutter vorgegebene Aufgaben bearbeiteten. Das Erziehungsverhalten der Mütter wurde mit Hilfe von 17 Codes erfaßt, die acht übergeordneten Kategorien (child-ability attributions, task attributions, attributional vs. monitoring statements, achievement goals, affect, quitting vs. persistence, indirect - oder direct-control teaching strategies, and evaluative feedback) zugeordnet waren. Diese gaben das Ausmaß wieder, in dem die Äußerungen (a) eine *Beurteilung der kindlichen Fähigkeiten oder auch der Aufgabenschwierigkeit*, (b) eine *Lenkung der kindlichen Aufmerksamkeit in Richtung Ursachenzuschreibung vs. Metakognition*, (c) eine *Ermütigung zum Aufgeben oder Weitermachen*, (d) *affektive Aussagen* und (e) *Versuche der direkten vs. indirekten Lenkung des kindlichen Verhaltens* beinhalteten. Darüber hinaus wurde mithilfe von Sequenz-Analysen die mütterliche *Responsivität* auf spezifische Verhaltensäußerungen des Kindes (z.B. Ausdruck negativer Gefühle oder selbstabwertender Gedanken) erfaßt.

Die Analysen ergeben, daß Mütter von Schülern mit Anzeichen von Hilflosigkeit generell seltener ihr Vertrauen in die kindlichen Fähigkeiten zum Ausdruck brachten, speziell bei der Bearbeitung von unlösbaren Aufgaben seltener positive affektive Äußerungen abgaben und schneller den Hilfesuchen ihrer Kinder entsprachen. Mütter von lernorientierten Kindern tendierten dagegen gerade bei unlösbaren Aufgaben zu einem vermehrten Einsatz von verhaltenssteuernden Strategien und ermutigten ihr Kind, trotz bisheriger Fehlschläge eine eigenständige Lösung zu finden. Insgesamt stehen die Befunde also in Einklang mit der These, wonach ein autonomieunterstützendes Erziehungsverhalten der Herausbildung einer selbstbestimmten Lernmotivation dient. Darüber hinaus weisen sie darauf hin, daß Autonomieunterstützung keineswegs einem Verzicht auf verhaltensregulierende Maßnahmen gleichkommt sondern eher ein flexibles, situations- und kindangepaßtes Eingreifen impliziert.

Die beiden letzten hier vorzustellenden Arbeiten zur Rolle familialer Lernumwelten für die Lernmotivation von Schülern stammen von Rathunde (1991, 1995 und 1996).

In der ersten Untersuchung (Rathunde, 1991) wird die These aufgestellt, daß die Familie die kindliche Neigung zur Interpretation von Situationen als persönlicher Herausforderung beeinflusst, die ein häufiges flow-Erleben wahrscheinlich macht und damit zur Herausbildung einer "autotelischen Persönlichkeit" beiträgt. Weil aber *flow* typischerweise in einem wohlgefühten (implizit oder explizit regelbestimmten) Kontext erlebt wird, der zugleich Erleben von Selbstbestimmung ermöglicht und selbstbewußte Hinwendung zum Gegenstand fördert, erachtet Rathunde den "autotelischen Familienkontext" als eine optimale Umgebung, die in

ausgewogener Weise Wahlmöglichkeit, Eindeutigkeit, Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die Aufgabe anstatt auf das Lernergebnis sowie Ermutigung zum Engagement und zur Herausforderungen bietet. Letztlich geht Rathunde von zwei Dimensionen aus, die als *Unterstützung* und *Kontrolle/Disziplin* umschrieben werden können. Rathunde hält eine Balance zwischen beiden Komponenten mit jeweils mittleren Ausprägungen für optimal. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Freiheit und Restriktion sei notwendig, weil ein gut strukturierter und eindeutiger Kontext langweilige und angstausslösende Situationen verhindere und dem Kind helfen würde, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren und produktiv zu sein. Dies sollte aus Sicht Rathundes (1991, S. 356) wiederum dazu führen, daß die Regeln, die die kindlichen Tätigkeiten strukturieren, dem Kind "zur zweiten Natur werden und automatische Gültigkeit besitzen, weil sie nicht als etwas erkannt worden sind, was dem erfreulichen Erleben im Wege steht." Dabei sei es allerdings wichtig, daß "die symbolische Information, die auf das Bewußtsein der Jugendlichen wirkt, sich nicht tyrannisch gegenüber der angeborenen intrinsischen Motivation zu Assimilation, Entfaltung und Selbstbestimmtheit (...) durchsetzt".

Die Prüfung dieser Überlegungen erfolgte an 90 Heranwachsenden, die jeweils zur Hälfte in einem als autotelisch bzw. nicht-autotelisch klassifizierten Familienkontext lebten. Das aktuelle Erleben der Heranwachsenden wurde mithilfe der ESM-Methodik¹⁰ in drei verschiedenen Situationen erfaßt: (1) Zuhause beim Gespräch, fernsehenschaun und gemeinsamen Essen mit den Eltern, (2) beim Anfertigen der Hausaufgaben und Lernen Zuhause und (3) in der Schule. Ein unter Einbeziehung motivationaler (engagiert, Handlungen kontrolliert), affektiver (z.B. glücklich, heiter) und kognitiver Aspekte vorgenommener Vergleich der beiden Gruppen ergab, daß sich Jugendliche in einem autotelischen Familienkontext insgesamt wohler fühlen und aktiver sind. Speziell beim häuslichen Lernen - und zwar insbesondere beim Lernen in Anwesenheit der Eltern - beschreiben sie sich als konzentrierter, fröhlicher und motivierter und auch beim Lernen in der Schule scheinen sie durchwegs glücklicher, heiterer und aufmerksamer zu sein.

Über eine erneute, diesmal längsschnittliche und auf einer größeren Stichprobe basierende Prüfung seiner theoretischen Überlegungen berichtet Rathunde (1996; vgl. auch Rathunde, 1995). In dieser Studie waren 165 Jugendliche im Alter von 14-15 Jahren mit ihren Eltern über drei Jahre hinweg verfolgt worden. Die Lernmotivation der Schüler wurde erfaßt, indem aus der Gesamtmenge der mithilfe der ESM-Methode erfaßten Erlebnisdaten diejenigen ausgewählt wurden, die einen inhaltlichen Bezug zur Schule aufwiesen (z.B. Erleben im Unterricht, bei den Hausaufgaben). In allen diesen Situationen waren die Jugendlichen per Signal aufgefordert worden, ihr momentanes Erleben auf drei semantischen Differentialen einzuschätzen: Offenheit (open vs. closed), Aktivierung (excited vs. bored) und innere Beteiligung (involved vs. detached). Diese Einschätzungen wurden zu einem Gesamtwert

¹⁰ Die Erlebens-Stichproben-Methode (ESM) ermöglicht die Erfassung des Erlebens in der natürlichen Umgebung. Die Versuchspersonen erhalten einen zufallsgesteuerten Signalgeber ("Beeper"), durch den sie mehrmals am Tag aufgefordert werden, ihr momentanes Erleben in einem Fragebogen o.ä. festzuhalten.

"*spontaneous interest*" zusammengefaßt, während die Angaben zum Item "How important is this activity in relation to your overall goals?" zu einem Gesamtwert "*zielorientiertes Interesse*" (goal-directed interest) zusammengezogen wurden. Eine Korrelation von $r=.14$ zwischen beiden Scores weist darauf hin, daß es sich hierbei um orthogonale Faktoren handelt. Durch Subtraktion des zweiten vom ersten Summenscore wurde ein Index gebildet, der im Fall einer extrem positiven oder negativen Ausprägung eine imbalancierte Form des Interesses ("*divided interest*") und ansonsten ein ungeteiltes ("*undivided interest*") indiziert.

Zum dritten Meßzeitpunkt wurden Jugendliche gebeten, auf 11 Items die Qualität der Aktivitäten einzuschätzen, die sie besonders intensiv erlebt hatten. Da 95% schulbezogene Aktivitäten angaben, wurden die Antworten zu einem "Flow-Wert" zusammengefaßt. Außerdem wurde ein 24 Items umfassendes Instrument eingesetzt, in dem Jugendliche einschätzend sollten, ob spontanes Interesse in der Familie aufkommen könnte (Beispielitem: "Is it difficult for you to 'be yourself?") und in welchem Ausmaß die Familienmitglieder ihre Ziele verfolgen könnten (Beispielitem: "Are family members serious and intense when engaged with things that are important to them?"). Faktorenanalysen ergaben vier Faktoren (comfort, consistency, intensity, and self-direction), die aus theoretischen Überlegungen zu zwei Skalen zusammengefaßt wurden. Die Skala "*support*" bildet das Ausmaß an emotionaler Unterstützung in der Familie ab. Mit der Skala "*challenge*" wird erfaßt, wie sehr den Familienmitgliedern selbständiges Denken und Handeln ermöglicht und abverlangt wird.

Im Rahmen der Analysen wurde ein Haupteffekt der wahrgenommenen Unterstützung in der Familie auf die Häufigkeit von *flow* während der Bearbeitung schulischer Aufgaben festgestellt. Für die "*challenge*"-Dimension ergab sich lediglich ein tendenzieller Effekt und auch der Interaktionseffekt zwischen beiden Faktoren war statistisch nicht bedeutsam. Dafür ging wie erwartet ein hohes Maß an Unterstützung mit einem ausgeprägten *spontanen* Interesse einher, wobei die Stärke des Effekts davon abhing, in welchem Ausmaß die Familienmitglieder selbstverantwortlich handeln konnten und sollten. Umgekehrt ließ sich ein Interaktionseffekt beim zielorientierten Interesse dahingehend beobachten, daß bei unterstützenden Familien der Grad der Selbstverantwortlichkeit über die Stärke des Interesses an Lerninhalten entschied.

Insgesamt können die vorgestellten Arbeiten als erste Beleg für die entwicklungsfördernde Funktion eines strukturierten, emotional unterstützenden sowie Selbstverantwortung zugestehenden und zugleich abverlangenden Familienkontextes interpretiert werden.

4.2. EIGENE STUDIEN ZUR FUNKTION DES KINDPERZIPIERTEN ALLGEMEINEN ERZIEHUNGSVERHALTENS FÜR DIE SCHULISCHE LERNMOTIVATION

Die Ausführungen in diesem Kapitel kreisen um die Konzeption und Operationalisierung des *allgemeinen (bereichsübergreifenden, kontextunspezifischen) Erziehungsverhaltens* von Eltern und die Frage, welche Bedeutung der Art und Weise, wie Eltern losgelöst von schulischen Belangen mit ihren Kindern umgehen, für die Herausbildung motivationaler Orientierungen von Schülern zukommt. Der zentrale Grundgedanke hierbei ist, daß die Autonomieentwicklung von Kindern und Jugendlichen wesentlich als eine Funktion der - auch schon vor Schuleintritt - in der Familie gewonnenen Erfahrungen zu betrachten ist und die Familie insofern schon frühzeitig die Basis für die Entwicklung einer selbstbestimmten oder extrinsischen motivationalen Orientierung auch beim Lernen legt.

Zur Konstruktion und Optimierung der in diesem Kapitel interessierenden Skalen wurden mehrere, nacheinander geschaltete Studien durchgeführt. Es wurden stets nur unbedingt notwendig erscheinende Modifikationen der Skalen vorgenommen, damit die Replizierbarkeit der in einer Studie ermittelten Ergebnisse an einer anderen geprüft werden konnte.

Im folgenden Abschnitt werden die Befunde aus zwei Studien dargestellt, die den Auftakt der Untersuchungsreihe markierten. Diese bieten die Gelegenheit die Funktionalität elterlicher Erziehungspraktiken anhand von zwei Schülergruppen zu untersuchen, die in gängigen demographischen Merkmalen vergleichbar sind, sich jedoch in ihrer sozialen Herkunft durchschnittlich unterscheiden.

4.2.1. Fragestellung und Hypothesen

Ziel der Studien I und II war es zu untersuchen, ob auf der Ebene des bereichsübergreifenden Erziehungsverhaltens Unterschiede im Ausmaß an emotionaler Zuwendung, Autonomieunterstützung, Struktur, Stimulation und Kontrolle seitens der Eltern mit Unterschieden in den motivationalen Orientierungen von Schülern einhergehen.

Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie und den Erkenntnissen zur Bedeutung elterlicher Erziehungspraktiken für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern wurde davon ausgegangen, daß Schüler umso eher eine selbstbestimmte Form der Lernmotivation mitbringen, d.h. umso eher autotelisch aus Spaß oder aus innerer Überzeugung heraus lernen, je eher sie in ihren psychologischen Grundbedürfnissen befriedigt sind. Eine solche Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung, Autonomie und Kompetenzerleben sollte vor allem in Familienkontexten gegeben sein, in denen Eltern ihre Kinder emotional unterstützen, ihre intellektuelle Entwicklung stimulieren, aktiv ihre Autonomie unterstützen, ihnen über die Bereitstellung von Strukturen Orientierung geben und auf den Gebrauch von punitiven und kontrollierenden Disziplinierungsmaßnahmen verzichten.

Extrinsische Motive sollten dagegen vor allem bei jenen Schülern anzutreffen sein, die mit kontrollierenden Erziehungspraktiken konfrontiert und dadurch in ihrer Autonomieentwicklung behindert werden. Auch ein hohes Maß an Struktur, gefaßt als das Vorherrschen klarer und konsistent vertretener Regeln und Werte, sollte zu einer Herausbildung und Auf-

rechterhaltung einer extrinsischen motivationalen Orientierung beitragen, während inkonsistenter Einsatz von Belohnung und Bestrafung zu Hilflosigkeit oder Mißachtung von Regeln und Standards führen sollte. Kein (linearer) Zusammenhang wird zwischen dem Ausmaß an emotionaler Zuwendung und dem Grad der extrinsischen motivationalen Orientierung erwartet, da ohne ein Mindestmaß an Verbundenheit auch autoritäre Erziehungspraktiken und extrinsische Motivierungstechniken der Eltern erfolglos bleiben sollten, es aber selbst im Kontext einer positiven oder hoch ambivalenten Haltung zu den Eltern nicht zu einer vollständigen Internalisierung von Werten kommen sollte, die im Widerspruch zu den eigenen Bedürfnissen stehen.

Obwohl vor allem in typologischen Ansätzen der Erziehungstilforschung häufig Interaktionseffekte etwa zwischen Wärme ("responsiveness") und Strenge ("demandingness") postuliert worden sind, gehen wir - auch aufgrund der wenigen Studien, in denen Wechselwirkungen direkt geprüft und nicht nachgewiesen wurden - davon aus, daß die genannten Komponenten erzieherischen Handelns in einem additiven bzw. kompensatorischen Verhältnis zueinander stehen.

Was schließlich die Dimensionalität der Konstrukte und die damit zusammenhängende Frage nach nicht-linearen Zusammenhänge angeht, so wird diese als ein Problem der Konzeptualisierung der Komponenten erzieherischen Handelns betrachtet. Da in dieser Arbeit eine theoriegeleitete Konzeptualisierung vorgeschlagen wird, die ihren Ausgangspunkt an dem Postulat psychologischer Grundbedürfnisse nimmt, die in pädagogischen Kontexten und insbesondere erzieherischen Interaktionen befriedigt werden können oder nicht, sollten alle Komponenten elterlicher Erziehung so gefaßt sein, daß höhere Ausprägungen (bzw. bei der Kontrolle niedrigere) stets vorteilhafter sein sollten. Es wird somit von linearen Zusammenhängen zwischen Erziehungspraktiken und motivationalen Orientierungen ausgegangen.

Um den skizzierten Hypothesen nachgehen zu können, waren zwei vorbereitende Schritte erforderlich: In einem ersten Schritt galt es zu prüfen, ob sich die postulierte Konzeption von intrinsischen und extrinsischen motivationalen Orientierungen als zwei eigenständigen Konstrukten (vs. Endpolen einer Dimension) mit den hier verwendeten Erhebungsverfahren empirisch abbilden läßt. Die hierzu durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen, die auf den in Studie I, II und III erhobenen Daten basieren, werden in Abschnitt 5.2.2.2 vorgestellt. In einem zweiten Schritt waren Skalen zu entwickeln, die eine Erfassung der o.g. Dimensionen des allgemeinen elterlichen Erziehungsverhaltens erlaubten. Bei der Operationalisierung der Dimensionen wurde ein facettentheoretisches Vorgehen (s.u.) gewählt. Um die in der zweiten Studie erfolgten Modifikationen der ursprünglichen Skalen deutlich machen zu können, werden die facettierten Abbildungssätze, die in Studie I und II die Auswahl und Formulierung der Items leiteten, jeweils im Zusammenhang mit der Darstellung der Ergebnisse der Studien erläutert.

4.2.2. Ergebnisse zur Konzeptualisierung und Erfassung der motivationalen Orientierungen beim Lernen

In diesem Abschnitt geht es um die Frage, ob extrinsische und intrinsische motivationale Orientierungen als eigenständige Faktoren oder angemessener als Extrempole eines eindimensionalen Konstrukts zu betrachten sind.

Zur Klärung dieser Frage wird zunächst mittels exploratorischer Faktorenanalysen geprüft, ob sich die zur Erfassung der motivationalen Orientierung von Schülern herangezogenen Items gemäß ihrer theoretischen Einordnung einer von zwei Faktoren zuordnen lassen. Anschließend wird mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen geprüft, ob ein alternatives Meßmodell (Globalfaktor, orthogonales Zweifaktorenmodell) besser mit den empirischen Zusammenhängen übereinstimmt.

4.2.2.1. Beschreibung der Stichproben und der Durchführung

Studie I

Bei der ersten Untersuchung handelt es sich um eine querschnittlich angelegte Fragebogenstudie, die im Sommer 1996 durchgeführt wurde. Die befragten Schüler und deren Eltern waren zuvor schriftlich über die geplante Studie informiert worden. Voraussetzung für die Teilnahme war das Einverständnis der Eltern. Die Befragung fand in der Schule unter Aufsicht eines Mitglieds des Forschungsteams statt.

Insgesamt nahmen an der Studie vier Klassen der Jahrgangsstufe sechs und drei Klassen der Jahrgangsstufe sieben eines Mannheimer Gymnasiums teil. Das Alter der 169 Schüler lag zwischen 11 und 14 Jahren (Durchschnittsalter 12;6 Jahre). Von den 87 männlichen und 82 weiblichen Schülern waren aufgrund der Berufe beider Elternteile knapp 18% der Arbeiterschicht zuzuordnen. In etwa 57% der Familien war mindestens ein Elternteil als Angestellter tätig; ca. 25% der Familien waren der oberen Mittelschicht zuzuordnen.

Wie erwartet, lebte mit 87% die Mehrheit der Kinder in einem strukturell intakten Elternhaus. In den übrigen 13% der Fälle waren die Eltern getrennt oder geschieden, so daß die Schüler in einem Ein-Elternteil-Haushalt aufwuchsen. Der Anteil der Einzelkinder betrug 14.5% und auch der Anteil der Kinder mit drei oder mehr Geschwistern fiel mit 9.6% erwartungsgemäß niedrig aus. Mehrheitlich (57%) wuchsen die Schüler mit einem Bruder oder einer Schwester auf.

Die Leistungen der Schüler waren annäherungsweise normalverteilt und variierten in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen auf dem Notenspektrum von "sehr gut" bis "mangelhaft", wobei der Notendurchschnitt im Fach Mathematik ($M=2.65$) etwas schlechter ausfiel als im Fach Englisch ($M=2.57$) und Deutsch ($AM=2.59$).

Insgesamt zeigte sich in dieser wie auch in den nachfolgenden Untersuchungen, daß das Thema und die Fragebögen sowohl bei Lehrern als auch bei Eltern und den Schülern selbst auf eine äußerst positive Resonanz stieß.

Studie II

Eine zweite, zum Jahreswechsel 1996/1997 durchgeführte Untersuchung wurde primär mit dem Ziel durchgeführt, die Replizierbarkeit der bereits gewonnenen Ergebnisse zu prüfen und die Konstruktion der Skalen voranzutreiben. Bei den Teilnehmern handelte es sich um Schüler eines kleinstädtischen Gymnasiums in Baden-Württemberg, die die sechste oder siebte Klassenstufe besuchten. Die 98 Schüler verteilten sich etwa gleichmäßig auf beide Geschlechter (54% waren männlich), das Durchschnittsalter viel mit 13;2 etwas höher als in Studie I und die Schichtzugehörigkeit der Schüler war stärker zugunsten der Gruppe der Selbständigen und Akademiker (36%) und zu Ungunsten der Arbeiterkinder (11%) verschoben. Dafür war der Anteil der Ein-Elternteil-Familien mit knapp 16% sehr hoch, der Prozentsatz der Einzelkinder (10%) hingegen verringert. Der Notenschnitt fiel gegenüber dem am städtischen Gymnasium schlechter aus: Er lag im Fach Deutsch bei 3.1, im Fach Mathematik bei 3.0 und in der ersten Fremdsprache bei 2.9.

Die vorgelegten Fragebögen wurden im Klassenverband bearbeitet, die Bearbeitungszeit schwankte zwischen 30 und 45 Minuten. Die Schüler erhielten für ihre Teilnahme - abgesehen von einer späteren Zusammenfassung der Ergebnisse - keine besondere Vergütung.

Studie III

An der dritten, parallel zu Studie II durchgeführten Untersuchung nahmen jeweils vier Klassen der sechsten und siebten Jahrgangsstufe zweier Gymnasien einer ländlichen Gemeinde in Rheinland-Pfalz teil.

Insgesamt 161 Schüler (53% weiblich) füllten im November 1996 in einer eigens für die Untersuchung zur Verfügung gestellten Unterrichtsstunde einen 109 Items umfassenden Fragebogen aus. Ein Teil dieser Schüler nahm anschließend an einer Tagebuchstudie teil, die in Kapitel 5) näher beschrieben wird.

Das Alter der Schüler lag zwischen 11 und 14 Jahren ($M=12;1$ Jahre). Gemessen an der Schulbildung und Berufsposition beider Elternteile waren die Schüler mehrheitlich der oberen Mittelschicht zuzuordnen: nur 22% der Eltern waren als Angestellte oder Arbeiter zu klassifizieren. Fast alle (88%) lebten mit beiden Elternteilen in einem Haushalt, der Anteil der Einzelkinder entsprach mit 16% in etwa dem in den Studien I und II. Von ihren Durchschnittsleistungen her (Deutsch: $M=2.8$; Fremdsprache: $M=2.7$; Mathe: $M=2.7$) rangierte die Stichprobe im Mittelfeld.

Da für die Analyse der Faktorenstruktur der motivationalen Orientierungen die Angaben der Schüler aus allen drei Stichproben zusammengefaßt wurden, sind in Tabelle 2 Angaben zur Gesamtstichprobe festgehalten.

Wie aus Tabelle 2 (valide N) hervorgeht, konnten im Rahmen der Faktorenanalysen von den insgesamt 428 teilnehmenden Schülern 408 Schüler berücksichtigt werden, die alle Items zur Erfassung der motivationalen Orientierungen vollständig beantwortet hatten.

Die Verteilung der Geschlechter fällt in den hier eingehenden Teilstichproben vergleichbar aus und auch in der Gesamtstichprobe sind Jungen und Mädchen gleich häufig repräsen-

tiert ($\chi^2_{(2)} = 0.25$; ns). Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben sich aber in der Altersverteilung ($F_{(2,402)}=63.92$; $p<.01$), obwohl ausschließlich Gymnasiasten der Klassenstufen sechs und sieben einbezogen worden waren. Die Abweichungen ergeben sich daraus, daß Schüler aus Studie III mit knapp zwölf Jahren durchschnittlich fast ein Jahr jünger sind als die Schüler in Studie II.

Tabelle 2: Übersicht zur Zusammensetzung der Stichproben

	N	valide N	% Mädchen	Durchschnittsalter
Studie I	169	161	47.8	12.6
Studie II	98	92	44.6	13.2
Studie III	161	155	46.5	12.1
SUMME	428	408	46.6	12.6

Deutliche Unterschiede ergeben sich bezüglich der sozialen Herkunft der drei Teilgruppen ($\chi^2_{(4)} = 95.16$; $p<.01$). Von den Gymnasiasten, deren Eltern als un- oder angelernte Arbeiter beschäftigt sind, gehen 65.8% in das städtische Gymnasium (Studie I), 23.7 in das kleinstädtische Gymnasium (Studie II) und nur 10.5% besuchen in einer ländlichen Gegend das Gymnasium (Studie III). Bei den Schülern mit mindestens einem Elternteil im Angestelltenverhältnis ergibt sich eine ähnliche Verteilung, während sich die Verhältnisse bei Schülern aus Akademikerhaushalten umkehren.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen Geschlecht, Alter und sozialer Herkunft der Schüler zeigt sich, daß sich Jungen und Mädchen weder in ihren schulischen Leistungen ($t_{(416)}=.40$; n.s) noch in ihrer Schichtzugehörigkeit ($\chi^2_{(2)}=.14$; ns) unterscheiden. Auch ist der Anteil der männlichen Schüler aus strukturell nicht intakten Familien mit 50.9% etwa gleich hoch wie der bei den weiblichen Schülern.

Insgesamt ist es damit gelungen, in Studie I, II und III eine ähnlich zusammengesetzte Stichprobe von Gymnasiasten zu gewinnen, die denselben Schultyp besuchen und mehrheitlich in strukturell intakten Mittelschichtfamilien wohnen. Wie erwartet läßt sich in der sozialen Herkunft der Schüler eine Verschiebung zulasten des Anteils der Arbeiterkinder entlang des Stadt-Land-Gefälles feststellen. Getrennt für die drei Stichproben ermittelte Zusammenhänge können somit im Sinne von Steinberg, Darling und Fletcher (1995) Hinweise auf deren Generalisierbarkeit über Milieu-Unterschiede hinweg geben.

4.2.2.2. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen des Inventars zur Erfassung der motivationalen Orientierungen von Schülern

In den drei vorgestellten Studien wurden die motivationalen Orientierungen der Schüler mit einer modifizierten und gekürzten Fassung des Self-Regulation-Questionnaire (Ryan & Connell, 1989a) erfaßt. Der Originalfragebogen setzt sich aus 26 Items zusammen. Diese repräsentieren verschiedene Gründe für das Lernen im Unterricht, bei den Hausaufgaben und allgemein in der Schule, die auf einer 4-stufigen Ratingskala hinsichtlich ihrer persönlichen Relevanz einzustufen sind.

Bezüglich der Auswertung des SRQ wird von den Autoren vorgeschlagen, entweder vier Subskalen ("externale Regulation", "introjezierte Regulation", "identifizierte Regulation" und "intrinsische Regulation") zu bilden, die unterschiedlich selbstbestimmte Formen der Verhaltensregulation abbilden, oder alle vier Skalen - mit unterschiedlichem Gewicht - in die Bildung eines "Relativen Autonomie-Index" (RAI) eingehen zu lassen. Einem solchen Index wird in fast allen, aus der Forschergruppe um Deci und Ryan entstandenen Arbeiten der Vorzug gegeben, obwohl er kaum mit der beispielsweise von Deci (1996) formulierten Annahme einer unterschiedlichen Genese extrinsischer und intrinsischer Motive vereinbar ist.

Kritik an dem Vorgehen wird von Wild und Krapp (1995) geübt, die eine übersetzte Fassung des SRQ bei Grundschulern einsetzten. Zwar fügen sich die von ihnen ermittelten Interkorrelationen zwischen den vier Motivationskalen erwartungsgemäß in eine Simplex-Matrix ein. Gleichzeitig weisen sie jedoch darauf hin, daß die Gewichtungsvorschrift implizit eine zweifaktorielle Struktur unterstellt und empfehlen daher eine getrennte Berücksichtigung der vier Skalen. Weiterhin weisen sie darauf hin, daß die hohe Interkorrelation zwischen den Skalen "extrinsische Regulation" und "introjezierte Regulation" zumindest eine Zusammenfassung beider Skalen zu einer Skala, die fremdbestimmte Formen der Lernmotivation abbildet, rechtfertigt. Abzuklären bleibt jedoch, ob zumindest bei älteren Schülern nicht auch eine Zusammenfassung der "identifizierten" und der "intrinsischen" Regulation zu einer Skala möglich ist, die den Grad der "selbstbestimmten Regulation" abbildet.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde in den Studien I bis III die von Wild und Krapp (1995) übersetzte und auf 12 Items gekürzte Fassung des SRQ eingesetzt. Gegenüber dem Originalfragebogen waren hier nur zwei Szenarien (Mitmachen im Unterricht und Lernen bei den Hausaufgaben) mit den jeweiligen Gründen vorgegeben worden. Eine zweite Modifikation bestand darin, daß Items aus der mittleren Skala "introjezierte Regulation" herausgenommen worden waren, da Vortests auf Verständnisschwierigkeiten bei den Schülern hingewiesen hatten. In der Endfassung des Fragebogens wurden die Schüler zunächst mit dem vierstufigen Antwortformat (von "stimmt überhaupt nicht" bis "stimmt ganz genau") vertraut gemacht. Anschließend wurden sie darauf eingestimmt, daß es um die Gründe fürs Lernen (und nicht etwa um das Ausmaß ihrer Anstrengungsbereitschaft) ginge. Die Instruktion zur Beantwortung der Fragen lautete:

"Jetzt kommen sechs Gründe, um Hausaufgaben zu machen. Bei jedem sollst Du kurz nachdenken, ob Du deshalb Hausaufgaben machst. Dann kreuzt Du an der Stelle an, die am besten Deine Meinung wiedergibt. Das kann bei jedem anders sein!"

Nach dem Ankreuzen der auf die Hausaufgaben bezogenen Aussagen wurden die Schüler weiter instruiert:

"Jetzt kommen sechs Gründe, warum man im Unterricht besonders oft mitmacht. Denk wieder bei jedem kurz nach, ob Du dich deshalb anstrengst."

Es folgten wiederum sechs Aussagen, die von den Schülern einzuschätzen waren. Die anschließenden Fragen zu den kontextuellen Bedingungen begannen auf einer neuen Seite des Fragebogens.

Exploratorische Faktorenanalysen

In einem ersten Schritt wurden exploratorische Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) durchgeführt, um zu prüfen, ob sich die zwei von uns postulierten Faktoren, eine "selbstbestimmte" und eine "extrinsische" Form der Lernmotivation, empirisch abbilden lassen.

Es zeigt sich, daß der Eigenwertverlauf in Studie I eine 3-Faktoren-Lösung, der in Studie II und III sogar eine 4-Faktoren-Lösung zuläßt, die 55.3% bzw. 63.4% und 62.2% der Varianz aufgeklärt hätten. Unter Berücksichtigung der Faktorladungen und der Anzahl der Markiertvariablen erschien jedoch eine Zwei-Faktoren-Lösung angemessener. Diese klärt insgesamt 44.4% bzw. 40.7% und 43.2% der Varianz auf. Die Faktorladungen in den drei Teilstichproben und in der Gesamtstichprobe sind mitsamt der Itemtexte in Tabelle 3 wiedergegeben.

Wie aus der Betrachtung der Ladungen deutlich wird, gruppieren sich alle Items gemäß ihrer theoretischen Einordnung auf einer der beiden Faktoren und weisen vernachlässigbare Nebenladungen ($<.30$) auf. Einzige Ausnahme ist das dritte Item, das theoretisch eine extrinsische Orientierung anzeigt, zumindest in Studie I und der Gesamtstichprobe jedoch eine hohe Nebenladung auf dem intrinsischen Faktor aufweist. Eine mögliche Erklärung könnte dahingehen, daß aus innerer Überzeugung lernende Schüler den im Itemtext thematisierten "Ärger" nicht im Sinne drohender Sanktionen von Seiten der Eltern oder Lehrer verstehen, sondern sachimmanent als Gefahr, den Anschluß zu verlieren, interpretieren. Da das Item also möglicherweise von Schülern in Abhängigkeit von ihrer motivationalen Orientierung unterschiedlich verstanden wird, wurde es bei den nachfolgenden Analysen nicht weiter berücksichtigt.

Konfirmatorische Faktorenanalysen

Die dargestellten exploratorischen Faktorenanalysen weisen darauf hin, daß sich die theoretisch postulierte Faktorenstruktur empirisch abbilden läßt, erlauben jedoch keine vergleichende Prüfung alternativer Faktorenstrukturen und Itemzuordnungen, wie dies im Rahmen konfirmatorischer Faktorenanalysen möglich ist (Jöreskog, 1969; Byrne, 1994). Die nachfolgenden Auswertungen ergänzen daher die vorangehenden Analysen und helfen insbesondere zu klären, ob die von Deci und Ryan postulierte eindimensionale (bipolare) Konzeption von intrinsischer vs. extrinsischer Motivation angemessener ist als eine zweidimensionale Konzeption motivationaler Orientierungen.

Zur Analyse der Vergleichbarkeit verschiedener Meßmodelle in der Gesamtstichprobe und in den drei Teilstichproben werden mehrere Sequenzen konfirmatorischer Faktorenanalysen berechnet. Zunächst wird zur Bestimmung einer Basis für spätere Modellvergleiche eine Reanalyse der exploratorisch ermittelten Faktorenstrukturen mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen durchgeführt. Ausgangspunkt der Modellvergleiche ist deshalb ein *Zweifaktorenmodell*. Die Zweifaktorenstruktur hat sich bei den explorativen Faktorenanalysen in Übereinstimmung mit der theoretischen Konzeption des Verfahrens als gut interpretierbar

erwiesen. Da die beiden Skalen "intrinsische Motivation" und "extrinsische Motivation" zwar nicht in Studie II korrelieren ($r=.05$), aber sowohl in der Gesamtstichprobe ($r=.32$) als auch in Studie I und Studie III ($r=.46$ und $r=.42$) mittelhohe signifikante Korrelationen vorliegen, erscheint es sinnvoll, ein zweifaktorielles Modell korrelierender Faktoren als Ausgangspunkt für weitere Modellvergleiche zu wählen.

Tabelle 3: Ergebnis der Zwei-Faktoren-Lösung der Hauptkomponentenanalyse; nur Faktorladungen $> .30$

Items in der vorgegebenen Reihenfolge	Studie I		Studie II		Studie III		Gesamtstichprobe	
	in	ex	in	ex	in	ex	in	ex
Warum machst Du Hausaufgaben?								
<i>Weil ich möchte, daß der Lehrer/die Lehrerin mich für einen guten Schüler hält</i>		.56		.72		.55		.60
Weil ich den Stoff verstehen möchte	.69		.72		.67		.70	
<i>Weil ich Ärger bekomme, wenn ich sie nicht mache</i>	-.50	.50		.73		.56	-.34	.59
<i>Weil das von mir erwartet wird.</i>		.76		.66		.66		.68
Weil ich meine Hausaufgaben gerne mache.	.60		.55		.70		.66	
Weil es für mich wichtig ist, meine Hausaufgaben zu machen.	.67		.60		.68		.69	
Warum strengst Du Dich im Unterricht an?								
<i>Weil ich möchte, daß meine Mitschüler mich für intelligent halten.</i>		.51		.56		.66		.57
<i>Weil es mir peinlich wäre, dabei ertappt zu werden, "geschlafen" zu haben.</i>		.38		.44		.71		.55
Weil ich richtig gerne knifflige Fragen beantworte.	.58		.50		.45		.54	
<i>Weil das von mir erwartet wird.</i>		.73		.57		.62		.66
Weil es mich ärgert, wenn ich nicht versuche, die Fragen zu beantworten.	.65		.60		.50		.60	
Um zu erfahren, ob meine Antwort stimmt oder nicht.	.65		.70		.58		.63	

^aTheoretisch als extrinsisch klassifizierte Items sind kursiv hervorgehoben, die übrigen Items sind theoretisch als intrinsisch zu klassifizieren.

Direkt mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen prüfbar ist die Frage, inwieweit eine Modellverschlechterung eintritt, wenn auf die Annahme von Faktorkorrelationen zugunsten eines vollständig orthogonalen Faktorenmodells verzichtet wird. Orthogonale Modelle

weisen, sofern sie mit dem Datenmaterial übereinstimmen, den Vorzug einer eindeutigeren Interpretierbarkeit und größeren Sparsamkeit auf.

Als dritte Modellalternative wird geprüft, inwieweit bereits ein *Generalfaktormodell* zu zufriedenstellenden Modellpassungen führt. Diese Fragestellung ist besonders interessant, da in zahlreichen Arbeiten auch der Forschergruppe um Deci und Ryan von einer ein-dimensionalen Konzeptualisierung der Lernmotivation ausgegangen wurde. Dieses Vorgehen widerspricht zwar all jenen Konzeptionen, die von einer Dichotomie oder zumindest von einer Unabhängigkeit zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven ausgehen. Es fände allerdings einige Unterstützung, wenn aufgrund hoher Faktorinterkorrelationen ein Generalfaktormodell (oder ein second-order Modell mit einem gemeinsamen Ausgangsfaktor) ebenfalls zufriedenstellende Güteindizes vorweisen könnte.

Alle Meßmodelle wurden entsprechend der beschriebenen Item-Skalenzuordnung spezifiziert. Es wurden eindeutige Meßmodelle formuliert, d.h. keine "Nebenladungen" im traditionellen Sinne zugelassen. Generell werden die Berechnungen, d.h. auch die univariaten Signifikanztests der Faktorladungen auf der Basis der Itemkovarianzen durchgeführt. In den Ergebnistabellen werden zur besseren Interpretierbarkeit der Befunde jedoch die standardisierten Koeffizienten berichtet.

Da bislang kein abschließender Konsens bezüglich der Güteindizes zur Beurteilung der Modellpassung besteht, werden wie üblich verschiedene Indizes parallel dokumentiert: Der in Strukturgleichungsmodellen traditionell genutzte χ^2/df -Test prüft, ob das spezifizierte Modell mit den empirischen gewonnenen Daten hinreichend übereinstimmt. Aufgrund der hohen Abhängigkeit der χ^2/df -Statistik von der Stichprobengröße wird als zentraler Güteindex für den jeweiligen Modellfit der *Comparative Fit Index (CFI)*; Bentler, 1990) herangezogen. Zur besseren Vergleichbarkeit mit LISREL-Indizes wird ergänzend der *GFI* und *AGFI* (Jöreskog & Sörbom, 1989) mitgeteilt. Alle Auswertungen, die sich auf Strukturgleichungsmodelle beziehen, wurden mit dem Programm EQS (Bentler & Wu, 1994; Byrne, 1994) durchgeführt.

Tabelle 4 gibt die auf der Basis der Gesamtstichprobe ermittelten Modellstatistiken für drei Modellalternativen zur Strukturierung des Itempools wieder. Wie man im Quervergleich erkennen kann, sind die Güteindizes für die Modellpassung zwar unterschiedlich konservativ, ergeben aber insgesamt die gleiche Staffelung der Modellpassung für die drei konkurrierenden Meßmodelle.

		χ^2	df	CFI	GFI	AGFI
Modell 1	Generalfaktormodell	342.27	44	.61	.86	.79
Modell 2	2 Faktoren, unkorreliert	197.39	44	.80	.92	.87
Modell 3	2 Faktoren, korreliert	175.59	43	.83	.92	.88

Deutlich erkennbar ist, daß die Güteindizes für das Generalfaktormodell erwartungsgemäß deutlich schlechter als in den Vergleichsmodellen ausfallen. Die Modellpassung für die beiden

verbleibenden zweifaktoriellen Modelle unterscheiden sich weniger deutlich voneinander. Da ein Vergleich der χ^2 -Werte ($\Delta\chi^2_{(1)} = 21.8$; $p < .001$) diese jedoch als signifikant unterschiedlich ausweist, ist dem Modell der korrelierten Faktoren der Vorzug zu geben.

Ergänzend zu den auf der Gesamtstichprobe basierenden Modellstatistiken wurden Berechnungen getrennt für die drei Teilstichproben durchgeführt. Das Ergebnis ist in Tabelle 5 festgehalten.

Tabelle 5: Modellstatistiken verschiedener Alternativmodelle getrennt für die drei Teilstichproben

Modell 1	Generalfaktormodell	χ^2	df	CFI	GFI	AGFI
	Studie I	170.86	44	.65	.84	.76
	Studie II	118.67	44	.48	.81	.72
	Studie III	145.32	44	.63	.84	.76
Modell 2	2 Faktoren, unkorreliert					
	Studie I	143.13	44	.73	.86	.80
	Studie II	74.20	44	.79	.88	.82
	Studie III	101.70	44	.79	.90	.84
Modell 3	2 Faktoren, korreliert					
	Studie I	126.97	43	.77	.87	.81
	Studie II	74.09	43	.78	.88	.81
	Studie III	88.22	43	.84	.91	.86

Wie bereits in der Gesamtstichprobe, zeigt sich auch in den Teilstichproben eine durchgängig schlechte Passung für das Generalfaktormodell. Eine wesentlich bessere Modellpassung ergibt sich für das unkorrelierte Zweifaktorenmodell. Die Modellindizes weisen hier angesichts der relativ großen Variablenzahl bereits akzeptable Indizes auf. Eine weitere Verbesserung für die Modellpassung ergibt sich jedoch in allen drei Teilstichproben durch die Zulassung von Faktoreninterkorrelationen, die in Studie I und III signifikant und bedeutsam ausfallen. Da das korrelierte Zweifaktorenmodell auch absolut betrachtet eine akzeptable Modellpassung aufweist, wird es als Referenzmodell für die späteren Analysen herangezogen.

Tabelle 6 gibt die Faktorladungen und standardisierten Pfadkoeffizienten aller Items wieder. Wie aufgrund der früheren explorativen Faktorenanalysen zu erwarten war, weisen alle Items signifikante und substantielle Ladungen (Pfadkoeffizienten im jeweiligen Meßmodell) auf.

Tabelle 6: Standardisierte Pfadkoeffizienten des Zweifaktorenmodells (korrelierte Faktoren) in allen drei Teilstichproben (Studie I, II, III) und in der Gesamtstichprobe (G)

	G	S I	S II	S III
<i>Faktor I: Intrinsische (selbstbestimmte) motivationale Orientierung</i>				
Weil ich den Stoff verstehen möchte.	.67	.68	.65	.60
Weil ich meine Hausaufgaben gerne mache.	.51	.56	.39	.51
Weil es für mich wichtig ist, meine Hausaufgaben zu machen.	.55	.52	.58	.55
Weil ich richtig gerne knifflige Fragen beantworte.	.45	.56	.39	.38
Weil es mich ärgert, wenn ich nicht versuche, die Fragen zu beantworten.	.56	.64	.54	.47
Um zu erfahren, ob meine Antwort stimmt oder nicht.	.58	.58	.65	.52
<i>Faktor II: Extrinsische motivationale Orientierung</i>				
Weil ich möchte, daß der Lehrer/die Lehrerin mich für einen guten Schüler hält.	.43	.50	.84	.44
Weil es von mir erwartet wird, daß ich meine Hausaufgaben mache.	.71	.71	.37	.65
Weil ich möchte, daß meine Mitschüler mich für schlau halten.	.37	.39	.56	.50
Weil es mir peinlich wäre, dabei ertappt zu werden, "geschlafen" zu haben.	.36	.28	.36	.63
Weil es von mir erwartet wird, daß ich mich im Unterricht anstrenge.	.67	.64	.26	.66

Auf der Basis der faktorenanalytischen Ergebnisse wurden im nächsten Schritt entsprechende Skalen gebildet. Das Item ("Weil es mir peinlich wäre, dabei ertappt zu werden, "geschlafen" zu haben"), das auf die Reaktion der Klassenkameraden abhebt, wies in Studie I und II nur schwache Trennschärfen auf. Um die Reliabilität der Skala in diesen beiden Teilstichproben zu verbessern und von einer vergleichbaren internen Konsistenz der Skalen in den späteren Berechnungen ausgehen zu können, wurde die Skala "Extrinsische motivationale Orientierung" auf der Basis der verbleibenden vier Items gebildet. Die internen Konsistenzen der Skalen fallen angesichts der geringen Itemzahlen zufriedenstellend aus ("Intrinsische Motivation": $\alpha=.72$; "Extrinsische Motivation": $\alpha=.64$).

Wie an verschiedener Stelle bereits erläutert, kann eine Reihe personaler und kontextueller Bedingungen, die *nicht* im Zentrum dieser Arbeit stehen, die Lernmotivation von Schülern beeinflussen. In der Literatur werden neben der sozialen Herkunft, dem Alter und dem Geschlecht der Schüler vor allem die schulischen Leistungen als potentielle Einflußfaktoren genannt. Teilweise sind diese durch Konstanthaltung des Schultyps und Eingrenzung der Klassenstufe zu kontrollieren versucht worden. Dennoch bleibt abzuklären, ob in dieser relativ homogenen Stichprobe noch verbleibende Unterschiede in den genannten Variablen vorliegen. Die Ergebnisse der hierzu durchgeführten Unterschiedsprüfungen sind in Tabelle 7 festgehalten.

Tabelle 7: Unterschiede in der Lernmotivation von Schülern in Abhängigkeit von soziodemographischen Merkmalen und schulischen Leistungen

	M Gruppe 1	M Gruppe 2	M Gruppe 3			
<i>Geschlecht</i>	Jungen	Mädchen		t	df	p
extrinsisch	2.34	2.11		3.96	422	<.001
intrinsisch	2.57	2.54		0.50	425	n.s.
<i>Alter</i>	11-12jährige	13-15jährige		t	df	p
extrinsisch	2.27	2.18		1.43	419	n.s.
intrinsisch	2.63	2.50		2.00	422	<.05
<i>Familientyp</i>	Strukturell intakte Familien	Strukturell nicht intakte Familien		t	df	p
extrinsisch	2.28	2.21		0.70	416	n.s.
intrinsisch	2.58	2.57		0.08	419	n.s.
<i>Schicht</i>	Arbeiterkinder	Angestelltenkinder	Akademikerkinder	F	df	p
extrinsisch	2.48	2.23	2.18	3.86	2;403	<.05
intrinsisch	2.52	2.52	2.62	1.54	2;406	n.s.
<i>Noten</i>	überdurchschnittlich	durchschnittlich	unterdurchschnittlich	F	df	p
extrinsisch	2.19	2.31	2.19	1.91	2;413	n.s.
intrinsisch	2.70	2.57	2.44	6.63	2;415	<.01

In der Gesamtstichprobe zeigen sich Geschlechtsunterschiede nur hinsichtlich der extrinsischen Motivation, wobei Jungen häufiger als Mädchen angeben, nur auf äußeren (Stufe der externalen Regulation) oder inneren (Stufe der Introjektion) Druck hin zu arbeiten.

Ein Alterseffekt zeigt sich nur dahingehend, daß jüngere Schüler noch über eine größere intrinsische motivationale Orientierung berichten als ältere Schüler. Da in Studie I bis III jedoch ausschließlich Sechst- und Siebtklässler befragt worden waren, sind die Altersunterschiede absolut betrachtet nicht gravierend.

Hinsichtlich der sozialen Herkunft der Schüler ist festzuhalten, daß sich Schüler aus "Normalfamilien" in ihren intrinsischen motivationalen Orientierungen nicht von Schülern aus Ein-Elternteil, Scheidungs- oder Stieffamilien unterscheiden. Allerdings sind schichtspezifische Unterschiede in der extrinsischen motivationalen Orientierung erkennbar, wobei der post hoc durchgeführte Scheffé-Test lediglich den zwischen Arbeiter- und Akademikerkindern als signifikant ausweist. Danach zeichnen sich Kinder aus sozial weniger privilegierten Familien, die es auf das Gymnasium geschafft haben, durch eine stärkere Orientierung beim Lernen an äußeren Anreizen aus als Kinder, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft mit einer größeren Selbstverständlichkeit das Gymnasium besuchen.

Ebenfalls erwartungsgemäß zeigen sich schließlich leistungsabhängige Unterschiede in der intrinsischen motivationalen Orientierung, die sich in Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie als Hinweis auf die Bedeutung des Kompetenzerlebens interpretieren lassen: Je besser Schüler die schulischen Lernanforderungen bewältigen können - und sich vermutlich

als kompetent erleben - desto eher können sie dem Lernen Spaß abgewinnen bzw. desto eher sehen sie den Erwerb von Wissen als einen Wert an sich.

Für die nachfolgenden Auswertungen bleibt damit festzuhalten, daß im Rahmen der Analysen zur extrinsischen Motivation etwaige Geschlechts- und Schichteffekte zu prüfen sind, bei den Auswertungen zur intrinsischen Motivation dagegen vor allem alters- und leistungsabhängige Effekte zu kontrollieren sind.

4.2.3. Studie I: Analysen zur Funktion des allgemeinen Erziehungsverhaltens für die schulische Lernmotivation

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt die Konzeptualisierung und Operationalisierung der motivationalen Orientierungen als abhängigen Variablen geklärt wurde, sollen im folgenden zentrale Fragen der Erfassung des bereichsübergreifenden elterlichen Erziehungsverhalten geklärt werden. Dies wird eingehender anhand des Vorgehens in Studie I erläutert.

4.2.3.1. Zur Konzeptualisierung und Erfassung des bereichsübergreifenden elterlichen Erziehungsverhaltens

Um die in Kapitel 3 herausgearbeiteten Komponenten elterlichen Erziehungsverhaltens prüfen zu können, gilt es, diese als explikative Konstrukte theoriegeleitet zu operationalisieren. Hierunter wird dem Verständnis Opps (1976, S. 217ff) folgend ein definitiverischer Übersetzungsvorgang verstanden, der der Begründung und Festlegung von Indikatoren bzw. Forschungsanweisungen dient, von denen angenommen wird, daß mit ihrer Hilfe auf die Ausprägung des mit dem theoretischen Begriff bezeichneten Phänomens, also beispielsweise auf das Ausmaß der elterlichen Autonomieunterstützung, geschlossen werden kann.

Um sicherzustellen, daß die Skalenkonstruktion nicht allein oder primär aufgrund formal-statistischer Gesichtspunkte, sondern in erster Linie unter dem Aspekt der inhaltlichen Validität erfolgt, erscheint es hilfreich, einen facettheoretischen Zugang zu wählen (Borg 1992). Auch wenn dieser unserer Auffassung nach nicht den klassisch-itemanalytischen Ansatz (z.B. Lienert, 1969) zu ersetzen vermag, erleichtert er doch eine begrifflich-systematische Abgrenzung und Strukturierung des Gegenstandsbereiches und damit auch die Itemkonstruktion (vgl. Borg & Staufenbiel, 1989). Zudem trägt er dazu bei, daß bei der Itemsammlung und Skalenkonstruktion einfließende theoretische Überlegungen explizit gemacht und damit diskutierbar werden.

Das facettheoretische Vorgehen sieht bei der Skalenentwicklung zunächst eine Bildung facetierter Abbildungssätze vor, die das Itemuniversum festlegen. Auf diese Weise werden die konstanten und variablen Bestimmungsstücke des Gegenstandsbereichs (in der Facetten-theorie als "Facetten" und "Strukturen" bezeichnet) expliziert. Darauf aufbauend sind Items auszuwählen bzw. zu konstruieren, von denen angenommen wird, daß sie - möglichst alle wesentlichen - Bestimmungsstücke eines bestimmten Struktupels repräsentieren.

In den hier darzustellenden Studien wurden die Items einer Gruppe von Examenskandidaten vorgegeben, die im Rahmen ihrer Diplom- bzw. Magisterarbeit intensiv mit Fragen der Motivation und Motivförderung befaßt waren. Nur die Items, die übereinstimmend einer Dimension zugeordnet werden konnten, wurde bei der Skalenkonstruktion berücksichtigt.

Im folgenden wird für jede der insgesamt fünf Skalen kurz der theoretische Hintergrund zusammengefaßt und dann der facetiierte Abbildungssatz sowie die Items und deren Strukturzuordnung dargestellt.

Befriedigung des Kompetenzerlebens durch Stimulation

Die Befriedigung des Kompetenzerlebens wird von Vertretern der Selbstbestimmungstheorie als unabdingbare Voraussetzung sowohl für die Aufrechterhaltung einer natürlichen, intrinsisch motivierten Explorationsbereitschaft, als auch für die Herausbildung einer selbstbestimmten (wenn auch u.u. instrumentellen) Form der Motivation erachtet.

In hierzu vorliegenden Studien, die sich überwiegend auf den schulischen Bereich bezogen, wurde eine Förderung des Kompetenzerlebens meist über die Art der Leistungsrückmeldung des Lehrers (z.B. nicht-kontingentes Lob) operationalisiert. Übertragen auf die Familie ist hiermit jedoch ein Aspekt angesprochen, der auf der Ebene des bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens von Eltern anzusiedeln ist.

Hilfreichere Anhaltspunkte sind Studien zum häuslichen Anregungsgehalt (z.B. Meyer-Probst, 1989) bzw. zum kulturellen oder intellektuellen Kapital einer Familie (vgl. Bourdieu, 1983; Majoribanks, 1994) zu entnehmen, die gerade die Bedeutung von (schulunabhängigen) kulturellen Angeboten und Aktivitäten für die intellektuelle Entwicklung Heranwachsender hervorheben. Obwohl sich diese Arbeiten nicht auf das Kompetenzerleben von Schülern konzentrieren, sind ihre Befunde dennoch einschlägig, da das Kompetenzerleben auf eine realistische Grundlage gestellt werden muß, wenn es dauerhaft sichergestellt werden soll (vgl. Brophy, 1983).

Vor diesem Hintergrund wird das Itemuniversum der Skala "Stimulation" durch die Kombination der Strukturen (a1-a3, b1-b4) definiert (Kreuzfacettierung; vgl. Tabelle 8). Mit der ersten Facette werden Unterscheidungen hinsichtlich des konkreten "Erziehungsverhaltens" der Eltern getroffen, die im Sinne von Stimulation zu fassen sind, mit der zweiten Facette Unterscheidungen hinsichtlich der Personen, von denen Stimulation ausgehen kann. Da auch für die Familienmitglieder u.U. nicht immer genau auszumachen ist, von wem z.B. der Vorschlag für eine gemeinsame Aktivität ausgegangen ist, kann diese Facette in Items "unbestimmt" bleiben.

Indem das Ausmaß der Stimulation von der Einschätzung der befragten Person (p) abhängig gemacht wird, wird der Auffassung Rechnung getragen, daß die Erziehungsbedeutsamkeit pädagogisch intendierter Handlungen letztlich von dem mentalen Abbild dieser Handlungen (hier das kindperzipierte Erziehungsverhalten) abhängt.

Tabelle 8: Facettentheoretischer Abbildungssatz zur Skala "Bereichsübergreifende Stimulation"	
<i>Person (p) beurteilt das Ausmaß an ...</i>	
<i>Erziehungsverhalten</i>	<i>durch Interaktionspartner</i>
(a1 Unterstützung bei der Weiterverfolgung von Interessen)	(b1 p's Mutter)
(a2 Anregung zu neuen Interessen)	(b2 p's Vater)
(a3 Mitwirkung bei gemeinsamen kulturellen Aktivitäten)	(b3 p's Eltern)
	(b4 unbestimmt)
<i>als</i>	<i>d.h. als Stimulation</i>
(sehr groß)	(sehr starke)
(...)	(...)
(sehr gering)	(sehr geringe)

Tabelle 9: Items der Skala "Bereichsübergreifende Stimulation"	
<i>Wie sehr unterstützen Dich Deine Eltern in Deinen Interessen?</i>	(Strukturpel)
1 Wenn ich Lust habe, ein neues Hobby anzufangen, unterstützen mich meine Eltern dabei.	(a2, b3)
2 Wenn mir etwas großen Spaß macht, unterstützen meine Eltern, daß ich das weitermache.	(a1, b3)
3 Wenn ich will, besuchen meine Eltern mit mir kulturelle Veranstaltungen (z.B. Kino, Theater, Konzerte).	(a3, b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Darüber hinaus wird durch die Kreuzfacettierung der funktionalen Äquivalenz erzieherischer Maßnahmen insofern Rechnung getragen, als anerkannt wird, daß Eltern verschiedene Wege einschlagen können, um ihrem Kind eine anregende Umwelt zu schaffen. Die im Abbildungssatz enthaltenen Items sollen entsprechend zwar einen unterschiedlichen Aspekt von Stimulation messen, inhaltlich aber gleichermaßen den Grad der Stimulation im Elternhaus abbilden.

Wie aus Tabelle 9 hervorgeht, in der die Items der Skala "Stimulation" und deren Strukturpelzuordnung festgehalten sind, sind in den Items nicht alle Strukture der zweiten Facette abgebildet. Die Entscheidung, Schüler nicht getrennt das Erziehungsverhalten ihrer Mutter und ihres Vaters einschätzen zu lassen, wurde unter Berücksichtigung der in anderen Studien beobachteten hohen Interkorrelationen zwischen mütterlichem und väterlichem Erziehungsverhalten getroffen, die den Aufwand, der sich für die Schüler bei getrennter Abfrage ergibt, unverhältnismäßig erscheinen lassen. Grundsätzlich könnten auf der Basis des facettierten Abbildungssatzes aber problemlos "dyadische" Fragebogenversionen erstellt werden.

Befriedigung des Autonomiebedürfnisses durch aktive Autonomieunterstützung

Mit dem Bedürfnis nach Autonomie ist ein zweites, aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie grundlegendes, psychologisches Bedürfnis angesprochen, daß für die Herausbildung einer selbstbestimmten (intrinsischen) Form der Lernmotivation entscheidend sei soll.

Tabelle 10: Facettentheoretischer Abbildungssatz zur Skala "Bereichsübergreifende Autonomieunterstützung"

Person (p) beurteilt das Ausmaß an ...

<i>Erziehungsverhalten</i>	<i>das (p) durch Interaktionspartner</i>
(a1 Mitbestimmung bei gemeinsamen Entscheidungen)	(b1 p's Mutter)
(a2 Ermutigung zu eigenständigem Denken und Handeln)	(b2 p's Vater)
(a3 rationalen/induktiven Disziplinierungsstrategien)	(b3 p's Eltern)
	(b4 unbestimmt)

<i>zuteil wird als</i>	<i>d.h. als Autonomieunterstützung</i>
(sehr groß)	(sehr starke)
(...)	(...)
(sehr gering)	(sehr geringe)

Tabelle 11: Items der Skala "Bereichsübergreifende Autonomieunterstützung"

<i>Wie werden in Eurer Familie Entscheidungen getroffen?</i>	<i>(Strukturpel)</i>
1 Wenn wir zu Hause beratschlagen, was wir am Wochenende oder im Urlaub machen, gehen meine Eltern auf meine Vorschläge ein.	(a1, b3)
2 Meine Eltern finden es gut, wenn ich meine Meinung sage.	(a2, b3)
3 Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht bekomme, erklären mir meine Eltern warum.	(a3, b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Wie in Kapitel 3 ausgeführt, erscheint vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Erziehungsstilforschung das in der Motivationsforschung verbreitete Vorgehen, Autonomieunterstützung negativ über die Abwesenheit von Kontrolle zu operationalisieren, als unzulässig. Auch wenn ein stark kontrollierendes Erziehungsverhalten häufig als Teil eines autoritären oder repressiven Erziehungsstils zu beobachten ist und dann mit emotionaler Kälte, Rigidität, Punitivität und einem Mangel an aktiver Autonomieförderung einhergeht, sind mit dem Grad der Lenkung, der Anregung eigenständigen Denkens und der emotionalen Zuwendung doch analytisch unterscheidbare Aspekte erzieherischen Handelns angesprochen. Besonders deutlich wird die Relevanz dieser Unterscheidung, wenn man man die Arbeiten Baumrinds und der Forschergruppe um Steinberg (vgl. Kapitel 3) aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie reinterpretiert. Ein zuviel an Fremdsteuerung hebt danach vor allem autoritäre von autoritativen Eltern ab, während das Ausmaß der Selbständigkeits-erziehung i.e.S. maßgeblich ist bei der Abgrenzung autoritativer von permissiven Familien.

Aus diesem Grund wird nachfolgend das Itemuniversum der Skala "Autonomieunterstützung" positiv gefaßt und durch die Kombination der Strukte (a1-a3, b1-b4) definiert (vgl. Tabelle 10, 11). Die zweite Facette differenziert wiederum zwischen den Personen, von denen ein autonomieunterstützendes Verhalten ausgehen kann. Dagegen werden mit der ersten Facette konkrete Erziehungspraktiken thematisiert, die nach bisherigem Erkenntnisstand unter dem Begriff der Erziehung zu Selbständigkeit zu subsumieren sind. Neben der Bereitstellung von Möglichkeiten zur Mitbestimmung in der Familie und der aktiven Ermunterung, eigene Standpunkte zu vertreten, ist dies der Rückgriff auf rationale Strategien im Umgang mit Grenzsetzungen oder Regelübertretungen wie "erklären", "begründen" und "empathisches Grenzen setzen" (vgl. Grolnick & Ryan, 1989).

Frustration des Autonomiebedürfnisses durch Kontrolle

In Kapitel 3 wurde herausgearbeitet, daß Kontrolle in der Literatur von Anfang an sehr unterschiedlich und deshalb zunehmend häufiger auch als ein mehrdimensionales Konstrukt gefaßt wird. Weit verbreitet ist der Rückgriff auf sog. "monitoring"-Items zur Erfassung von Kontrolle, die allerdings häufig nicht eindeutig interpretierbar sind und, sofern sie die Eindeutigkeit von Regeln und Erwartungen thematisieren, aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie unter dem Aspekt der Struktur (s.u.) zu fassen sind. Auch bei der Konzeptualisierung von Kontrolle im Sinne von "demandingness" ergeben sich Überschneidungen zur Selbständigkeitserziehung, sofern sich die elterlichen Forderungen auf (kindgemäße) Erwartungen an die Eigenverantwortlichkeit Heranwachsender beschränken.

Tabelle 12: Facettentheoretischer Abbildungssatz zur Skala "Bereichsübergreifende Kontrolle"

Person (p) beurteilt das Ausmaß in dem ...

<i>Interaktionspartner</i>	<i>Erziehungsverhalten</i>		
(a1 p's Mutter)	(b1 von p Gehorsamkeit verlangt)		
(a2 p's Vater)	(b2 auf harte Strafen zurückgreift)		
(a3 p's Eltern)			
(a4 unbestimmt)			
<i>aufweist als</i>	<i>d.h. als</i>	<i>Kontrolle</i>	
(sehr groß)		(sehr starke)	
(...)		(...)	
(sehr gering)		(sehr geringe)	

Zum Zwecke einer eindeutigen und trennscharfen Konzeptualisierung des Kontrollaspekts wird in dem in Tabelle 12 wiedergegebenen facettierten Abbildungssatz die Kontrolle über eine Kombination der Strukte (a1-a4, b1-b2) definiert, d.h. letztlich über den Grad des erlebten Konformitätsdrucks und der wahrgenommenen Punitivität, d.h. der Häufigkeit des Rückgriffs auf harte (psychologische oder körperliche) Strafen (vgl. auch Tabelle 13).

Tabelle 13: Items der Skala "Bereichsübergreifende Kontrolle"

<i>Wie streng sind Deine Eltern?</i>		(Strukturpel)
1	Meine Eltern bestehen darauf, daß ich gehorche, wenn sie mir etwas sagen.	(a3, b1)
2	Meinen Eltern rutscht manchmal die Hand aus.	(a3, b2)
3	Wenn ich nicht sofort tue, was meine Eltern wollen, dann gibt's ein Donnerwetter.	(a3, b2)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie durch Struktur

Obwohl der Aspekt der Struktur in keinem direktem Zusammenhang zu einem der drei Grundbedürfnisse steht, wird er von Vertretern der Selbstbestimmungstheorie als ein zentraler Aspekt insbesondere der familialen Sozialisation erachtet (z.B. Ryan, Deci & Grolnick, 1995). Begründen läßt sich die Bedeutung strukturgebender Momente mit dem Repertoire an Selbstregulationsstrategien, das Heranwachsende erst im Laufe des Kindes- und Jugendalters erwerben müssen. Aus dieser Sicht stellt Struktur angesichts begrenzter Selbstregulationsfähigkeiten sicher, daß Heranwachsende im Umgang mit Handlungsfreiheiten und Entscheidungsspielräumen nicht orientierungslos sich selbst überlassen bleiben und sich dadurch eher hilflos als selbstbestimmt fühlen.

Tabelle 14: Facettentheoretischer Abbildungssatz zur Skala "Bereichsübergreifende Bereitstellung von Struktur"

<i>Person (p) beurteilt ...</i>		
<i>Erziehungsverhalten</i>		<i>von Interaktionspartner</i>
(a1 die Klarheit der an p gerichteten verhaltensbezogenen Erwartungen)		(b1 p's Mutter)
(a2 die Klarheit der Wertvorstellungen)		(b2 p's Vater)
		(b3 p's Eltern)
		(b4 unbestimmt)
<i>als</i>	<i>d.h. als</i>	<i>Bereitstellung von Struktur</i>
(sehr groß)		(sehr starke)
(...)		(...)
(sehr gering)		(sehr geringe)

Definiert man Struktur im Sinne von Grolnick & Ryan (1989) über die Schaffung eines geordneten und vorhersagbaren Umfeldes, dann gilt es strukturierende Maßnahmen von Kontrolle, die in einer rigiden Regeldurchsetzung zum Ausdruck kommen kann, abzugrenzen. Dies ist möglich, wenn bei der Konzeptualisierung strukturgebender Maßnahmen auf die Transparenz und Eindeutigkeit der von Erziehern vertretenen Werte und Verhaltens-

erwartungen abhebt (vgl. Tabelle 14, 15). Die im facettierten Abbildungssatz getroffene Unterscheidung zwischen der Klarheit von Werten und Verhaltenserwartungen wird insofern als wichtig erachtet, weil bestimmten Wertvorstellungen nicht immer eindeutig ein bestimmtes Verhalten "zugeordnet" werden kann - erkennbar ist dies an der moralpsychologischen Debatte über den Zusammenhang von moralischem Urteil und moralischem Handeln - und umgekehrt bestimmte Verhaltensweisen je nach Kontext und Intention unterschiedliche Bewertungen hervorrufen werden.

Tabelle 15: Items der Skala "Bereichsübergreifende Bereitstellung von Struktur"

<i>Weißt Du, was Deine Eltern gut finden und was nicht?</i>		(Strukturpel)
1	Ich weiß, daß meine Eltern es gut finden, wenn ich meine Freunde mit nach Hause bringe, damit sie sie kennenlernen können.	(a1, b3)
2	Meine Eltern wären sicher enttäuscht von mir, wenn ich sie belügen würde.	(a1, b3)
3	Ich denke, ich weiß ganz gut, was meine Eltern gut finden und was nicht.	(a2, b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit durch Zuwendung

Mit der emotionalen Zuwendung ist ein Aspekt erzieherischen Handelns angesprochen, der nicht nur in der Selbstbestimmungstheorie, sondern in vielen entwicklungspsychologischen Ansätzen als wesentliche Voraussetzung für eine störungsfreie Autonomieentwicklung erachtet wird. Entsprechend häufig wurde dieser Aspekt - unter verschiedenen Begriffen wie Bindung, Verbundenheit, Wärme, Responsivität, Wertschätzung, emotionaler Unterstützung und Involviertheit - in empirischen Studien aufgegriffen, wobei die Vielfalt der Begriffe leider auch die Vielfalt der Konzeptualisierungen und Operationalisierungen widerspiegelt.

Die hier (vgl. Tabelle 16, 17) vorgenommene Definition des Itemuniversum der Skala "soziale Einbindung" durch die Kombination der Strunkte (a1-a5, b1-b4) orientiert sich an der Überlegung, daß die in der ersten Facette getroffenen Unterscheidungen hinsichtlich des konkreten "Erziehungsverhaltens" so gefaßt sein sollten, daß höhere Ausprägungen stets für ein stärker die Persönlichkeitsentwicklung förderndes Verhalten stehen sollten, also nicht ein stark ausgeprägtes Maß an "Verstrickung" oder "Überbehütung" abbilden sollten. Aus diesem Grund und weil es um das (kindperzipierte) Erziehungsverhalten der Eltern geht und nicht um das Ausmaß der (relational gefaßten) Verbundenheit, wurde auf Items verzichtet, die in vielen Erziehungsstilinventaren und Familienklima-Fragebögen enthalten sind und die Enge der Beziehung erfassen. Stattdessen wurde in Anlehnung an Grolnick & Ryan (1989) die Zeit, die sich Eltern für ihre Kinder nehmen, und deren Informiertheit über die kindlichen Belange als zwei Aspekte aufgenommen, die ein empathisches und responsives Verhalten erst möglich machen. Bezogen auf die Informiertheit der Eltern, wurde explizit nur das Wissen über die Wünsche, Empfindungen und Gedanken Heranwachsender als indikativ erachtet, weil nur in diesem Fall eine vertrauensvolle Auskunftsbereitschaft ("self-disclosure") der Kinder unter-

stellt werden kann. Als weitere, vor allem der Attachmentforschung und der Humanistischen Psychologie entlehnte Komponenten eines emotional zugewandten Elternverhaltens wurde das Ausmaß, in dem sich Eltern als zuverlässige und die Person des Schülers grundsätzlich wertschätzende Bezugspersonen erweisen, herangezogen.

Tabelle 16: Facettentheoretischer Abbildungssatz zur Skala "Bereichsübergreifende Zuwendung"

<i>Person (p) beurteilt das Ausmaß an ...</i>		
<i>Erziehungsverhalten</i>		<i>die/das Interaktionspartner (p) durch</i>
(a1 Zeit)		(b1 p's Mutter)
(a2 Kenntnis über p's Wünsche, Empfindungen und Gedanken)		(b2 p's Vater)
(a3 angenehmen gemeinsamen Aktivitäten),		(b3 p's Eltern)
(a4 Zuverlässigkeit)		(b4 unbestimmt)
(a5 Wertschätzung)		
<i>zuteil wird, als</i>	<i>d.h. als Zuwendung</i>	
(sehr groß)	(sehr starke)	
(...)	(...)	
(sehr gering)	(sehr geringe)	

Tabelle 17: Items der Skala "Bereichsübergreifende Zuwendung"

<i>Wie sehr nehmen Deine Eltern Anteil an Deinem Leben?</i>	(Strukturpel)
1 Ich wünsche mir, daß meine Eltern mehr Zeit für mich haben.	(a1, b3)
2 Meine Eltern kennen meine Freunde.	(a2, b3)
3 Meine Eltern und ich machen oft etwas zusammen, das Spaß macht.	(a3, b3)
4 Meine Eltern machen sich öfters lustig über mich (umgepolt).	(a5, b3)
5 Meine Eltern sind immer für mich da, wenn ich sie brauche.	(a4, b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Das entwickelte Inventar soll eine konstruktionspezifische Analyse der Erziehungspraktiken von Eltern leisten, wie sie von Schulkindern wahrgenommen werden. Entsprechend wurden die dimensionsanalytischen und teststatistischen Analysen auf der Grundlage einer Befragung von Schülern durchgeführt, von denen aufgrund ihres Alters angenommen werden kann, daß sie die schriftlich formulierten Fragen verstehen und differenziert über Merkmale des elterlichen Verhaltens Auskunft geben können.

4.2.3.2. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen des Inventars zur Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken

In einem ersten Schritt wurde mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen geprüft, ob sich die empirischen Datenstrukturen in den Teilstichproben mit den theoretisch postulierten Strukturen vereinbaren lassen. Hierzu wurden die Angaben der 169 Schüler herangezogen, die mit Einverständnis ihrer Eltern an Studie I nahmen. Da die Stichproben bereits in Abschnitt 3.2.2.1. näher beschrieben wurden, sei an dieser Stelle nur noch einmal darauf hingewiesen, daß es sich bei den Schülern um Sechst- und Siebtklässler eines städtischen Gymnasiums handelte.

Um das eigens zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens entwickelte Inventar dimensionsanalytisch zu prüfen, wurden drei Meßmodelle getestet. Das *Fünf-Faktorenmodell mit korrelierenden Faktoren* entspricht dem theoretisch postulierten und bei der Skalenkonstruktion zugrundegelegten Modell. Es wird deshalb als Referenzmodell gegen das *Fünf-Faktorenmodell mit unkorrelierten Faktoren* getestet, welches den Vorteil einer höheren diskriminanten Validität und damit einer besseren Interpretierbarkeit der Einzelskalen aufweisen würde, und gegen das *Einfaktor-Modell*, das im Fall einer nur geringfügigen Verschlechterung des Modellfits aus Gründen der Sparsamkeit zu bevorzugen wäre.

Alle Meßmodelle wurden entsprechend der beschriebenen Item-Skalenzuordnung spezifiziert. Es wurden nur eindeutige Meßmodelle formuliert, d.h. keine "Nebenladungen" im traditionellen Sinne zugelassen. Die Berechnungen basieren auf Kovarianzmatrizen. Als Faktorladungen werden zur besseren Interpretierbarkeit jedoch die *standardisierten Regressionskoeffizienten* berichtet.

Wie der Tabelle 18 zu entnehmen ist, ergeben die Güteindizes für die Modellpassung eine klare Staffelung der Modellpassung für die drei konkurrierenden Meßmodelle. Sie weisen das Fünf-Faktoren-Modell mit korrelierten Faktoren erwartungsgemäß als das den anderen beiden Modellen deutlich überlegene aus.

Tabelle 18: Modellstatistiken verschiedener Alternativmodelle

		χ^2	df	CFI	GFI	AGFI
Modell 1	Generalfaktormodell	276.57	119	.74	.81	.76
Modell 2	5 Faktoren, unkorreliert	410.64	119	.52	.74	.66
Modell 3	5 Faktoren, korreliert	197.91	109	.85	.87	.81

Die nachfolgende Tabelle 19 gibt die standardisierten Pfadkoeffizienten aller Items wieder. Wie erwartet weisen alle Items signifikante und substantielle Ladungen (Pfadkoeffizienten im jeweiligen Meßmodell) auf. Ausnahmen bilden das zweite Item des Faktors "Struktur" ("Meine Eltern wären sicher enttäuscht von mir, wenn ich sie belügen würde.") und das zweite Item des Faktors "Zuwendung" ("Ich wünsche mir, daß meine Eltern mehr Zeit für mich haben"). In beiden Fällen kann die niedrige Ladung nicht auf eine eingeschränkte

Varianz zurückgeführt werden. Eine mögliche Erklärung für die niedrige Ladung des Zuwendungs-Items könnte in der negativen Polung des Items liegen, eine andere darin, daß Kinder bei der Beantwortung der Frage von real unterschiedlichen "Ankern" hinsichtlich der zeitlichen Verfügbarkeit der Eltern ausgehen. Bezüglich des Struktur-Items wäre denkbar, daß Heranwachsende ihre Antwort stärker von der antizipierten Enttäuschung der Eltern abhängig gemacht haben, als davon, wie sicher sie sich sind, daß ihre Eltern eine Lüge als Vertrauensbruch erleben würden. Der Umstand, daß bei Zulassung von Nebenladungen gerade der Strukturitems eine Verbesserung des Modellfits erreicht worden wäre, läßt generell vermuten, daß mit den Strukturitems der Aspekt der Transparenz elterlicher Werte und Verhaltenserwartungen nicht angemessen abgebildet werden konnte.

Tabelle 19: Standardisierte Pfadkoeffizienten der Fünf-Faktoren-Lösung mit korrelierten Faktoren

Skalenbezeichnung und Itemtext	a
I. Autonomieunterstützung	
Wenn wir zu Hause beratschlagen, was wir am Wochenende oder im Urlaub machen, gehen meine Eltern auf meine Vorschläge ein.	.68
Meine Eltern finden es gut, wenn ich meine Meinung sage.	.75
Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht bekomme, erklären mir meine Eltern warum.	.54
II. Kontrolle	
Meine Eltern bestehen darauf, daß ich gehorche, wenn sie mir etwas sagen.	.53
Meinen Eltern rutscht manchmal die Hand aus.	.54
Wenn ich nicht sofort tue, was meine Eltern wollen, dann gibt's ein Donnerwetter.	.71
III. Struktur	
Ich weiß, daß meine Eltern es gut finden, wenn ich meine Freunde mit nach Hause bringe, damit sie sie kennenlernen können.	.52
Meine Eltern wären sicher enttäuscht von mir, wenn ich sie belügen würde.	.10
Ich denke, ich weiß ganz gut, was meine Eltern gut finden und was nicht.	.44
III. Stimulation	
Wenn ich Lust habe, ein neues Hobby anzufangen, unterstützen mich meine Eltern dabei.	.61
Wenn mir etwas großen Spaß macht, unterstützen meine Eltern, daß ich das weitermache.	.72
Wenn ich will, besuchen meine Eltern mit mir kulturelle Veranstaltungen (z.B. Kino, Theater, Konzerte).	.63
IV. Zuwendung	
Ich wünsche mir, daß meine Eltern mehr Zeit für mich haben.	.50
Meine Eltern kennen meine Freunde.	.02
Meine Eltern und ich machen oft etwas zusammen, das Spaß macht.	.76
Meine Eltern machen sich öfters lustig über mich (umgepolt).	.74
Meine Eltern sind immer für mich da, wenn ich sie brauche.	.34

Mit Blick auf die *Faktoren*interkorrelationen ist schließlich anzumerken, daß diese von einer Ausnahme abgesehen (der Faktor Kontrolle korreliert nicht mit dem Struktur-Faktor) signifikant und bedeutsam ausfallen. Unter theoretischen Gesichtspunkten ist entscheidend, daß die Korrelation von $r=-.22^*$ zwischen Autonomieunterstützung und Kontrolle nicht für eine Konzeptualisierung beider Komponenten als Endpole einer Dimension spricht.

Die Reliabilitäten der Skalen Autonomieunterstützung ($\alpha=.68$), Kontrolle ($\alpha=.62$), "Stimulation" ($\alpha=.68$) sind angesichts ihrer Kürze akzeptabel. Dies gilt auch für die Skala "Zuwendung" ($\alpha=.68$), nachdem das wenig trennscharfe Item von der Skalenberechnung ausgeschlossen wurde. Problematischer ist dagegen die Zusammensetzung der Skala "Struktur", da die nach Ausschluß des wenig trennscharfen Items verbleibenden Items nur schwach ($r=.22$; $p<.01$) miteinander korrelieren. Aus diesem Grund wird in den nachfolgenden Analysen die Dimension "Struktur" lediglich durch das Item "Ich denke, ich weiß ganz gut, was meine Eltern gut finden und was nicht." erfaßt, welches das Konstrukt inhaltlich am besten repräsentiert.

Zu erwähnen bleibt, daß die Interkorrelationen der Skalen zwischen $|.58>r>.02|$ rangieren und damit - wie in anderen Instrumenten zur Erfassung elterlicher Erziehungsstile oder des Familienklimas auch - recht hoch aus fallen. Teilweise dürfte dies auf Halo-Effekte bei der Wahrnehmung von Personenmerkmalen zurückgehen, teilweise auf das faktische Zusammenreffen von (bzw. den durchgängigen Mangel an) günstigen Erziehungspraktiken im Familienalltag.

Angesichts der in anderen Studien berichteten alters-, geschlechts- und schichtabhängigen Unterschiede im kindperzipierten Erziehungsverhalten von Eltern wurde in Voranalysen geprüft, ob sich trotz der angestrebten Homogenität der Stichprobe in Studie I noch Unterschiede in den erfaßten Komponenten des bereichsübergreifenden Erziehungsverhaltens von Eltern beobachten lassen. Hierzu durchgeführte multivariate Varianzanalysen ergaben weder Schichteffekte ($F_{(10;298)}=1.51$; ns) noch Alterseffekte ($F_{(5;158)}=.85$; ns) oder Geschlechtereffekte ($F_{(5;159)}=.66$; ns). Lediglich in Abhängigkeit von den schulischen Leistungen der Kinder ergaben sich tendenziell signifikante Unterschiede ($F_{(5;153)}=2.19$; $p<.10$) dahingehend, daß leistungsschwächere Schüler über ein geringeres Ausmaß an Stimulation im Elternhaus berichteten.

4.2.3.3. Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen bereichsübergreifenden elterlichen Erziehungspraktiken und motivationalen Orientierungen beim Lernen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zur Bedeutung elterlicher Erziehungspraktiken für die motivationale Orientierung von Schülern dargestellt. Wie ausgeführt, wurde ein positiver Zusammenhang angenommen zwischen einer intrinsischen Lernmotivation und dem Ausmaß an elterlicher Autonomieunterstützung, Stimulation, Zuwendung und Strukturierung. Eine ausgeprägte extrinsische Motivation wurde dagegen bei Schülern erwartet, die in einem

strukturierten Umfeld leben und sich in ihrem Autonomiebedürfnis frustriert fühlen. Keine (linearen) Zusammenhänge wurden zwischen dem Ausmaß an Zuwendung einerseits und dem Grad der extrinsischen motivationalen Orientierung andererseits erwartet.

Die Prüfung der postulierten Zusammenhangsmuster erfolgte zunächst auf der Ebene der bivariaten Korrelationen¹¹. Diese sind in Tabelle 20 zusammengefaßt. Da sich hinsichtlich der Ausprägung der motivationalen Orientierungen Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter, den Durchschnittsnoten sowie dem Geschlecht und der Schichtzugehörigkeit der Schüler ergeben hatten, wurden diese in Zusatzauswertungen statistisch kontrolliert. Insgesamt ergaben sich durch die Auspartialisierung der Kontrollvariablen keine bedeutsamen Veränderungen im Zusammenhangsmuster, so daß auf eine nähere Darstellung dieser Analysen verzichtet werden kann. Statt dessen sei lediglich der Bedeutung der Noten näher nachgegangen, die sich ja sowohl in den motivationalen Orientierungen als auch im wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhalten gezeigt hatte. Die in Tabelle 20 dokumentierten Partialkorrelationen geben die Zusammenhänge zwischen motivationalen Orientierungen und Erziehungspraktiken der Eltern wieder, die sich bei Auspartialisierung des Effekts der Schulleistungen der Schüler (Durchschnittsnote aus den Noten in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch) ergeben.

Tabelle 20: Zusammenhänge zwischen dem bereichsübergreifenden Erziehungsverhalten von Eltern und der extrinsischen (EmO) und intrinsischen (ImO) motivationalen Orientierung von Schülern (Studie I)

	bivariate Korrelationen		Partialkorrelationen (Kontrolle von Noten)	
	ImO	EmO	ImO	EmO
Autonomieunterstützung	.36**	-.05	.39*	-.05
Struktur	.10	.06	.14*	.04
Kontrolle	-.00	.29**	.02	.28*
Stimulation	.23**	-.06	.23*	-.02
Zuwendung	.20**	-.02	.20*	.02

**p<.01; *p<.05; +p<.10

Aus Tabelle 20 geht hervor, daß erwartungsgemäß eine intrinsische motivationale Orientierung positiv mit dem wahrgenommenen Ausmaß an elterlicher Autonomieunterstützung und Stimulation sowie der emotionalen Zuwendung der Eltern korreliert. Die Beziehung zum Grad der Struktur fällt deutlich schwächer aus. Erst bei Auspartialisierung der Durchschnittsnote - die in der Gesamtstichprobe ja mit der intrinsischen Motivation kovarierte - ergibt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zur intrinsischen motivationalen Orientierung. Weiterhin ist festzuhalten, daß die Kontrolle nicht, wie aufgrund von Arbeiten zur

¹¹ Es wurden auch nicht-lineare Effekte zwischen den Komponenten elterlichen Erziehungsverhaltens geprüft. Da sich jedoch keine kurvilinearen Zusammenhänge andeuten, wird auf eine nähere Erläuterung der vorgeschalteten Analysen verzichtet.

"Cognitive Evaluation Theorie" (vgl. Ryan & Deci, 1996) zu erwarten gewesen wäre, negativ mit der intrinsischen motivationalen Orientierung korreliert. Ein "Korrumpierungseffekt" eines stark lenkenden Erziehungsverhalten ist somit nicht nachweisbar.

Bezüglich der extrinsischen Motivation zeigt sich, daß es von allen fünf Komponenten elterlichen Erziehungsverhaltens allein das Ausmaß an Kontrolle ist, daß in einem statistisch bedeutsamen Zusammenhang zur extrinsischen motivationalen Orientierung steht. Es ist somit festzuhalten, daß Schüler vor allem dann eine hohe Bereitschaft mitbringen, auf äußeren oder inneren Druck hin zu lernen, wenn sie unter starkem Konformitätsdruck stehen und harte Strafen im Fall von Handlungen oder Ergebnissen antizipieren, die im Widerspruch zu den elterlichen Erwartungen stehen.

Vergleicht man dem Vorschlag Steinbergs et al. (1995) folgend die Zusammenhangsmuster, die sich in der "Subkultur" der leistungsstarken und schwachen Schüler finden, dann deuten sich zwei interessante Abweichungen an (vgl. Tabelle 21). Zum einen scheint eine strukturierte Umgebung die Autonomieentwicklung leistungsschwacher Schüler zu fördern, während Struktur in der Gruppe der Leistungsstarken mit einer stärkeren Ausprägung beider motivationaler Orientierungen assoziiert ist. Möglicherweise kommt der Struktur in dieser Gruppe lediglich die Funktion eines Katalysators zu: Bei extrinsisch motivierten Schülern erhöht sie die Bereitschaft, das Lernverhalten an den klar umrissenen Regeln und Erwartungen auszurichten, bei intrinsisch motivierten Schülern schafft die Struktur eine Orientierung, auf deren Basis man sich explorierend mit seiner Umwelt auseinandersetzen kann.

Tabelle 21: Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und motivationalen Orientierungen bei leistungsstarken vs. -schwachen Schülern

	leistungsstarke Schüler		leistungsschwache Schüler	
	ImO	EmO	ImO	EmO
Autonomieunterstützung	.46**	.03	.29**	-.07
Struktur	.20*	.33**	.30**	.01
Kontrolle	-.08	.25*	.15	.26*
Stimulation	.34**	.09	.08	-.14
Zuwendung	.20*	.07	.06	-.14

**p<.01; *p<.05; +p<.10

Leicht unterschiedliche Zusammenhangsmuster sind schließlich auch hinsichtlich der Stimulations- und Zuwendungs-Komponente zu beobachten. Überraschend ist dabei weniger, daß vor allem leistungsstarke Schüler von einer inhaltlichen Anregung zu profitieren scheinen, als daß eine höhere Zuwendung nicht mit einer erhöhten intrinsischen Motivation der leistungsschwachen Schüler einhergeht. Obwohl dieser Befund angesichts der eher geringen Abweichung der beiden Koeffizienten nicht überbewertet werden sollte, könnte hier doch die

auch andernorts beobachtete starke Bedeutung der Schulnoten für das Klima in der Familie zum Ausdruck kommen (vgl. Fend, 1998).

Die bivariaten Korrelationen geben einen guten Aufschluß über den Beitrag, den die einzelnen elterlichen Erziehungspraktiken für die Herausbildung bzw. Aufrechterhaltung einer intrinsischen motivationalen Orientierung einerseits und einer extrinsischen motivationalen Orientierung andererseits, leisten. Da sie jedoch die Interkorrelationen zwischen den unabhängigen Variablen und vor allem den beiden motivationalen Orientierungen als abhängigen Variablen nicht berücksichtigen, wurde ergänzend eine multivariate Prüfung der postulierten Zusammenhangsmuster mithilfe von Strukturgleichungsmodellen durchgeführt.

In dem Ausgangsmodell werden die beiden motivationalen Orientierungen als latente Variablen in funktionaler Abhängigkeit von den fünf Erziehungspraktiken betrachtet, die als manifeste Variablen eingehen.

In Abbildung 1 sind die standardisierten Pfadkoeffizienten für das volle theoretische Regressionsmodell wiedergegeben, das gute Güteindizes aufweist ($\chi^2_{(13)}=10.42$; ns; CFI=1.0; GFI=.99; AGFI=.95). Ansonsten läßt sich - angesichts der Interkorrelationen zwischen den Erziehungsskalen nicht unerwartet - die Mehrzahl der Pfadkoeffizienten nicht statistisch absichern. So ist die intrinsische Motivation beim Lernen allein aufgrund des Ausmaßes an wahrgenommener Autonomieunterstützung vorhersagbar, die extrinsische Motivation dagegen ausschließlich aufgrund der kindperzipierten Kontrolle. Der Grad an Stimulation, Struktur und Zuwendung Einbindung leistet keinen eigenständigen Beitrag zur Vorhersage einer der beiden motivationalen Orientierungen.

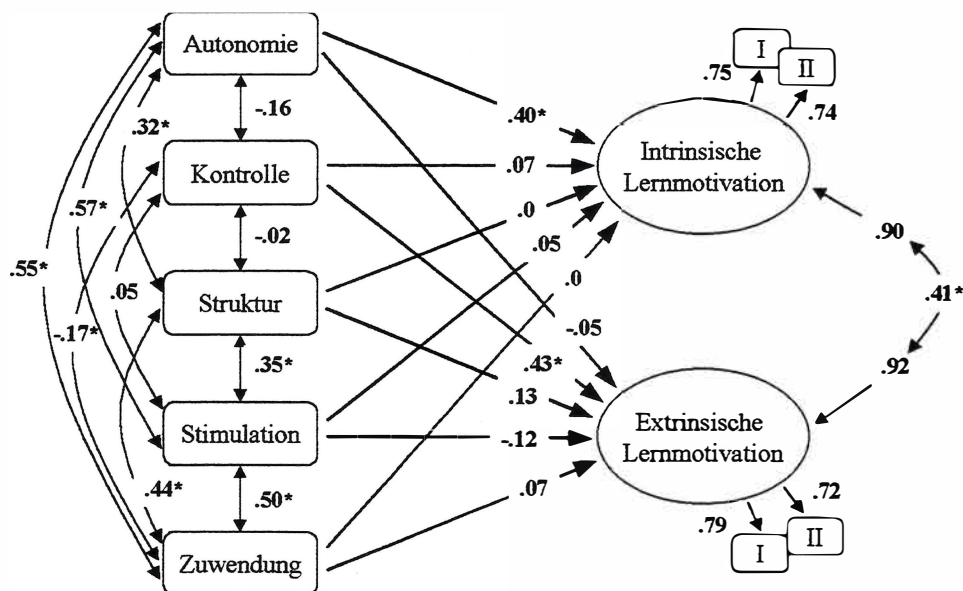


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der motivationalen Orientierungen von Schülern durch bereichsübergreifende Aspekte der Eltern-Kind-Interaktionen (Studie I)

Abschließend ist darauf hinzuweisen, daß neben den Effekten einzelner Komponenten elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Lernmotivation auch etwaigen Wechselwirkungen nachgegangen wurde. Da - in variierender Terminologie - sowohl in typologischen Arbeiten aus der Erziehungsstilforschung als auch im Rahmen der Individuationstheorie und selbst in der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan & Solky, 1996) Wechselwirkungen zwischen der Förderung der kindlichen Autonomie und anderen Erziehungsaspekten, insbesondere der emotionalen Unterstützung postuliert werden, wurden zweifache Interaktionen zwischen dem Grad der Autonomieunterstützung einerseits und den vier anderen Dimensionen elterlichen Erziehungsverhaltens geprüft. Wie erwartet und in Einklang mit den Befunden von Kurdek & Fine (1994) sind statistisch bedeutsame Wechselwirkungen nicht beobachtbar.

Ingesamt lassen sich die Ergebnisse der Studie I dahingehend zusammenfassen, daß sich die extrinsische Motivation einzig als Funktion der wahrgenommenen Kontrolle darstellt, während die intrinsische Motivation mit vier der fünf als relevant erachteten Dimensionen des bereichsübergreifenden elterlichen Erziehungsverhaltens in der erwarteten Weise korreliert. Ein von der Kontrolle ausgehender "Korruptierungseffekt" ist nicht beobachtbar, jedoch erwies sich das Ausmaß an aktiver Autonomieunterstützung durch die Eltern als wichtigster Prädiktor für eine selbstbestimmte Form der Motivation. Deren Effekt wird nicht durch die Ausprägung anderer Aspekte elterlichen Erziehungsverhaltens moderiert, beeinflusst aber auch umgekehrt nicht den Zusammenhang etwa zwischen sozialer Zuwendung und intrinsischer Motivation.

4.2.4. Studie II: Replikationsstudie

Wie oben bereits ausgeführt, wurde der Frage der Konzeption und der motivfördernden Funktion des allgemeinen elterlichen Erziehungsverhaltens auch in Studie II und III nachgegangen. Aus Raumgründen beschränken wir uns in dieser Arbeit auf eine Darstellung der Ergebnisse, die auf der Basis des Datensatzes von Studie II ermittelt wurden. Hier waren Schüler eines kleinstädtischen Gymnasiums befragt worden, die ebenfalls die sechste und siebte Klassenstufe besuchten und sich in der Geschlechtszusammensetzung nicht von den Schülern aus Studie I unterschieden, von ihrer sozialen Herkunft jedoch insgesamt als privilegierter einzustufen waren. Die motivationalen Orientierungen wurden mithilfe des oben beschriebenen Instruments, einer modifizierten und gekürzten Fassung des SRQ (Ryan & Connell, 1989; Wild & Krapp, 1995) erfaßt. Zur Erhebung des kindperzipierten Erziehungsverhaltens der Eltern wurde eine leicht veränderte Version des im vorangehenden Abschnitts erläuterten Instruments eingesetzt. Die vorgenommenen Änderungen werden im folgenden erläutert.

4.2.4.1. Modifikation der Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens

Aufgrund der dimensions- und itemanalytischen Ergebnisse aus Studie I erschien vor allem eine Modifikation der Struktur-Skala sowie der Skala zur Erfassung der Zuwendung geboten.

Weitere Änderungen wurden aufgrund von Gesprächen mit Schülern und deren Rückmeldungen vorgenommen.

Die Struktur-Items wurden neu formuliert, so daß sie möglichst nicht unter inhaltlichem Aspekt sondern allein unter dem Aspekt der Klarheit oder Transparenz der elterlichen Werte und Erwartungen einzuschätzen waren. Tabelle 22 sind die neu formulierten Items der Skala und deren Strukturzuordnung (vgl. Tabelle 14) zu entnehmen.

Tabelle 22: Items der modifizierten Skala "Bereichsübergreifende Bereitstellung von Struktur"

<i>Weißt Du genau, was Deine Eltern erwarten?</i>	(Struktur)
1 Wenn ich etwas getan habe, was meine Eltern nicht gut finden, weiß ich schon vorher, wie sie reagieren werden	(a1, b3)
2 Wenn ich später als verabredet nach Hause komme, weiß ich schon vorher, was meine Eltern sagen werden.	(a1, b3)
3 Ich weiß ganz gut, wieviel Mithilfe im Haushalt meine Eltern von mir erwarten.	(a2, b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Ebenfalls modifiziert wurde die Skala "Zuwendung". Zum einen wurde das Item, das in Studie I eine geringe Trennschärfe aufwies, neu formuliert ("Meine Eltern haben immer Zeit für mich"), so daß es nicht in Abhängigkeit vom jeweiligen "Anker" anders beantwortet wird. Darüber hinaus wurde der Aspekt der elterlichen Informiertheit noch stärker dahingehend zu fassen versucht, daß er ausschließlich eine Handlungsabsicht der Eltern (unabhängig von der Auskunftsbereitschaft der Heranwachsenden) abbildet. Schließlich wurde anstelle des eher abstrakten Aspekts der Wertschätzung das konkrete Bestreben der Eltern erfaßt, ihrem Kind eine Freude zu bereiten. Formal sind diese Änderungen in dem facettierten Abbildungssatz in Tabelle 23 festgehalten, die Itemtexte sind Tabelle 24 zu entnehmen.

Tabelle 23: Modifizierter Abbildungssatz zur Skala "Bereichsübergreifende Zuwendung"

Person (p) beurteilt das Ausmaß, in dem sich ...

Interaktionspartner Erziehungsverhalten

(a1 p's Mutter)	(b1 Zeit für p nimmt)
(a2 p's Vater)	(b2 Interesse an p's Freunden, Wünschen etc. zeigt)
(a3 p's Eltern)	(b3 sich um p's Wohlbefinden bemüht),
(a4 unbestimmt)	(b4 p's Wünsche, Ziele etc. einschätzen kann)
	(b5 sich als zuverlässiger Ansprechpartner erweist)

als

d.h. als

Zuwendung

(sehr groß)

(sehr starke)

(...)

(...)

(sehr gering)

(sehr geringe)

Tabelle 24: Items der modifizierten Skala "Bereichsübergreifende Zuwendung"

<i>Wie sehr nehmen Deine Eltern Anteil an Deinem Leben?</i>		(Strukturupel)
1	Meine Eltern haben immer Zeit für mich	(a1, b3)
2	Meine Eltern freuen sich, wenn sie meine Freunde kennenlernen.	(a2, b3)
3	Meine Eltern machen sich Gedanken darüber, wie sie mir eine Freude bereiten können	(a3, b3)
4	Meine Eltern merken oft, wie ich mich fühle und was mich beschäftigt.	(a4, b3)
5	Meine Eltern sind immer für mich da, wenn ich sie brauche.	(a5, b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Bezüglich der Komponente der Autonomieunterstützung wurde das Itemuniversum erweitert, indem die erste Facette um den Aspekt der Gewährung eigener Entscheidungsspielräume ergänzt wurde. Die neu hinzugenommenen Items sind in Tabelle 25 kursiv hervorgehoben.

Tabelle 25: Items der modifizierten Skala "Bereichsübergreifende Autonomieunterstützung"

<i>Wie werden in Eurer Familie Entscheidungen getroffen?</i>		(Strukturupel)
1	Wenn wir zu Hause beratschlagen, was wir am Wochenende oder im Urlaub machen, gehen meine Eltern auf meine Vorschläge ein.	(a1, b3)
2	Meine Eltern lassen mich selbst entscheiden, wie oft ich mein Zimmer aufräume.	(a4, b3)
3	<i>Meine Eltern überlassen es mir, wofür ich mein Taschengeld ausgabe</i>	(a4, b3)
4	<i>Meine Eltern fragen mich oft nach meiner Meinung.</i>	(a2, b3)
5	Wenn ich mir etwas wünsche und es nicht bekomme, erklären mir meine Eltern warum.	(a3, b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Eine letzte Änderung betrifft die Kontroll-Skala. Hier wurde das Punitivitäts-Item ("Meinen Eltern rutscht manchmal die Hand aus."), das in Studie I nur mäßig mit der Gesamtskala korrelierte, gegen das Item "Wenn ich etwas tun möchte, was meinen Eltern nicht gefällt, verbieten sie es mir einfach" ausgetauscht, was im klassischen Sinne den Einsatz von "Power-assertive" Strategien repräsentiert.

Um zu prüfen, ob ungeachtet der vorgenommenen Modifikation von einer Fünf-Faktoren-Struktur ausgegangen werden kann, wurden die zuvor auf der Basis des Datensatzes von Studie II durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen erneut berechnet. Die in Tabelle 26 dokumentierten Güteindizes weisen erneut das theoretisch postulierte Mehrfaktorenmodell mit korrelierenden Faktoren als das überlegene aus, das daher auch bei der Skalenbildung zugrunde gelegt wurde.

Tabelle 26: Modellstatistiken verschiedener Alternativmodelle bei modifizierten Skalen

		χ^2	df	CFI	GFI	AGFI
Modell 1	Generalfaktormodell	375.308	152	.65	.66	.57
Modell 2	5 Faktoren, unkorreliert	316.317	152	.74	.73	.66
Modell 3	5 Faktoren, korreliert	196.662	142	.91	.81	.75

Unter teststatistischen Gesichtspunkten haben die vorgenommenen Änderungen durchgängig zu einer Verbesserung der Skalenreliabilitäten geführt. Die internen Konsistenzen zufriedenstellend bis gut aus ("Autonomieunterstützung": $\alpha=.74$; "Kontrolle": $\alpha=.75$; "Struktur": $\alpha=.67$; "Stimulation": $\alpha=.75$; "Zuwendung": $\alpha=.87$). Hinsichtlich der Interkorrelationen zwischen den Skalen ist festzuhalten, daß sie zwischen $|.07 > r > .62|$ rangieren und damit ähnlich hoch ausfallen wie in Studie I. Dabei ist erneut hervorzuheben, daß die Korrelation zwischen Autonomieunterstützung und Kontrolle von $r=-.29$ ($p < .01$) nicht für eine Konzeptualisierung beider Komponenten als Endpole einer Dimension spricht.

Die Prüfung etwaiger Einflüsse, die von soziodemographischen Variablen auf das wahrgenommene Erziehungsverhalten von Eltern ausgehen, ergab keine altersabhängigen Unterschiede ($F_{(5;84)}=.28$; ns), Geschlechtereffekte ($F_{(5;86)}=.66$; ns) oder Schichteffekte ($F_{(10;158)}=.93$; ns). Auch in Abhängigkeit von den schulischen Leistungen der Jugendlichen konnten keine statistisch bedeutsamen Differenzen beobachtet werden ($F_{(5;84)}=1.21$; ns).

4.2.4.2. Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und motivationalen Orientierungen von Schülern

Betrachtet man zunächst die Ergebnisse auf der Ebene der bivariaten Korrelationen (vgl. Tabelle 20), so ergeben sich in einer Reihe von Punkten Abweichungen gegenüber den Ergebnissen von Studie I. Stellte vorher die Autonomieunterstützung der beste und in der multivariaten Analyse sogar der einzige Prädiktor für den Grad der intrinsischen motivationalen Orientierung dar, der in keiner Beziehung zur extrinsischen motivationalen Orientierung stand, ergeben sich nun spiegelbildliche Zusammenhangsmuster. Der Grad der selbstbestimmten oder intrinsischen Motivation ist nicht länger eine Funktion der Autonomieunterstützung, wohl aber der Stimulation und insbesondere der Zuwendung der Eltern. Diese beiden Aspekte elterlichen Erziehungsverhaltens weisen gleichzeitig eine negative Beziehung zur extrinsischen motivationalen Orientierung auf, die zudem positiv mit dem Grad der Struktur und negativ mit dem Ausmaß an Autonomieunterstützung korreliert. Wie erwartet läßt sich somit eine betont extrinsische Orientierung bei Schülern beobachten, die sich nicht aktiv in ihrer Autonomie unterstützt fühlen, während ein stark lenkendes Verhalten eine solche Haltung nicht zu forcieren scheint.

Tabelle 27: Zusammenhänge zwischen dem bereichsübergreifenden Erziehungsverhalten von Eltern und der extrinsischen (EmO) und intrinsischen (ImO) motivationalen Orientierung von Schülern (Studie II)

	bivariate Korrelationen		Part.korrelationen (Kontrolle Noten)		Part.korrelationen (Kontrolle Schicht)	
	ImO	EmO	ImO	EmO	ImO	EmO
Autonomieunterstützung	.14	-.27**	.11	-.21*	.29*	-.27*
Struktur	-.02	.11	.13	.11	.23*	.13
Kontrolle	.12	.27**	-.01	.27*	.04	.32*
Stimulation	.18*	-.18*	.16+	-.12	.22*	-.17+
Zuwendung	.41**	-.17*	.41*	-.12	.47*	-.18*

**p<.01; *p<.05; +p<.10

Stellt man die Zusammenhänge zwischen soziodemographischen Merkmalen und den Durchschnittsnoten der Schüler einerseits, sowie den motivationalen Orientierungen andererseits, durch Auspartialisierung dieser Variablen in Rechnung, dann ergeben sich am ehesten bei Auspartialisierung der Noten und der sozialen Herkunft der Schüler Veränderungen in der Höhe der Koeffizienten. Diese sind in Tabelle 20 dargestellt.

Hinsichtlich der Noten sticht hervor, daß die extrinsische Motivation nicht länger in einer statistisch bedeutsamen Beziehung zum Grad der Zuwendung und der Stimulation steht. Erklärungen für diese Abweichungen ergeben sich aus den getrennt für leistungsstarke und -schwache Schüler ermittelten Zusammenhangsmustern (Tabelle 28). Hier deutet sich - anders als in Studie I - an, daß vor allem leistungsschwache Schüler von einer intellektuell anregenden und emotional unterstützenden Umwelt profitieren und das Ausmaß an Struktur gerade in dieser Teilgruppe mit einer höheren extrinsischen Motivation assoziiert ist.

Tabelle 28: Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und motivationalen Orientierungen bei leistungsstarken (N=36) vs. -schwachen Schülern (N=59) (Studie II)

	leistungsstarke Schüler		leistungsschwache Schüler	
	ImO	EmO	ImO	EmO
Autonomieunterstützung	.03	-.34*	.19	-.20
Struktur	.02	.08	-.03	.40**
Kontrolle	.12	.06	.15	.12
Stimulation	-.12	-.13	.38*	-.19
Zuwendung	.26	-.12	.51*	-.19

**p<.01; *p<.05; +p<.10

Ein wiederum leicht verändertes Bild ergibt sich schließlich, wenn die soziale Herkunft der Schüler in Rechnung gestellt wird. Von zwei Korrelationen abgesehen - der Grad der

Kontrolle ist nicht mit der intrinsischen, der Grad der Struktur nicht mit der extrinsischen Motivation assoziiert - sind nun alle Koeffizienten statistisch abzusichern.

Insgesamt bleibt festzuhalten, daß einige Effekte durch Berücksichtigung von Kontrollvariablen schwächer, andere dagegen deutlicher werden und es in keinem Fall zu einer Umkehrung des Vorzeichens der Koeffizienten kommt. Auch ist zu bedenken, daß die Differenzen zwischen zwei jeweils parallelen Korrelationen angesichts der Stichprobenumfänge nicht statistisch abzusichern sind. Der mithilfe von Strukturgleichungsmodellen durchgeführte multivariate Vergleich der in Studie I und II ermittelten Zusammenhangsmuster wurde darum auf der Basis der Gesamtstichproben vorgenommen.

Um die in beiden Studien ermittelten Modelle als Ganze miteinander vergleichen zu können, wurde in einem ersten Schritt das in Studie I zugrunde gelegte Strukturmodell auf der Basis des Datensatzes in Studie II berechnet. Darauf aufbauend wurde geprüft, ob die Meßmodelle und Strukturmodelle für beide Teilstichproben als gleich angenommen werden müssen. Um das Alphafehler-Risiko zu reduzieren, daß sich bei einer univariaten Prüfung der Kovarianzstruktur der Meßmodelle ergäbe, die ja auf insgesamt 11 Einzelvergleiche (1 Faktorenkorrelation, 10 Faktorladungen) hinausläufe, erfolgte die Auswertung in zwei aufeinander aufbauenden Schritten. Zuerst wurde die Modellpassung (χ^2/df -Statistik) für ein unrestringiertes Modell (keine "constraints" im Strukturmodell) als Vergleichsbasis bestimmt (vgl. Byrne, 1994). Dieser Wert wurde mit der Modellpassung verglichen, die sich ergibt, wenn das Strukturmodell in beiden Teilstichproben als gleich angenommen wird. Nur hierbei als signifikant ausgewiesene Unterschiede in den Faktorladungen oder Faktorkorrelationen werden inhaltlich interpretiert.

Das zunächst ermittelte Ergebnis der multivariaten Prüfung des Referenzmodells auf der Basis des Datensatzes in Studie II ist in Abbildung 2 graphisch veranschaulicht.

Bei einer insgesamt guten Modellanpassung ($\chi^2_{(13)}=9.03$; ns; CFI=1.00; GFI=.98; AGFI=.92) fällt auf, daß das Strukturgleichungsmodell weitgehend dem aus Studie I entspricht. Wiederum läßt sich die extrinsische motivationale Orientierung aufgrund des Ausmaßes an Kontrolle und nicht aufgrund der anderen Komponenten elterlichen Erziehungsverhaltens vorhersagen. Die intrinsische motivationale Orientierung stellt sich jedoch nicht als eine Funktion der Autonomieunterstützung, sondern allein als eine der Zuwendung durch die Eltern dar.

In einem zweiten Schritt wurde die Modellpassung für ein unrestringiertes Modell ermittelt ($\chi^2_{(26)}=19.1$; ns) und mit der Modellpassung ($\chi^2_{(37)}=41.2$; ns) verglichen, die sich ergibt, wenn das Strukturmodell in beiden Teilstichproben als gleich angenommen wird. Der Vergleich der χ^2 -Werte ($\Delta\chi^2_{(11)} = 22.1$; $p < .05$) weist diese als signifikant verschieden aus, wobei der multivariate Wald-Test von sämtlichen Pfaden lediglich drei als unterschiedlich ausweist. Diese betreffen wie erwartet den Zusammenhang zwischen der intrinsischen motivationalen Orientierung und der Zuwendung ($\chi^2_{(2)}=8.51$; $p < .05$) sowie der Autonomieunterstützung ($\chi^2_{(3)}=18.6$; $p < .01$). Die dritte Abweichung geht auf die unterschiedlichen Faktoreninterkorrelationen zurück: Während in Studie I die beiden motivationalen Orien-

tierungen mittelhoch korrelieren, besteht in Studie II kein Zusammenhang zwischen den abhängigen Variablen ($\chi^2_{(1)}=4.6$; $p<.05$).

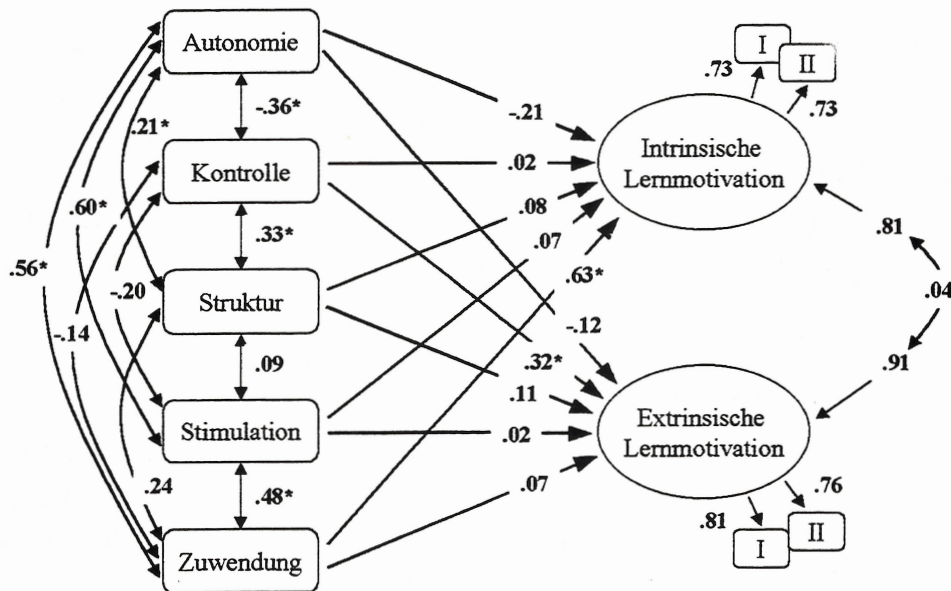


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der motivationalen Orientierungen von Schülern durch bereichsübergreifende Aspekte der Eltern-Kind-Interaktionen (Studie II)

Inhaltlich bleibt festzuhalten, daß in beiden Teilstudien theoretisch plausible, wenn auch im Einzelnen nicht immer vorhergesagte Zusammenhänge beobachtet werden konnten. Auf der Ebene der bivariaten Korrelationen wie auch in den multivariaten Auswertungen ging ein hohes Ausmaß an Kontrolle durchgängig mit einer ausgeprägten extrinsischen Motivation einher. Ansonsten ergaben sich in Studie I und II spiegelbildliche Zusammenhänge insofern, als ein autonomieunterstützendes, stimulierendes und emotional zugewandtes Elternverhalten in Studie I mit einer stärkeren Ausprägung der intrinsischen Motivation einherging, ein solches Elternverhalten in Studie II dagegen mit einer verringerten extrinsischen Motivation assoziiert war. Ob sich vergleichbare Zusammengänge auch dann beobachten lassen, wenn das Erziehungsverhalten der Eltern nicht über die Kindperzeption sondern mithilfe von Verhaltensbeobachtungen erfaßt wird, ist Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts.

4.3. BEOBACHTBARES ERZIEHUNGSVERHALTEN UND SCHULISCHE LERNMOTIVATION

Die bisherigen Auswertungen nahmen ihren Ausgangspunkt von der Wahrnehmung kontextueller Bedingungen durch die befragten Schüler, weil aus selbstbestimmungstheoretischer Sicht erst dem wahrgenommenen Kontext letztlich eine handlungssteuernde Funktion zukommen sollte. Im folgenden sollen die postulierten Zusammenhänge auch auf der Basis des beobachtbaren Erziehungsverhaltens geprüft werden. Hierzu wird zunächst der Stand der Forschung unter der Frage erörtert, wie eine verhaltensnahe Konzeptualisierung autonomieunterstützenden Verhaltens aussehen kann.

4.3.1. Stand der Forschung

Untersuchungen des elterlichen Erziehungsverhaltens auf der Basis von Verhaltensbeobachtungen sind - nicht zuletzt aufgrund des enormen Aufwands, der mit der Aufzeichnung und Analyse des (non-)verbalen Verhaltens einhergeht - bislang rar geblieben. Dabei erachten Familienforscher (z.B. Reiss, 1989) die "praktizierende" Familie als einen gleichermaßen wichtigen und verhaltensregulierenden Kontext für die Entwicklung Jugendlicher wie den mental repräsentierten Familienkontext.

Da sich die Familie in den letzten Jahrzehnten von einem Befehlshaushalt zu einem Verhandlungshaushalt gewandelt hat (Jugendwerk der Deutschen Shell, 1985), verspricht gerade die Analyse von *verbalen* Interaktionen aufschlußreiche Einblicke in alltägliche Erziehungs- und Sozialisationsprozesse. Folgt man den Überlegungen Vygotskys und den hierauf aufbauenden Arbeiten von Vertretern eines kontextualistischen Entwicklungsansatzes (vgl. zusammenfassend Miller, 1993), dann ist Sprache generell ein soziales Instrument zur Strukturierung des sozialen Kontakts, der Kommunikation und der interpersonellen Einflußnahme. Besondere Bedeutung erlangen sprachlich vermittelte Austauschprozesse in pädagogischen Zusammenhängen, weil Entwicklungsfortschritte "social in origin and in nature" sind: Aus kontextualistischer Perspektive wird Sprache in sozialen Interaktionen gelernt und fungiert zugleich als Medium des sozialen Austausches, so daß sich im Zuge der sprachlichen Verständigung die Einstellungen und Denkweisen der Interaktionspartner verändern, über Sprache mithin das Intermentale zum Intramentalen wird und umgekehrt. Dies impliziert nicht eine Vorstellung von *Enkulturation* als einem einseitig gerichteten Prozeß der "Sozialmachung" (z.B. Garton & Pratt, 1989). Vielmehr wird davon ausgegangen, daß Heranwachsende durch die Teilhabe an sozialen (sprachlich vermittelten) Interaktionen in den "kulturellen Lehrplan" (d.h. in gesellschaftlich erwünschte Wissensbestände, Fertigkeiten und Überzeugungssysteme) einer Gesellschaft eingeführt werden, diesen jedoch in Abhängigkeit von ihren individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten, Eigenschaften etc. in je spezifischer Weise assimilieren, so daß intermentale Strukturen im Zuge des Internalisierungsprozesses eine je spezifische Transformation erfahren würden und die intramentalen Strukturen keine Kopien dieser intermentalen Strukturen darstellten würden.

Präzisere Aussagen über die Mikroprozesse, die (auch) in den dem Internalisierungsprozeß zugrunde liegenden pädagogischen Interaktionen ablaufen sollten, sind dem sprachpsychologischen Modell von Herrmann (1995) zu entnehmen. Menschliches Verhalten wird hier als Output von komplexen informations- und symbolverarbeitenden Systemen und Sprechen als zielgerichtetes Handeln, als ein Mittel zur Angleichung von Ist- an Soll-Lagen, betrachtet. Die interagierenden Personen werden dabei als Hörer-Sprecher-Systeme konzeptualisiert, die über erlernte Wissensbestände (eine Repräsentation der Welt) verfügen, auf deren Basis eine *Repräsentation der aktuellen Systemumgebung* entsteht. In einer konkreten Interaktionssituation wird das Umgebungs- und Operatorauswahlsystem (UOS) aktiviert, das als zentrales Subsystem des Hörer-Sprecher-Systems konzipiert ist, laufend Ist-Soll-Vergleiche durchführt und bei Feststellung von Diskrepanzen verbale oder andere dissonanzreduzierende Operationen aktiviert.

Äußerungen sind als System-Outputs insofern stets situationsspezifisch, als die Auswahl der Operation von der Repräsentation der aktuellen Systemumgebung abhängt. Dies schließt dem Modell nach aber keineswegs das Auftreten von Verhaltensregelmäßigkeiten aus. Die Konventionalität des Verhaltens leitet sich vielmehr aus den mental repräsentierten Erwartungen ab, die ebenso wie die Unterstützung entsprechender Erwartungen auf Partnerseite und die Erwartung von Sanktionen für den Fall der Nicht-Befolgung des Verhaltens als deklarative und prozedurale Wissensbestände gespeichert sind. Insofern können Aufzeichnungen von natürlich ablaufenden Gesprächen prinzipiell einen "repräsentativen" Eindruck von der Qualität der Beziehung zwischen den Interaktionspartnern geben, auch wenn sie nur einen zeitlich eng begrenzten und punktuellen Ausschnitt daraus abbilden.

Hofer (z.B. Hofer & Buhl, 1998) hat die Überlegungen Herrmanns aufgegriffen und in seiner "Theorie interaktiver Sprachproduktion" auf die Eltern-Kind-Beziehung angewendet und erweitert. Da in den hierauf bezogenen Untersuchungen aber die Vorhersage von Unterschieden in der Sprachproduktion von Müttern und Jugendlichen im Zentrum steht, helfen sie nicht die für diese Arbeit entscheidende Frage zu klären, welche verbalen Verhaltensaüßerungen von Eltern in konkreten Interaktionssituationen im allgemeinen von Kindern und Jugendlichen als emotional unterstützend, kontrollierend, strukturierend, ermutigend oder auch autonomiefördernd wahrgenommen werden und insofern mit der Entwicklung der Lernmotivation zusammenhängen sollten.

In diesem Sinne einschlägiger erscheinen zunächst die von der Forschergruppe um Deci und Ryan zur Prüfung der "cognitive evaluation theory" durchgeführte Experimente (s.o), denenzufolge bestimmte Arten der Belohnung (kontingente materielle Verstärkung), das Aufstellen von nicht begründeten Grenzen und Regeln, oder auch explizite Bewertungen mehrheitlich als kontrollierend wahrgenommen werden und mit einer Verringerung der intrinsischen Motivation einhergehen (Deci & Ryan, 1994). Inwieweit diese im Labor gewonnen Erkenntnisse auf natürliche Situationen anwendbar sind, ist allerdings unklar und angesichts der Erkenntnisse zur "paradoxen Wirkung von Lob und Tadel" auch fraglich. Wenig hilfreich ist letztlich auch eine Studie von Deci et al. (1993), in der das Erziehungs-

verhalten von Eltern im Umgang mit ihren Kindern untersucht und in Beziehung zur intrinsischen Motivation der Kinder betrachtet wurde. Zum einen wurden hier Vorschulkinder untersucht, die ihr eigenes Verhalten und das des Interaktionspartners sicher sehr viel weniger reflektiert wahrnehmen und bewerten als ältere Schüler. Darüber hinaus wurde die Klassifikation der mütterlichen Äußerungen auf einem Kontinuum von sehr bis nicht kontrollierend auf der Basis hochinferenter Beurteilereinschätzungen vorgenommen.

Studien, in denen direkt - etwa mit der Methode des *stimulated recall* - untersucht wurde, wie auch ältere Schüler bestimmte Verhaltensäußerungen ihrer Eltern interpretieren, existieren m.W. nicht. Auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie und auf dem Hintergrund von Arbeiten, in denen Eltern-Kind-Interaktionen mit Hilfe eigens hierfür entwickelter Kategoriensysteme analysiert und in Beziehung zu Indikatoren der kindlichen Entwicklung untersucht wurden, kann jedoch von der Wirkung der Verhaltensäußerungen auf die kindliche Wahrnehmung rückgeschlossen werden. Familienpsychologische Interaktionsstudien können insofern als gute Ausgangsbasis für die Identifizierung von elterlichen Verhaltensweisen dienen, die von vielen Heranwachsenden relativ übereinstimmend in einer bestimmten Weise wahrgenommen werden und deshalb auch in der Regel mit Unterschieden in den motivationalen Orientierungen von Schülern assoziiert sein sollten. Aus diesem Grund sollen im folgenden Arbeiten zu vier Kategoriensystemen vorgestellt werden, die bereits mehrfach in empirischen Studien zur Analyse von Eltern-Kind-Interaktionen im Jugendalter eingesetzt wurden und eine verhaltensnahe Kodierung von sprachlichen Äußerungen vorsehen, die als Indikator für emotionale und/oder Autonomieunterstützung herangezogen werden (können). Systeme mit hochinferenten Kategorien bzw. globalen, von Experten einzustufenden Rating-skalen wie z.B. die von Reimer et al. (1996) entwickelten "Beavers Interactional Scales" (BIS I und II) seien ausgespart, weil sie wenig über konkrete Verhaltensweisen von Eltern in der Interaktion mit Kindern aussagen.

Eines der bekanntesten Kategoriensysteme, das "*Constraining and Enabling Coding System (CECS)*"¹², wurde von der Forschergruppe um Hauser (vgl. Hauser et al., 1984, 1987; Hauser, Powers & Noam, 1991) entwickelt. Er unterscheidet zwischen Verhaltensweisen, die die emotionale Bindung zwischen Eltern und Kindern mutmaßlich beeinträchtigen (*constraining speeches*) und solchen, die zur Aufrechterhaltung und Stärkung der Bindung beitragen (*enabling speeches*). Indem beide Arten von Verhaltensäußerungen noch einmal nach eher kognitiven und affektiven Komponenten untergliedert werden, ergibt sich das in Tabelle 29 dargestellte Vierfelderschema:

¹² Eine Vorfassung dieses Systems stammt von Powers (1982), heißt *Developmental Environments Codings System (DECS)* und faßt Basiskategorien zu vier Scores zusammen: "cognitive stimulation" und "inhibiting" sowie "affective support" und "conflict".

Tabelle 29: Kategorienschema nach Hauser, Powers & Noam (1991)

Index	Kognitive Kategorien	Affektive Kategorien
constraining/inhibiting	distracting, withholding, judgmental	indifference, excessive gratifying, devaluing
enabling/stimulating	explaining, focusing, problem solving, curiosity	acceptance, active understanding (empathy)

Bei der Analyse von Familiengesprächen wird jede sprachliche Äußerung mindestens einer der vier Kategorien zugeordnet, wobei eine Mehrfachkodierung nicht ausgeschlossen wird. Hauser, Powers & Noam (1991) empfehlen aufgrund eigener Befunde sogar mit einem Gesamtindex zu arbeiten, der sich aus dem relativen Anteil von C- und E-Äußerungen berechnet.

Ein zweites innerhalb der Arbeitsgruppe von Allen und Hauser entwickeltes Kategoriensystem sieht eine Kodierung von verbalen Interaktionen auf der Ebene psychologischer Konstrukte vor. Das "*Autonomy and Relatedness Coding System*" ist also auf molarer Ebene angesiedelt (Allen, Hauser, Bell & O'Connor, 1994). Theoretisch basiert es - wie das CECS - auf familiensystemischen und psychoanalytischen Überlegungen, bezieht aber auch Elemente aus der Attachmentforschung ein. Es werden 10 verschiedene Arten von Äußerungen unterschieden, wobei jeder Gesprächsbeitrag von Eltern und Jugendlichen einer Kategorie zugeordnet und anschließend nach Intensität eingestuft wird. Durch Aufsummierung von Codes werden drei Indizes gebildet (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30: Das "*Autonomy and Relatedness Coding System*" nach Allen, Hauser, Bell & O'Connor, 1994

Konstrukt	zugeordnete Kategorie
promoting autonomy-relatedness	expressing and discussing reasons for disagreements, confidence in stating one's position, validation of other's position, attention to others speeches
inhibiting autonomy of the other person	over-personalizing a disagreement, pressuring other to agree, recanting position to foreclosure discussion
inhibiting relatedness	expressing hostility, interrupting or ignoring statements toward the person

Beide Kategoriensysteme wurden in einer Längsschnittstudie eingesetzt, die 1976 begonnen wurde. Untersucht wurden die Jugendlichen erstmalig im Alter von 14 Jahren, danach zweimal im Jahresabstand und ein drittes Mal nach 8 Jahren untersucht. Die klinische Substichprobe (N=70) wurde über Kliniken gewonnen, die psychiatrisch unauffällige Gruppe (N=67) über lokale Schulen.

Eine der ersten Veröffentlichungen, die aus dem Projekt hervorgegangen ist, stammt von Powers et al. (1983). Die These, wonach Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung von der Konfrontation mit kontastierenden Standpunkten profitieren würden, konnte nicht bestätigt

werden. Während die Häufigkeit von unterstützenden und anerkennenden Äußerungen einen klar positiven Effekt auf die Identitätsentwicklung der Jugendlichen hatte (vgl. auch Fingerle & Noack, 1994), erweisen sich die vermeintlich kognitiv stimulierenden Verhaltensäußerungen in keiner Weise als relevant. Hauser et al. (1984) berichten sogar über negative Korrelationen zwischen dem C-Index und der Ich-Identität Jugendlicher, wobei auch hier wieder Verhaltensweisen der E-Kategorie wie akzeptierende und empathische Äußerungen oder Erklärungen erwartungsgemäß mit Fortschritten in der Identitätsentwicklung einhergingen.

In den Arbeiten von Allen, Hauser, Bell und Conner (1994) sowie Best, Hauser und Allen (1997) wurden die Informationen von ARCS und CECS herangezogen. Hier zeigt sich unter anderem, daß emotionale und autonomieunterstützende Äußerungen sowohl der Mutter als auch des Vaters mit einem höheren Selbstwertgefühl der Jugendlichen, einer größeren Widerstandsfähigkeit (ego resiliency) und einer erfolgreicherer schulischen Laufbahn einhergingen. Ein negativer Effekt von abwertenden Äußerungen konnte nicht festgestellt werden und ein nachteiliger Effekt eines die Autonomie Jugendlicher einschränkenden Verhaltens zeigt sich nur mit Einschränkung. Wurden die Kategorien beider Kodiersysteme gleichzeitig zur Vorhersage herangezogen, leistet einzig der ARCS-Faktor "enabling autonomy-relatedness" einen über den Effekt der CECS-Kategorien hinausgehenden Beitrag zur Varianzaufklärung.

Ein weiteres Kategoriensystem zur Analyse von Eltern-Kind-Interaktionen stammt von der Forschergruppe um Hofer (Pikowsky, Hofer, Spranz-Fogasy & Fleischmann, 1993; Hofer & Buhl, 1998). Das Mannheimer Kategoriensystem zur Erfassung von Argumentation in Konfliktgesprächen (MAKS) basiert auf linguistischen, sprachakttheoretischen und sprachpsychologischen Überlegungen und umfaßt ein breites Set von Kategorien. Vor dem Hintergrund individuationstheoretischer Überlegungen wurde es eingesetzt, um zu untersuchen, wie Mütter und Töchter ihr Streben nach Verbundenheit einerseits und Kontrolle bzw. Unabhängigkeit andererseits im Gespräch umsetzen. Als besonders instruktiv erwiesen sich die beiden Oberkategorien "Initiative" und "Reaktive", deren Auftretenswahrscheinlichkeit nicht nur in Abhängigkeit von den Rollen der Gesprächspartner variierte (Initiativen gehen häufiger von den Müttern aus, Kinder sind eher reaktiv), sondern auch innerhalb der Gruppe der Töchter bzw. Mütter in Abhängigkeit von der Stärke der persönlichen Zielsetzungen (Pikowsky et al., 1993).

Eigens zur Analyse von Individuationsprozessen in der Eltern-Kind-Beziehung entwickelt wurde das Kategoriensystem von Grotevant, Cooper und Kollegen. (vgl. Grotevant & Cooper, 1985; Cooper et al. 1983; Condon, Cooper & Grotevant, 1984). Es wird meist auf Planungsgespräche angewendet, die Cooper et al. (1983) für aufschlußreicher halten als z.B. Konfliktgespräche, welche die Aufmerksamkeit der Gesprächspartner auf Divergenzen in Interessen und Machtpositionen lenken würden. Im Vergleich zu anderen Systemen hat es den Vorteil einer verhaltensnahen Kodierung, d.h. es ermöglicht eine niedrig inferente Kodierung

und stellt zudem drei umfassende und zugleich exklusive Kategoriensets zu Verfügung. Jede Äußerung wird auf drei Ebenen kodiert:

- auf der "*Move*"-Ebene wird mithilfe von 5 Basiskategorien festgehalten, inwiefern eine Äußerung (z.B. Frage) das Gespräch voranbringt;
- auf der "*Response*"-Ebene wird mithilfe von 7 Basiskategorien (z.B. Antwort) festgehalten, ob und inwiefern eine Äußerung einen inhaltlichen Bezug zur vorangehenden Äußerung aufweist.
- eine dritte Ebene ("other") dient der Präzisierung von Äußerungen, die weder für den Gesprächsverlauf relevant sind, noch an das bisher Gesagte anschließen.

Die Basiskategorien werden zu zwei bzw. vier Oberkategorien zusammengefaßt:

- *Verbundenheit* mit den Facetten *Permeabilität* (wechselseitige Berücksichtigung der Meinung anderer) und *Gegenseitigkeit* (Sensitivität und Respekt für den Gesprächspartner)
- *Individualität* mit den Facetten *Selbstbehauptung* (den eigenen Standpunkt äußern) und *Abgrenzung* (divergierende Meinung äußern, widersprechen). Der Austausch von und die Diskussion über verschiedene Standpunkte, die im CECS unter "constraining speeches" gefaßt wird, ist hier also mit dem Faktor Individualität angesprochen.

Insgesamt fällt auf, daß die Kategorien wenig affektiv getönt sind - was man als Mangel oder auch als Vorteil ansehen kann. Wenn man bedenkt, daß direkte Äußerungen von Emotionen und insbesondere negative Äußerungen in Eltern-Kind-Beziehungen selten vorkommen (Hofer & Pikowsky, 1993) dann dürften affektive Kategorien zwar wichtig für die Identifizierung extremer Verhaltensäußerungen sein. Emotional eher neutrale Kategorien könnten dafür jedoch eher geeignet sein, natürlicherweise auftretende Verhaltensäußerungen abzubilden.

Grotevant und Cooper (1985) stellen in einer eigenen Studie fest, daß Individuation und Verbundenheit ausdrückende Interaktionen zum Teil mit Fortschritten in der Perspektivenübernahmefähigkeit und der Identitätsentwicklung Jugendlicher einherging, teils aber auch gegenläufige Befunde auftraten. Andere Autoren griffen, sofern sie mit dem Kategoriensystem arbeiteten, auf die Basiskategorien zurück. Hofer (1996) beispielsweise prüfte individuationstheoretische Annahmen und fand heraus, daß Mütter erwartungsgemäß initiativer waren (mehr Fragen stellten, Handlungsaufforderungen und relevante Beiträge formulierten) als ihre Töchter, die eher reaktiv auftraten (häufiger Antworten auf Fragen und Befolgen von Handlungsaufforderungen) und zugleich mehr direkte Ablehnung äußerten, was als Hinweis auf ein starkes Autonomiebedürfnis interpretiert wird.

Auch Noack & Kracke (1998) berichten über mit dem Kategoriensystem gewonnene Ergebnisse, die sich als Bestätigung der Kernaussagen der Individuationstheorie interpretieren lassen. Wild (1998) reinterpretiert das Kategoriensystem in Begriffen der Selbstbestimmungstheorie (s.u.) und zeigt anhand der Daten von Adoptiv- und Normalfamilien mit Kindern im

Jugendalter, daß sich die Kategorien zur Beschreibung familialer Interaktionen eignen und eine Vorhersage der psychosozialen Entwicklung Jugendlicher erlauben.

Insgesamt existieren eine Reihe von Kategoriensystemen, die je nach theoretischer Ausrichtung mit andere Oberkategorien operieren, aber letztlich mit recht ähnlichen Basis-kategorien arbeiten. Deren Zuordnung zu psychologischen Konstrukten variiert je nach theoretischem Hintergrund und auch danach, ob ein Konstrukt ausdifferenziert wird oder nicht (z.B. Verbundenheit mit den Komponenten Mutuality und Permeabilität), ob es mit anderen, von ihrer postulierten Funktionalität her vergleichbaren Konstrukten zusammengefaßt wird (z.B. enabling Autonomy/Relatedness) und ob man zwischen Aspekten unterscheidet, die beispielsweise die Verbundenheit fördern sollten oder aber soziale Einbindung verhindern sollten.

Unter theoretischen Gesichtspunkten ist interessant, daß beispielsweise bei Grotevant und Cooper die Förderung von Autonomie als Ausdruck des eigenen Standpunkts übersetzt und der Individualitäts-Dimension zugeordnet wird, wobei Individualität und Connectedness als zwei orthogonale Faktoren betrachtet werden. In dem CECS und ARCS wird dagegen die Äußerung und Diskussion unterschiedlicher Standpunkte unter der Oberkategorie "Promoting Autonomy-Relatedness" eingeordnet, was bedeutet, daß Autonomieförderung ohne Verbundenheit nicht möglich ist, Bindung aber keineswegs im Widerspruch zu Autonomieunterstützung stehen muß. Eine differentielle Funktionalität beider Aspekte wird offenkundig nur bei entwicklungsbehindernden Äußerungen gesehen - direktiv-kontrollierendes Verhalten schränkt nach Meinung der Autoren die Autonomie ein, ohne automatisch das Gefühl von Nähe zu verringern, während Feindseligkeit und abwertende Kommentare die Verbundenheit zerstören, ohne zwangsläufig auf Entwicklung von Autonomie zu beeinträchtigen. Die Aktivitäten, die der Autonomieförderung dienen sollen, werden wiederum als multifunktional erachtet: Sie dienen zugleich auch der Förderung der Verbundenheit.

Im nun folgenden Kapitel soll der Versuch unternommen werden, unter Heranziehung der in Interaktionsstudien gewonnenen Erkenntnisse, das beobachtbare Verhalten von Eltern in der Interaktion mit ihren jugendlichen Kinder aus selbstbestimmungstheoretischer Perspektive zu betrachten und in Beziehung zu den motivationalen Orientierungen Jugendlicher zu analysieren.

4.3.2. Elterliches Interaktionsverhalten und schulische Lernmotivation

4.3.2.1. Fragestellung und Hypothesen

Wie bereits in beiden vorangehenden Studie I und II soll geprüft werden, ob Merkmale des allgemeinen Erziehungsverhaltens von Eltern, die im Sinne der Selbständigkeitserziehung als förderlich gelten, mit einer höheren intrinsischen Motivation auf Seiten Heranwachsender einhergehen. Die Beziehung zwischen Elternverhalten und Lernmotivation wird in dieser Studie IV allerdings auf der Basis beobachtbaren Interaktionsverhaltens in Eltern-Kind-

Gesprächen untersucht. Da hierzu das Kategoriensystem von Condon, Cooper und Grotevant (1984) herangezogen wird, daß speziell zur Analyse von autonomieförderlichen oder -behindernden Familieninteraktionen entwickelt wurde, sind auch die nachfolgenden Ausführungen auf den Aspekt der Autonomieunterstützung fokussiert. Einschränkend ist vorauszuschicken, daß die Analysen angesichts der schmalen und wenig konsistenten Befundlage einen stark explorativen Charakter aufweisen.

4.3.2.2. Beschreibung der Datengewinnung, Stichprobe und Instrumente

Datengewinnung und Stichprobe

Die in diesem Abschnitt vorzustellenden Ergebnisse basieren auf Daten, die im Rahmen eines größer angelegten Projekts "Individuation und sozialer Wandel"¹³ gewonnen wurden. Im Rahmen dieses 1992 gestarteten und sechs Jahre andauernden Projekts wurden über 200 Jugendliche mit ihren Eltern von der 9. Klasse an in ihrer Entwicklung verfolgt. Das Projekt war konzipiert worden, um möglichen Einflüssen des (wahrgenommenen) sozialen Wandels in alten und neuen Bundesländern auf die Entwicklung Jugendlicher und der Beziehung zu den Eltern nachzugehen. Zu diesem Zweck wurden im Jahresabstand mithilfe von Fragebögen umfangreiche Informationen zur Persönlichkeit von Eltern und Jugendlichen, der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und dem schulischen Werdegang Heranwachsender erfaßt. In einer Teilgruppe wurden zusätzlich Verhaltensdaten gewonnen, indem evozierte Planungsgespräche auf Tonband aufgenommen wurden. Damit eröffnet die Studie die Chance, Zusammenhänge zwischen beobachtetem Elternverhalten und den motivationalen Orientierungen Jugendlicher zu analysieren, um die motivationspsychologische Relevanz von Merkmalen familialer Sozialisation zu prüfen, die bislang ausschließlich auf der Basis erlebnisdeskriptiver Angaben untersucht wurde.

Während die Planungsgespräche durchgängig ab der ersten Erhebungswelle im Jahr 1992 erhoben wurden, fanden Fragen zur Erfassung der motivationalen Orientierungen erst ab dem dritten Meßzeitpunkt Berücksichtigung. Da die Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt durchschnittlich 18 Jahre alt waren und entweder das Gymnasium besuchten (33%) oder die allgemeinbildende Schule mit der Mittleren Reife verlassen hatten, beziehen sich die Angaben zur Lernmotivation bei der Mehrzahl der Schüler auf den Berufs(fach)schulunterricht.

Für die querschnittlichen Zusammenhangsanalysen wurden nur Gespräche herangezogen, an denen beide Elternteile aktiv am Gespräch beteiligt waren. Sehr kurze Gespräche (weniger als 20 kodierbare Einheiten) wurden ebenfalls von den Analysen ausgeschlossen, da hier die Ernsthaftigkeit der Aufgabebearbeitung und damit die Authentizität des Gesprächsverhaltens der Familienmitglieder in Zweifel gezogen werden muß. Insgesamt verbleiben damit 44 Familien (50% mit Söhnen), für die zum dritten Meßzeitpunkt verwertbare

¹³ Dieses Projekt wurde mit finanzieller Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft in Kooperation eines Forscherteams aus Mannheim (Prof. Dr. M. Hofer, Prof. Dr. P. Noack, Dr. B. Kracke, Dr. E. Wild, Dipl.-Psych. B. Puschner und Dipl.-Hdl. M. Buhl) und Leipzig (Prof. Dr. Kessel, Prof. Dr. Ettrich, Dr. U. Jahn und Dr. Krause) durchgeführt.

Gesprächsdaten vorliegen. Es handelt sich hierbei um strukturell intakte Familien, die aufgrund des Einkommens sowie der Schulbildung und dem Berufsstatus der Eltern der Mittelschicht zuzurechnen sind. Angesichts der kleinen Fallzahl und der sich immer weiter ausdifferenzierenden schulischen bzw. beruflichen Laufbahn der Jugendlichen sowie den unterschiedlichen Gesprächsthemen, die in den verschiedenen Erhebungswellen vorgegeben wurden, wird von einer Berücksichtigung nachfolgender Meßzeitpunkte zum Zwecke längsschnittlicher Auswertungen abgesehen.

Erfassung der motivationalen Orientierungen

Um die Lernmotivation von Schülern zu erfassen, wurden anstelle der in Kapitel 3.2.2 vorgestellten Skala Items aus einem Fragebogen von Wild, Krapp, Schiefele, Lewalter & Schreyer (1995) vorgegeben, der mit Blick auf die motivationalen Orientierungen von Berufsschülern entwickelt worden war.

Tabelle 31: Items der Skalen zur Erfassung intrinsischer und extrinsischer motivationaler Orientierungen

Intrinsische Motivation ($\alpha = .70$)

In der Schule lerne ich und beteilige mich am Unterricht....

... weil es mir wichtig ist, ein umfangreiches Fachwissen zu besitzen

... weil die Unterrichtsinhalte meinen Neigungen entsprechen

... weil es mir wichtig ist, meine fachlichen Fähigkeiten immer mehr zu erweitern.

... weil ich ein hohes Ausmaß an Kompetenz erreichen möchte

... weil ich großes Interesse an den angebotenen Inhalten habe

... weil mir die Beschäftigung mit den Inhalten des Unterrichts Spaß macht

Extrinsische Motivation ($\alpha = .82$)

In der Schule lerne ich und beteilige mich am Unterricht....

...weil meine Eltern es von mir erwarten

...weil ich vermeiden möchte, daß ich mit meinen Eltern Ärger bekomme

... weil ich nicht möchte, daß meine Eltern von mir enttäuscht sind

Alle Items waren auf einer vierstufigen Rating-Skala (1="stimmt gar nicht" bis 4="stimmt völlig") zu beantworten. In Tabelle 31 sind die Itemtexte der beiden Skalen und deren interne Konsistenz festgehalten, die trotz der Kürze der Skalen sehr zufriedenstellend ausfällt. Bei der extrinsischen Motivation ist zu beachten, daß aus der Vielzahl potentiell handlungsleitender Folgen nur die antizipierten Reaktionen der Eltern thematisiert werden. Da keine signifikante Korrelation zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation vorliegt ($r=.08$), werden in den nachfolgenden Analysen beide Konstrukte statistisch separat betrachtet.

Erfassung und Kodierung der Gespräche

Zum Zwecke der Standardisierung wurden Eltern-Kind-Interaktionen mit Hilfe einer Planungsaufgabe (Gestaltung eines gemeinsamen Wochenendes) evoziert, deren Bearbeitungsdauer zeitlich auf maximal 15 Minuten begrenzt war. Die Gespräche wurden anschließend transkribiert, in kleinste semantische Einheiten unterteilt und anhand des Kategoriensystems von Condon, Cooper & Grotevant (1984) kodiert. Wie bereits ausgeführt, sieht dieses eine Kodierung jeder Äußerung auf drei Ebenen ("Move", "Response", "Other") vor, wobei eine Reihe von Kodierregeln die Objektivität des Vorgehens sicherstellen sollen.

Tabelle 32 gibt einen Überblick der Kategorien (a) im Hinblick auf deren ursprüngliche Zuordnung zu den individuuationstheoretischen Konstrukten und (b) ihre reformulierte Zuordnung aus selbstbestimmungstheoretischer Sicht.

Unterschiede in der theoretischen Einordnung der Skalen ergeben sich vor allem dadurch, daß die von Condon et al. (1984) unterstellte Annahme, die Funktionalität einer Äußerung bliebe für Eltern und Kinder dieselbe, hier nicht geteilt wird. Statt dessen wird vor dem Hintergrund der sprachpsychologischen Überlegungen von Herrmann (1995) und Hofer (Hofer & Buhl, 1998) postuliert, daß eine bestimmte Äußerung - beispielsweise eine Handlungsaufforderung (Move 5) oder auch eine kritisierende Bemerkung (Response 3) von Eltern und Jugendlichen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert wird, weil sie auf beiden Seiten vor dem Hintergrund der asymmetrischen Struktur der Eltern-Kind-Beziehung und der unterschiedlichen Ziele, Rollen, Machtverteilungen, Partnermodelle usw. eingeordnet wird.

So gehen wir davon aus, daß Jugendliche ein häufiges Vorbringen von direkten Vorschlägen und Handlungsaufforderungen nicht als Signal der Eltern interpretieren, daß in dieser Familie jeder seine eigene Position vorbringt und verteidigt, sondern als ein stark lenkendes Gesprächsverhalten, mit dem Eltern den Handlungsspielraum der Jugendlichen einschränken. Auch eine direkt oder indirekt formulierte Ablehnung bzw. Kritik sollten Jugendliche aus unserer Sicht nicht als Ausdruck der Individualität der Eltern auffassen, sondern eher als Zeichen von Dissenz und mangelnder Übereinstimmung empfinden.

Autonomieunterstützung im aktiven, selbstbestimmungstheoretischen Sinne sehen wir indiziert, wenn Eltern das Gespräch durch indirekte Vorschläge, Fragen und Antworten mitgestalten, ohne es zu strukturieren, und wenn sie auf die Anmerkungen und Initiativen der Jugendlichen eingehen, indem sie signalisieren, daß sie diesen zustimmen bzw. nachkommen oder sie zumindest zur Kenntnis genommen haben.

Die Häufigkeit von irrelevanten und relevanten Kommentaren (Move 1, Other 2) sowie Äußerungen über die Gefühle und Gedanken des anderen (Other 1) erachten wir als theoretisch nicht einzuordnende Information, da diese Kategorien vor dem Hintergrund der Partnermodelle der Interaktionspartner wahlweise als Dominanz oder engagiertes Interesse und als Empathie oder Unterstellung interpretiert werden können.

Insgesamt bleibt festzuhalten, daß von 15 inhaltlichen Kategorien neun dem Konstrukt "Autonomieunterstützung" zugeordnet wurden und in die Analysen gingen. Zwei weitere Kategorien, die als (negativ gepolte) Indikatoren für den Grad der emotionalen Zuwendung erachtet wurden, wurden angesichts des engen Zusammenhang zwischen emotionaler und Autonomieunterstützung ebenfalls berücksichtigt.

Tabelle 32: Übersicht über die verwendeten Kategorien und deren Zuordnung

Bezeichnung der Kategorien	Kurzbezeichnung	Konstrukt nach Condon et al. (1994)	Zuordnung zu selbstbestimmungstheor. Konstrukten	Beispiel
Irrelevant Comment	Move 1	Separateness	--	Mach mal das Fenster zu.
Direkter Vorschlag	Move 2	Self-assertion	Autonomieunterst. (-)	Ich will an die See.
Indirekter Vorschlag	Move 3	Mutuality	Autonomieunterst.	Wie wär's mit Paris?
Fragen	Move 4	Permeability	Autonomieunterst.	Wäre das o.k.?
Handlungsaufforderung	Move 5	Separateness	Autonomieunterst. (-)	Warte mal, nicht so schnell.
Restkategorie Move-Ebene	Move 6	--	--	--
Kompromißvorschlag	Resp 1	Mutuality	Autonomieunterst.	Wir könnten erst zur See und dann in die Berge
Zustimmung	Resp 2	Permeability	Autonomieunterst.	Ja, das ginge.
Direkte Ablehnung	Resp 3	Separateness	emotionale Zuwendung (-)	Da will ich nicht hin, da ist es langweilig
Indirekte Ablehnung	Resp 4	Separateness	emotionale Zuwendung (-)	Ist das nicht furchtbar weit?
Antworten	Resp 5	Mutuality	Autonomieunterst.	Ja, zu der Zeit könnte ich Urlaub nehmen.
Befolgen von Handlungsaufforderungen	Resp 6	Permeability	Autonomieunterst.	Ja, die Ski könnten wir leihen.
Zur Kenntnisnahme signalisieren	Resp 7	Permeability	Autonomieunterst.	Aha.
Restkategorie Resp.-Ebene	Resp 8	--	--	--

4.3.2.3. Ergebnisse

Im folgenden werden zunächst quantitative Aspekte der Eltern-Kind-Interaktionen sowie eine Übersicht der Häufigkeit Inhaltskategorien berichtet. Im Anschluß daran werden die postulierten Zusammenhangshypothesen geprüft. Zum Abschluß dieser Auswertungen werden varianzanalytisch geprüfte Unterschiede im elterlichen Gesprächsverhalten von Schülern mit niedriger, mittlerer und ausgeprägter intrinscher bzw. extrinsischer Motivation dargestellt.

Quantitative Aspekte der Eltern-Kind-Gespräche

Um einen Eindruck von der allgemeinen Struktur der Eltern-Kind-Interaktionen zu erhalten, wurden drei Merkmale der untersuchten Gespräche analysiert: (a) die relativen Häufigkeiten der Äußerungen der Gesprächspartner Mutter, Vater und Kind, (b) die Verteilung der Adressaten, an die der Gesprächsbeitrag jeweils gerichtet war und (c) die Verteilung der Sequenzen der Sprecherwechsel zwischen diesen drei Interaktionspartnern.

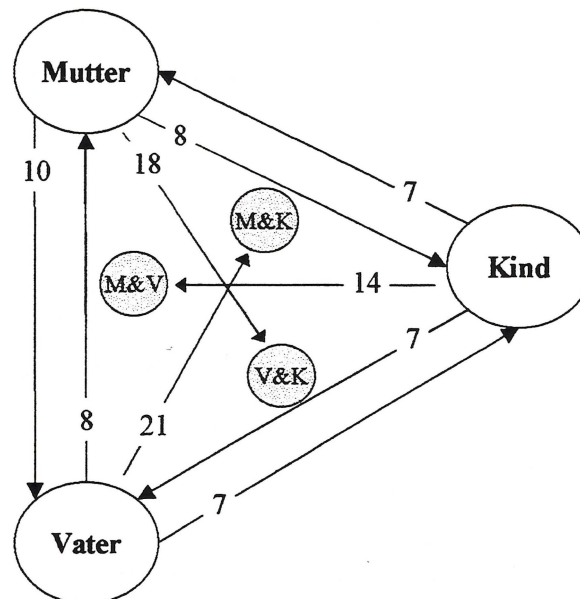


Abbildung 3: Relative Häufigkeiten der im Gesprächsakt adressierten Personen

Verteilung der Sprecheranteile: In den untersuchten Familien waren insgesamt 5318 Gesprächseinheiten kodiert worden. Es zeigte sich, daß die Anzahl der Gesprächseinheiten durchschnittlich relativ gleichmäßig über die drei Interaktionspartner verteilt war. Die Zahl der durchschnittlichen Gesprächsanteile der Väter (37%) waren mit denen der Mütter nahezu identisch (35%). Die durchschnittliche Zahl der Gesprächsbeiträge der Kinder lag etwas unter diesen Werten (28%).

Verteilung der Adressaten: Die sich in den Gesprächsbeiträgen andeutende Ausgewogenheit der Struktur der Planungsgespräche ist auch bei der Analyse der im jeweiligen Sprechakt adressierten Personen erkennbar. Hier wurde zwischen sechs "Adressatenkategorien" unterschieden: Die drei Personen "Mutter", "Vater", "Kind" und die Gruppen "Mutter & Vater (MV)", "Mutter & Kind (MV)", "Vater & Kind (MV)". Die relativen Häufigkeiten der Verteilung über diese sechs Adressatenkategorien sind in Abbildung 3 zusammenfassend dargestellt.

Ein erster Blick auf die Struktur der Adressaten zeigt, daß mit 21% (MK), 18% (VK) und 14% (VM) ein relativ großer Anteil der Äußerungen eines Sprechers "ungezielt" zu den beiden anderen Personen formuliert wurde und damit - zumindest nicht sprachlich eindeutig an einen der beiden Interaktionspartner gerichtet war. Weiterhin zeigt sich bei Betrachtung der übrigen Sprecher-Adressat-Kombinationen eine sehr ausgewogene Verteilung zwischen allen Interaktionspartnern. Dies gilt auch für die hier besonders interessierenden Interaktionen, die unmittelbar an das Kind gerichtet sind

Verteilung der Sprechersequenzen: In Abbildung 4 sind die relativen Häufigkeiten der Sprecherübergänge in der Gesamtstichprobe zusammenfassend dargestellt. Auch hier finden sich deutlich symmetrische Strukturen zwischen allen Interaktionspartnern.

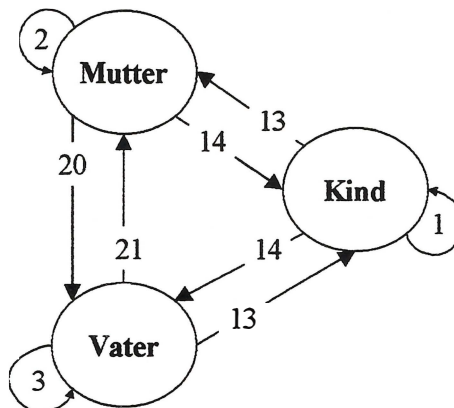


Abbildung 4: Relative Häufigkeiten der Gesprächsübergänge zwischen den Interaktionspartnern

Insgesamt nur sehr selten (zwischen 1% und 3%) kommt es vor, daß eine Person die Gesprächsführung über mindestens zwei semantische Einheiten behält. Insofern scheint keine Personengruppe willens oder fähig zu sein, das Gespräch lokal an sich zu reißen. Auch dyadische "Koalitionen" zwischen Jugendlichen und einem Elternteil sind nicht erkennbar, da Jugendliche mit der gleichen Häufigkeit an Beiträge der Mutter oder des Vaters anschließen wie diese an die Äußerungen ihrer Kinder. Lediglich die Gesprächsübergänge zwischen den Eltern weisen mit 20% (Mutter zu Vater) und 21% (Vater zu Mutter) ein leichtes Übergewicht gegenüber den spezifischen Mutter-Kind-Übergängen (14% und 13%) und Vater-Kind-Übergängen auf (13% und 14%). Summiert man jedoch alle Übergänge, die zwischen

einem Elternteil und dem Kind erfolgen, so liegt diese Zahl leicht über der der Übergänge zwischen den Elternteilen.

Zusammenfassend schließen die berichteten Ergebnisse auf der Basis der Gesamtstichprobe asymmetrische quantitative Gesprächsstrukturen in einzelnen Familien zwar nicht aus. Insgesamt weisen sie jedoch auf eine starke Verbreitung von demokratischen Interaktionsstilen in den teilnehmenden Familien hin, die eine Autonomieentwicklung Jugendlicher fördern sollten.

Unter methodischen Gesichtspunkten bleibt festzuhalten, daß es angesichts der Verteilung der absoluten und relativen Gesprächsbeiträge sinnvoll erscheint, nicht wie üblich von den an der Gesamtzahl der Äußerungen einer Person relativierten Häufigkeiten pro Kategorie auszugehen, weil hierbei der Adressat unberücksichtigt bleibt. Inhaltlich angemessener erscheint es, die Häufigkeit z.B. eines von der Mutter an das Kind gerichteten Vorschlags an der Gesamtzahl der Äußerungen zu relativieren, die die Mutter speziell an das Kind (und nicht an den Partner) richtet. Dagegen sind die von beiden Elternteilen (auch) an das Kind gerichteten Beiträge danach zu gewichten, wie häufig das Kind insgesamt von Vater und/oder Mutter angesprochen wird.

Inhaltliche Aspekte der Eltern-Kind-Gespräche

Die Analyse von Korrelationsmustern setzt voraus, daß die im Kodierschema enthaltenen Kategorien in den aufgezeichneten Gesprächen hinreichend oft vorkommen und zwischen den Familien substantielle Streuungen aufweisen. Aus diesem Grund wurde getrennt für Eltern und Kinder zunächst die absolute Häufigkeit der Äußerungen nach den Kategorien aufgeschlüsselt (vgl. Abbildungen 5 und 6).

Betrachtet man zunächst die Initiativen der *Eltern* ("Move"-Kategorien; vgl. Abbildung 5), dann werden diese überwiegend in Form von indirekten Vorschlägen und, seltener, in Form von Fragen formuliert. Direkte Vorschläge werden dagegen ebenso selten wie Handlungsaufforderungen geäußert. Komplementär dazu ist auf der Ebene der Reaktiven ("Response"-Kategorien) die Kategorie "Befolgen einer Handlungsaufforderung" schwach besetzt, was auch für die Kategorie "direkte Ablehnung" gilt. Kein einziges Mal wurde eine Äußerung der Kategorie "Kompromiß vorschlagen" zugeordnet, was zum einen mit dem Gesprächstyp (Planungs- statt Konfliktgespräch) erklärt werden kann, angesichts vergleichbarer Ergebnisse aus anderen Untersuchungen (z.B. Hofer & Sassenberg, 1998) aber auch als charakteristisches Merkmal von Gesprächen zwischen Eltern und jugendlichen Kindern betrachtet werden muß.

Eine Inspektion der Gesprächseinheiten, die vom *Kind an die Eltern* gerichtet werden (vgl. Abbildung 6) erbringt ein weitgehend ähnliches Bild. Auch hier findet sich ein deutliches Übergewicht von indirekten Vorschlägen und Fragen, wobei vor allem die Vorschläge in der Regel an beide Elternteile gerichtet sind. Selten bis nicht beobachtbar sind Handlungsaufforderungen und, auf der Ebene der Reaktiven, Kompromisse sowie Reaktionen auf Handlungsaufforderungen. Direkte sowie indirekte Ablehnungen werden eher der Mutter als dem

Vater gegenüber geäußert. Dessen Anmerkungen und Kommentare scheinen eher neutral zur Kenntnis genommen werden.

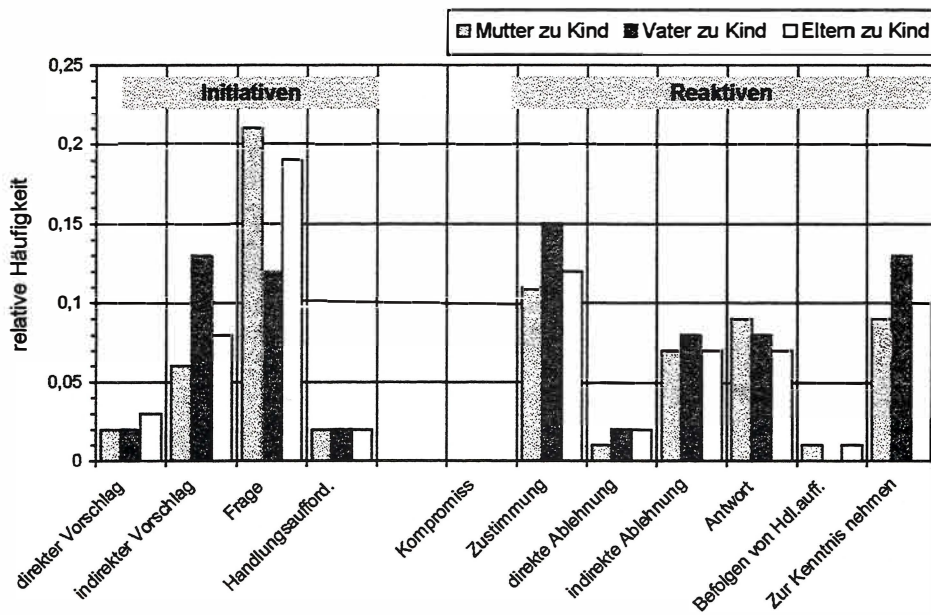


Abbildung 5: Mittlere relative Häufigkeiten von Initiativen und Reaktiven, die von Eltern speziell an ihre Kinder gerichtet werden

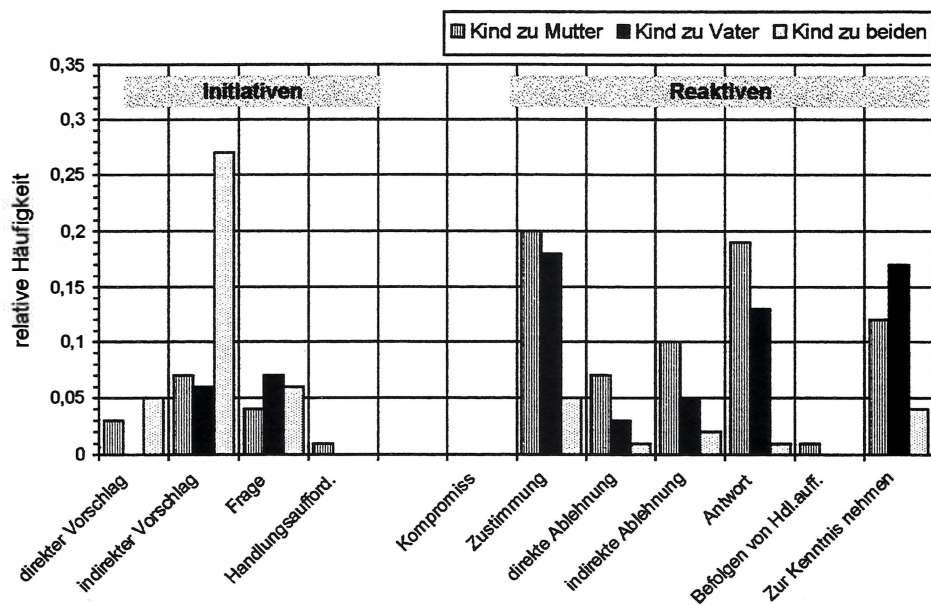


Abbildung 6: Mittlere relative Häufigkeiten von Initiativen und Reaktiven, die Jugendliche an die Eltern richten

Inhaltlich weist die Analyse der Häufigkeiten der verschiedenen Kategorien somit auf ein Interaktionsmuster hin, daß vor allem über indirekte Vorschläge, Fragen und Antworten, explizite Zustimmungen sowie Signale des zur Kenntnisnehmens gesteuert und von allen Beteiligten in ähnlicher Weise strukturiert wird. Unter forschungsmethoden Gesichtspunkten ist für Äußerungen, die den Kategorien "Kompromisse", "Handlungsaufforderungen" und "Befolgen von Handlungsaufforderungen" zuzuordnen sind, ein so seltenes Vorkommen zu konstatieren, daß diese von den nachfolgenden Analysen ausgeschlossen werden.

Beziehungen zwischen Gesprächskategorien und schulischer Lernmotivation

Zur Ermittlung von Beziehungen zwischen der Qualität der beobachteten Eltern-Kind-Gespräche und den motivationalen Orientierungen der Kinder wurden durch Terzilsplit der beiden Motivationsskalen jeweils zwei Extremgruppen gebildet. Für diese zwei Gruppen mit hoher und niedriger intrinsischer motivationaler Orientierung bzw. extrinsischer motivationaler Orientierung wurden Profile der Kategorienhäufigkeiten erstellt, die in den Abbildungen 7, 8 veranschaulicht sind. Die Prüfung der Mittelwertsunterschiede basiert auf einem Vergleich der beiden Extremgruppen.

Weil im Fokus der Aufmerksamkeit das elterliche Erziehungsverhalten steht, sind die Interaktionen zwischen beiden Elternteilen und die unspezifisch von Mütter oder Väter an die jeweils beiden anderen Interaktionspartner gerichteten Äußerungen wenig informativ. Aus diesem Grund konzentriert sich die Ergebnisdarstellung auf die gerichteten "Eltern-zu-Kind-Interaktionen" sowie "Kind-zu-Eltern-Interaktionen", wobei für jede der verbleibenden acht Kategorien jeweils relativierte Häufigkeiten (z.B. Summe der Eltern-zu-Kind-"Vorschläge", geteilt durch die Summe aller Eltern zu Kind Äußerungen) berechnet wurden. Diese wurde bei den Mittelwertsvergleichen zwischen den beiden Extremgruppen zugrunde gelegt.

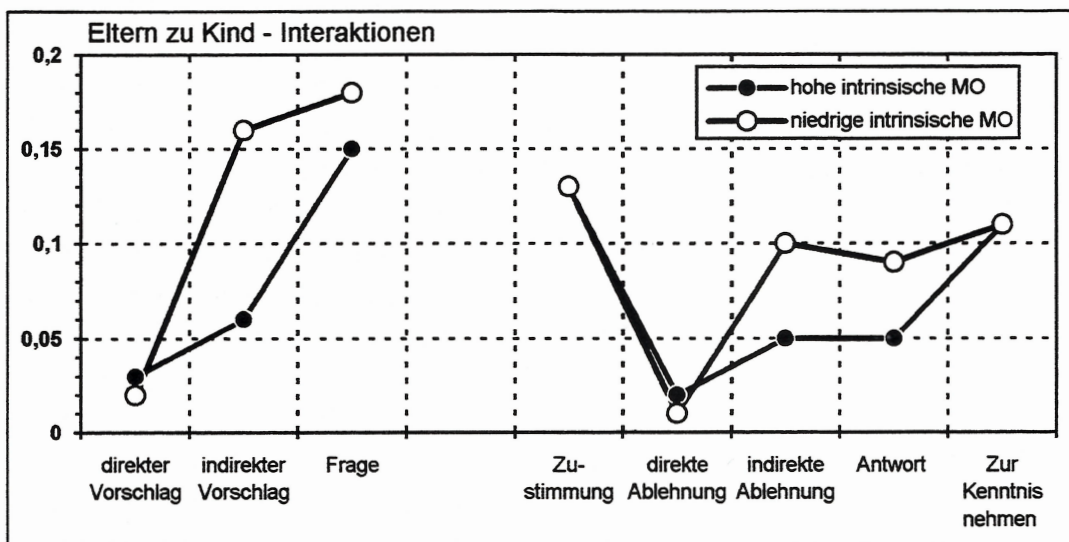


Abbildung 7: Mittlere relative Häufigkeiten von Initiativen und Reaktiven in Eltern zu Kind - Interaktionen bei hoher vs. niedriger intrinsischer motivationaler Orientierung

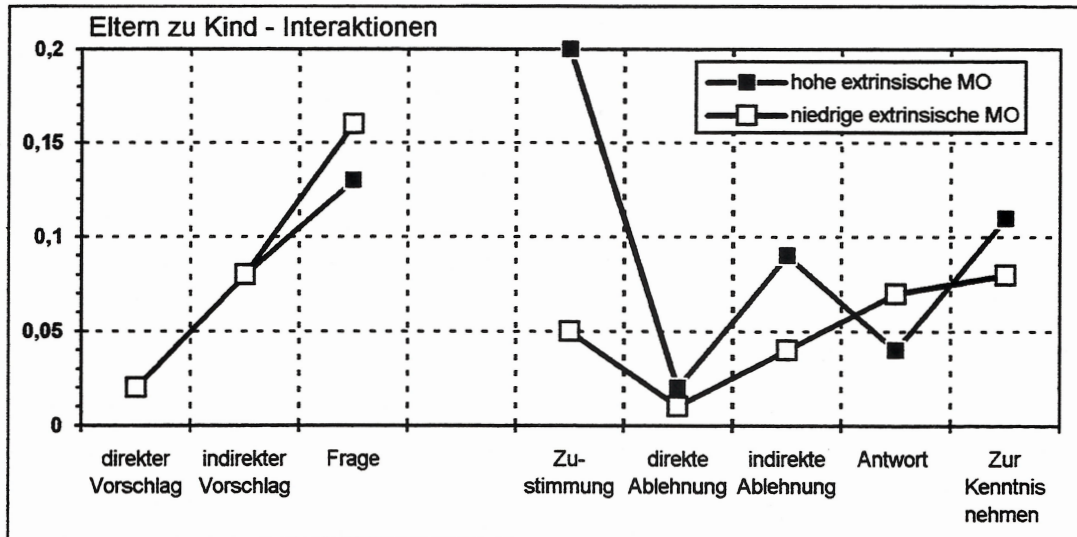


Abbildung 8: Mittlere relative Häufigkeiten von Initiativen und Reaktiven in Eltern zu Kind - Interaktionen bei hoher vs. niedriger extrinsischer motivationaler Orientierung

Wie Abbildung 7 zu entnehmen ist, ergeben sich insgesamt nur wenige Abweichungen in den Profilen der beiden Extremgruppen mit unterschiedlichen *intrinsischen* motivationalen Orientierungen. Auf der Ebene der *Initiativen* weichen Eltern von Schülern mit niedriger *intrinsischer* Motivation von den übrigen Eltern dadurch ab, daß sie häufiger indirekte Vorschläge an ihre Kinder richten ($F_{(1,24)}=5.49$; $p<.05$) - ein Befund, der erwartungswidrig ausfällt.

Hinsichtlich der *Reaktiven* deutet sich erwartungskonform eine Abweichung bei den *indirekten Ablehnungen* an, die signifikant häufiger von Eltern der Schüler mit niedriger *intrinsischer* Motivation geäußert werden. Dieser Unterschied ist hinsichtlich der für beide Elternteile zusammengefaßten Ablehnungen nur tendenziell signifikant ($F_{(1,24)}=3.11$; $p=.09$), läßt sich jedoch statistisch absichern, wenn allein die Äußerungen der von der Mutter ans Kind gerichteten Beiträge berücksichtigt werden ($F_{(1,24)}=4.90$; $p<.05$). Alle übrigen Differenzen zwischen diesen beiden Extremgruppen sind statistisch unbedeutend.

Teilt man Familien nach dem Grad der *extrinsischen* Motivation der Schüler ein, so ergeben sich nur zwei statistisch bedeutsame Abweichung im Interaktionsverhalten der Eltern (vgl. Abbildung 8): Zum einen fällt erwartungswidrig die relative Häufigkeit der Zustimmungen am höchsten in Familien mit hoch extrinsisch motivierten Schülern aus ($F_{(1,20)}=7.60$; $p<.01$). Zum anderen zeigt sich vor allem bei Betrachtung der Mutter-Kind Interaktionen, daß die relative Häufigkeit *indirekter Ablehnungen* in Familien mit hoch extrinsisch motivierten Schülern signifikant höher als in der Vergleichsgruppe ausfällt ($F_{(1,20)}=5.98$; $p<.05$).¹⁴

Weitere interessante Befunde ergeben sich bezüglich der *extrinsischen* Motivation, wenn an Stelle der relativen die absoluten Häufigkeiten der Kategorien verglichen werden. In

¹⁴ Bei einem Vergleich, in dem beide Elternteile berücksichtigt werden, ergibt sich kein signifikanter Befund ($F_{(1,20)}=2.14$, $p=.16$).

Familien mit hoch extrinsisch motivierten Schülern zeigt sich dann eine tendenziell höhere absolute Häufigkeit der an die Kinder gerichtete Fragen ($F_{(1,20)}=3.01$; $p<.10$). Wenig überraschend findet sich ein ähnliches Muster auch bei den Antworten: In Familien mit hoch extrinsisch motivierten Schülern findet sich hier eine niedrigere absolute Vorkommenshäufigkeit ($F_{(1,20)}=5.47$; $p<.05$).

Insgesamt bleibt damit festzuhalten, daß Schüler aus Familien, in denen die Standpunkte von den Eltern hinterfragt und kritisiert werden, eine besondere niedrige intrinsische und zugleich eine hohe extrinsische motivationale Orientierung beim Lernen aufweisen. Andere Kategorien, die *a priori* als Indikatoren einer aktiven Autonomieunterstützung erachtet worden waren, erwiesen sich dagegen nicht als sensitiv. Im Unterschied zur den theoretischen Erwartungen fand sich sogar, daß die häufige Formulierung von Zustimmungen, Fragen und Antworten sowie indirekten Vorschlägen, die als Indikator für ein "autonomieunterstützendes Engagement" der Eltern interpretiert wurden, mit einer hohen extrinsischen oder niedrigen intrinsischen Motivation einhergehen.

Um näheren Einblick in die Interaktionsstile der drei Gruppen und damit möglicherweise auch Hinweise zur Interpretation dieser Befunde zu bekommen, wurden in einem zweiten Schritt die Gesprächsbeiträge der Schüler verglichen. Wie den Abbildungen 9 und 10 leicht entnommen werden kann, zeichnen sich zwischen Schülern mit unterschiedlich hoher *intrinsischer* Lernmotivation keine Unterschiede im Profil ab und bei Schüler mit verschiedenen starker *extrinsischer* Motivation lediglich in einer Kategorie: Wer sich in seinem Lernverhalten stark an den von Eltern in Aussicht gestellten Belohnungen oder Bestrafungen orientiert, bringt seine Ideen im gemeinsamen Planungsgespräch besonders häufig in Form indirekter Vorschläge ein.

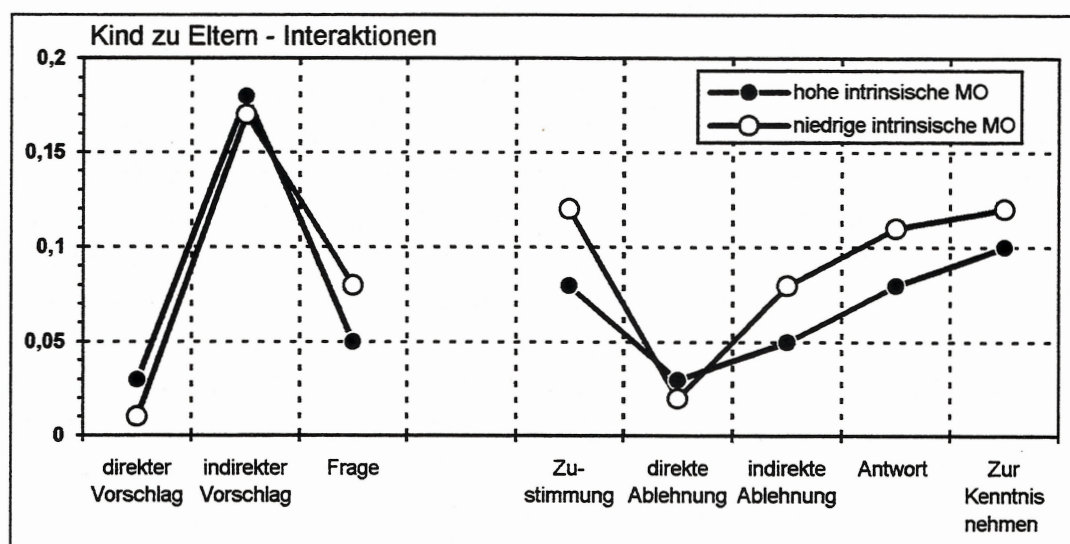


Abbildung 9: Mittlere relative Häufigkeiten von Initiativen und Reaktiven in Kind zu Eltern - Interaktionen bei hoher vs. niedriger intrinsischer motivationaler Orientierung

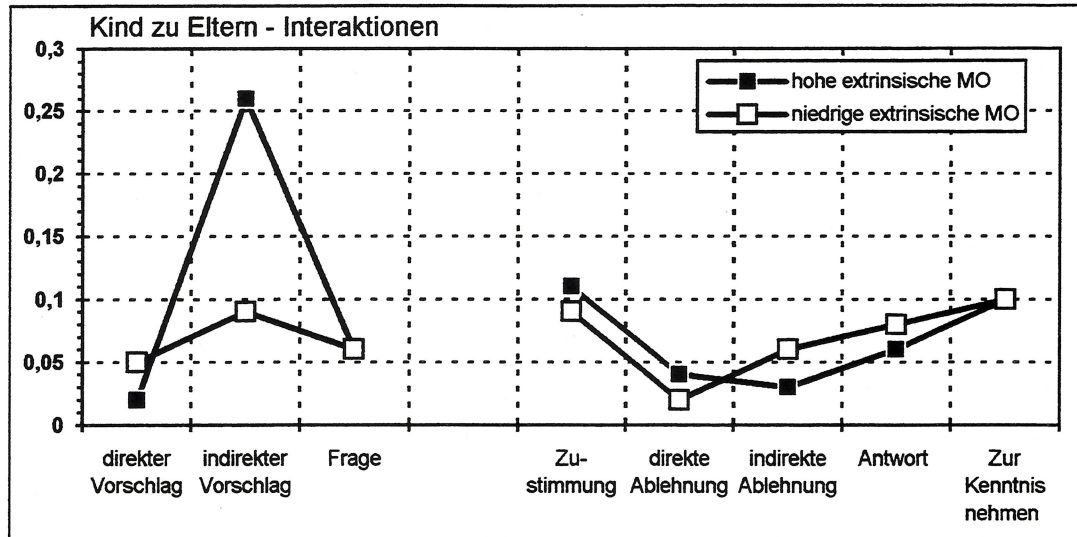


Abbildung 10: Mittlere relative Häufigkeiten von Initiativen und Reaktiven in Kind zu Eltern - Interaktionen bei hoher vs. niedriger extrinsischer motivationaler Orientierung

Angesichts des explorativen Charakters dieser Studie verbietet es sich, weitreichende Schlußfolgerungen aus den Daten zu ziehen. Zurückhaltung ist auch wegen der kleinen Stichprobengröße angebracht und dem Problem, daß Schüler in dem Alter der befragten Jugendlichen im Verlauf ihrer Schulzeit eine stabile Lernmotivation herausgebildet haben dürften, in der sich - wenn überhaupt - eher der Effekt der zurückliegenden Einflußversuche der Eltern widerspiegeln dürfte als aktuell in der Beziehung zu den Eltern gesammelte Erfahrungen.

Versucht man dennoch eine Erklärung für das ermittelte Zusammenhangsmuster zu geben, so muß diese unseres Erachtens an der eingangs beschriebenen Struktur der aufgezeichneten Gespräche ansetzen. Sowohl in der Zahl der Beiträge von Eltern und Kindern zum Gespräch, als auch in dem Ausmaß, in dem Eltern Äußerungen an ihre Kinder und Partner richten sowie in den Übergangswahrscheinlichkeiten beim Sprecherwechsel hatte sich eine große Ausgewogenheit und Symmetrie im Gesprächsverhalten der Familienmitglieder gezeigt. Interpretiert man diese als Ausdruck eines generell demokratischen Umgangs miteinander, so weisen die in den erfaßten Familien anzutreffenden Unterschiede möglicherweise darauf hin, daß Kategorien auf dem insgesamt hohem Niveau, auf dem sie angesiedelt sind, eine Bedeutungsveränderung erfahren. So wäre denkbar, daß eher kontrollierende Eltern ihren Einfluß nicht, wie erwartet, über Handlungsanweisungen oder direkte Vorschläge geltend machen, da diese Interaktionsformen ohnehin als unangemessen abgelehnt werden - und faktisch selten anzutreffen sind. Zu Kontrolle tendierende Eltern könnten jedoch die Gesprächsführung auf eine subtilere Weise zu übernehmen versuchen, indem sie selbst inhaltlich initiativ sind und sehr kontingent auf die Äußerungen ihres Kindes reagieren. Dies kann in ablehnender Form geschehen, aber auch neutral in Form von Antworten auf Fragen oder sogar Zustimmungen. Unter dem Gesichtspunkt der Entstehung und Aufrechterhaltung einer fremdbestimmten Motivation könnte hierbei schlicht entscheidend sein, daß bei den Jugendlichen der Eindruck entsteht, ihre Verhaltensäußerungen würden stets registriert und kommen-

tiert. Auf diese Weise könnten sie darin bestärkt werden, ihr Handeln von äußeren Anreizen und insbesondere dem (antizipierten) Beifall bzw. der Mißbilligung relevanter Bezugspersonen abhängig zu machen.

Eine empirische Prüfung dieser Überlegungen müßte mit der Gewinnung einer größeren Stichprobe von Familien beginnen, die sowohl hinsichtlich der praktizierten Umgangsformen als auch hinsichtlich der motivationalen Orientierungen der Jugendlichen sehr viel heterogener zusammengesetzt ist als die Gruppe der hier erfaßten Familien.

4.4. ZUSAMMENFASSENDE INTERPRETATION

Im Rahmen dieses Kapitels wurden drei Studien vorgestellt, in denen die Beziehung zwischen fünf Komponenten des allgemeinen Erziehungsverhaltens von Eltern und den motivationalen Orientierungen von Schülern untersucht wurden. Die wichtigsten Erkenntnisse und Schlußfolgerungen, die sich aus den Befunden ableiten lassen, seien an dieser Stelle noch einmal festgehalten.

In der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung finden sich eine Reihe von Konzepten, in denen jeweils zwei der *intrinsischen und extrinsischen motivationalen Orientierung* verwandte Zielorientierungen unterschieden werden. Diese werden teils als orthogonale Faktoren, teils aber auch im Sinne von Deci und Ryan als Endpole einer Dimension verstanden. In den eigenen Studien wurde vor dem Hintergrund dieser Diskussion einleitend der Frage nach dem Verhältnis der beiden motivationalen Orientierungen zueinander nachgegangen. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen weisen in allen drei Studien das theoretisch postulierte Zwei-Faktoren-Modell mit korrelierenden Faktoren als das gegenüber dem Generalfaktormodell und dem orthogonalen Modell klar überlegenere aus. Inhaltlich gefaßt sind intrinsische und extrinsische motivationale Orientierungen somit nicht als Endpole einer Dimension zu verstehen, sondern als zwei prinzipiell eigenständige Orientierungen, die in verschiedenen Kombinationen auftreten können. Wie stark beide Faktoren empirisch kovariieren, scheint den vorliegenden Ergebnissen zufolge in Abhängigkeit von Stichprobenparametern zu variieren. Welche Faktoren im einzelnen den Zusammenhang zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation moderieren, müßte in nachfolgenden Studien systematischer untersucht werden.

Hinsichtlich der *Frage der Dimensionalität und Funktionalität erzieherischen Handelns* war in kritischer Auseinandersetzung mit der Selbstbestimmungstheorie und der Erziehungstilforschung eine Konzeptualisierung des elterlichen Erziehungsverhaltens vorgeschlagen worden, die eine Unterscheidung von fünf Dimensionen vorsieht: Neben der aktiven Autonomieunterstützung, der emotionalen Zuwendung und der Stimulation wurde der Aspekt der Struktur und Kontrolle als bedeutsame Komponente erzieherischer Handlungen erachtet. Diese fünf Komponenten konnten, nachdem sie facettentheoretisch expliziert und operationalisiert worden waren, im Rahmen konfirmatorischer Faktorenanalysen als abgrenzbare

Aspekte des allgemeinen Erziehungsverhaltens von Eltern ausgewiesen werden, wengleich ähnlich wie in anderen Untersuchungen substantielle Faktoreninterkorrelationen zu konstatieren waren. Gerade die in beiden Studien ermittelten schwachen Zusammenhänge zwischen Autonomie und Kontrolle stützen jedoch ebenso wie die differentiellen Zusammenhangsmuster dieser beiden Komponenten zu den motivationalen Orientierungen die in dieser Arbeit vertretene Auffassung, wonach es zwar üblich, aber nicht unproblematisch ist, Autonomieunterstützung über die Abwesenheit von Kontrolle zu operationalisieren. Statt dessen erscheint es sinnvoller, zwischen Kontrolle und Autonomieunterstützung im Sinne einer aktiven Selbständigkeitserziehung zu unterscheiden und beide als (analytisch) unabhängige Faktoren zu betrachten.

Auf der Basis des Fünf-Faktoren-Modells mit korrelierenden Faktoren wurden die fünf Aspekte in ihrer *Beziehung zur intrinsischen und extrinsischen Lernmotivation* analysiert. Es zeigt sich, daß jede Komponente systematisch mit mindestens einer Form der motivationalen Orientierung kovariiert, wobei sich alle Zusammenhänge - mit einer Einschränkung - die die Struktur betrifft, in Einklang mit selbstbestimmungstheoretischen Überlegungen interpretieren lassen.

Der besondere Stellenwert, den Deci und Ryan der *Autonomieunterstützung* einräumen, kommt in Studie I insofern zum Ausdruck, als in den multivariaten Analysen nur von diesem Prädiktor ein signifikanter Pfad zur intrinsischen Motivation geht. Dieses Ergebnis ist allerdings vor dem Hintergrund zu relativieren, daß auf der Ebene der bivariaten Korrelationen auch Beziehungen zwischen der Stimulation und emotionalen Zuwendung zur intrinsischen Motivation nachweisbar sind und in Studie II der Grad der Autonomieunterstützung zwar mit einer verringerten extrinsischen, nicht aber einer erhöhten intrinsischen Motivation einherging.

Der Grad der *emotionalen Zuwendung* erwies sich in beiden Studien als ein wichtiger Faktor, in Studie II sogar als der Prädiktor, der den größten Beitrag zur Varianzaufklärung bezüglich der intrinsischen motivationalen Orientierung leistete. Dieses Ergebnis stützt die in dieser Arbeit vertretene Annahme, wonach dem Grad der Wertschätzung und Zuwendung zumindest auf die Familie bezogen ein größerer Stellenwert einzuräumen ist als ihm in der Selbstbestimmungstheorie zugestanden wird. Ob das Gefühl der sozialen Eingebundenheit auf Seiten Heranwachsender nicht nur den Prozeß der Internalisierung externer Werte und Verhaltensregeln und die Herausbildung einer selbstgesteuerten Lernmotivation fördert, sondern vermittelt über eine erhöhte Explorationsbereitschaft auch einen direkten Beitrag zur Lernfreude leistet, wäre eine in Zukunft weiter zu bearbeitende Frage.

Unter dem Begriff der *Stimulation* wurden Charakteristika der familialen Sozialisation zusammengefaßt, die in der Familienforschung häufig als "Anregungsgehalt des Elternhauses" oder auch "kulturelles Kapital" bezeichnet werden und über das kindliche Kompetenzerleben die intrinsische Motivation fördern sollten. Gestützt wird diese These durch die Ergebnisse insofern, als sich in beiden Teilstichproben ein positiver Zusammenhang zwischen Stimulation und intrinsischer Motivation nachweisen ließ. Die Korrelationskoeffizienten fallen allerdings relativ niedrig aus, was darauf zurückzuführen sein könnte, daß jugendliche

Schüler auch außerhalb des Elternhauses viel Anregung bekommen und diese den Einfluß des Elternhauses überlagern könnte. Eine Replikationsstudie an einer Gruppe jüngerer Schüler könnte diese These erhärten oder auch widerlegen. Ansonsten ist auf die im nachfolgenden Kapitel dargestellten Studien zu verweisen, die Aufschluß über die Bedeutung einer bereichsspezifisch gefaßten Stimulation geben, d.h. einer non-direktiven Form der Unterstützung im Umgang mit schulischen Fragen und Problemen.

Die Befunde zur *Kontrolle* schließlich sind eindeutig: Ein hoher Konformitätsdruck in Kombination mit Strenge geht mit einer ausgeprägten extrinsischen Motivation einher, die im Sinne von Schneewind, Beckmann und Engfer (1983) als bereichsspezifischer Ausdruck einer externalen Persönlichkeitsstruktur verstanden werden kann. Ansonsten finden sich jedoch in beiden Studien keine Anhaltspunkte für eine Korrumpierung der intrinsischen Motivation als Folge einer kontrollierenden Form der Eltern-Kind-Interaktion. Extrinsisch motivierte Lerner scheinen also durch (antizipierte) Strafe in ihrer Neigung, das eigene Lernverhalten von äußeren Anreizen abhängig zu machen, verstärkt zu werden, während eine bereits vorhandene intrinsische Motivation Schüler gegen den Effekt des elterlichen Drucks zu "immunisieren" scheint.

Die Auffassung von Menschen als produktiv realitätsverarbeitenden Subjekten impliziert, daß die Wirkung kontextueller Bedingungen davon abhängt, wie diese wahrgenommen und verarbeitet werden. Aus grundlagensorientierter Sicht verspricht damit die Erforschung des *kindperzipierten* Erziehungsverhaltens direktere Aufschlüsse über die Herausbildung und Aufrechterhaltung der motivationalen Orientierungen beim Lernen zu liefern. Unter Anwendungsgesichtspunkten ist es jedoch nicht uninteressant zu wissen, welche konkreten Verhaltensäußerungen von Eltern positive oder auch negative Wirkungen nach sich ziehen. Die zu dieser Frage durchgeführte Untersuchung von Familiengesprächen hat Ergebnisse erbracht, die theoretisch zunächst enttäuschend erscheinen, unter praktischen Gesichtspunkten dagegen optimistisch stimmen. Immerhin ließ die Analyse der inhaltlichen Gesprächsbeiträge, der Übergänge beim Sprecherwechsel sowie der Adressaten der von Eltern und Kindern getätigten Äußerungen eine große Ausgewogenheit und Symmetrie in den Familieninteraktionen erkennen. Die Mehrheit der Schüler scheint somit im ausklingenden Jugendalter in familialen Lebenszusammenhängen zu leben, die durch demokratische Umgangsformen geprägt sind und die vielleicht erklären, warum bereits eine "zurückhaltende Lenkung", die sich in der elterlichen Gesprächsführung in Form von indirekten Vorschlägen, Fragen und Antworten äußert, mit einer stärker ausgeprägten extrinsischen Motivation einhergeht.

5. SCHULBEZOGENES ERZIEHUNGSVERHALTEN VON ELTERN

In diesem Kapitel wird ein neuer Themenschwerpunkt aufgegriffen, der die Aufmerksamkeit auf den Umgang der Eltern mit ihren Kindern im Hinblick auf konkrete *schulische Belange* richtet.

Nach einer kritischen Zusammenfassung des Forschungsstandes zum Thema "elterliches Schulmanagement" (Kapitel 5.1) wird mit Rückgriff auf die oben berichteten Überlegungen und Befunde zum schulenspezifischen Erziehungsverhalten eine häufiger geforderte mehrdimensionale Konzeptualisierung des *bereichsspezifischen* Elternverhaltens vorgeschlagen. Diese ist die Grundlage für ein Erhebungsinstrument, daß im empirischen Teil dimensionsanalytisch geprüft wird. Darauf aufbauend werden Zusammenhänge zwischen den Komponenten elterlichen Schulengagements und den motivationalen Orientierungen von Schülern untersucht, wobei sich eine Teilauswertung auf die Frage bezieht, ob der Effekt des allgemeinen Erziehungsverhaltens auf die Lernmotivation vollständig oder teilweise über den elterlichen Umgang mit schulischen Belangen vermittelt wird. Wiederum wird die Replizierbarkeit der gewonnenen Befunde an einer zweiten Teilstudie geprüft.

In der dritten Studie wird ein Perspektivenwechsel vollzogen, indem über einen Zeitraum von ca. zwei Monaten beobachtbare *intraindividuelle* Entwicklungen in der Lernmotivation bzw. differentielle Entwicklungsverläufe in Abhängigkeit vom elterlichen Erziehungspraktiken analysiert werden.

5.1 STAND DER FORSCHUNG

5.1.1. Studien zum elterlichen Schulengagement

Obwohl Forderungen in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung familialer Bedingungen der schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen schon früh damit begründet wurden, daß von einem verstärkten Elternengagement auch jenseits von Leistungsaspekten positive Wirkungen auf das Selbstkonzept und die Lerneinstellung von Schülern ausgehen könnten (z.B. Epstein, 1989), wurde in empirischen Arbeiten der Stellenwert eines meist global und quantitativ (über die Häufigkeit der Hausaufgabenkontrolle, der Lehrerkontakte usw.) gefaßten elterlichen Schulengagements fast ausschließlich in Beziehung zur Schulleistung untersucht.

Die hierzu vorliegende Befundlage ist sehr inkonsistent. Zwar konnten in einer Reihe von Studien positive Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß des elterlichen Schulengagements und den Schulleistungen von Schülern verschiedener Klassenstufen gefunden werden (zusf. Griffith, 1996). Regelmäßig wird aber auch über negative Korrelationen zwischen einzelnen Indikatoren schulbezogener Elternaktivitäten (z.B. Umfang der elterlichen Kontrolle von und

Hilfe bei den Hausaufgaben) und den Noten der Schüler berichtet (z.B. Otto & Atkinson, 1997; Tietze, Robbich & Mader, 1987; Epstein, 1983; Chen, Lee & Stevenson, 1989). Darüber hinaus konnten wiederholt keine oder nur schwache Zusammenhänge zwischen Schulengagement und Noten bzw. Testleistungen beobachtet werden (Reynolds, 1992; Natriello & McDill, 1986; Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum & Aubey 1986 - Otto & Atkinson, 1997). So kommen beispielsweise White, Taylor und Moss (1992) nach Durchsicht hunderter von Studien zum dem Fazit, daß keine klare empirische Evidenz für die leistungsfördernde Wirkung elterlichen Schulengagements vorliegt (vgl. auch Reynolds, 1992).

Um zu einem klareren Bild zu gelangen, ist verschiedentlich der Versuch unternommen worden, die relativ durchgängig als wichtig ermittelten Faktoren herauszuarbeiten. White (1982) identifiziert nach Durchsicht von über hundert Studien folgende Merkmale:

- Elterliche Einstellungen und Erwartungen
- Qualität der verbalen Interaktionen
- Teilnahme an kulturellen und lernbezogenen Aktivitäten
- Stabilität der Familienbeziehungen

Christenson et al. (1992) nennen nach Durchsicht einschlägiger Forschungsbefunde insgesamt fünf Variablen(-bereiche):

- Elterliche Erwartungen und Ursachenzuschreibungen (angemessene Leistungserwartungen und auf die kindliche Anstrengung abhebende Attributionsmuster)
- Gestaltung einer strukturierten Lernumgebung (Leistungsdruck, komplexe Sprache, hohe Kommunikationsdichte, Verfügbarkeit von und Zugang zu Büchern)
- Familienklima (Verbundenheit, dosierter Einsatz von Belohnung und Bestrafung, Möglichkeiten zur Exploration und Sensibilität für kindliche Bedürfnisse)
- Umgang mit Disziplin (klare Standards, Ermutigung zu selbständigem Denken und Handeln, Mitbestimmung bei Familienentscheidungen, Durchsetzung von Regeln)
- Lernbezogenes Engagement der Eltern (gemeinsames Lesen, Erwachsene als "lesende Modelle", Diskussionen über Bücher)

Ryan & Adams (1995) schließlich heben auf der Basis ihrer Bibliographie zum "parental involvement" folgende Aspekte schulbezogener Eltern-Kind-Interaktionen hervor: die Art der elterlichen Unterstützung beim Lernen, die Überwachung der schulischen Entwicklung und speziell der Hausaufgaben, der Einsatz elterlicher Instruktionmethoden (teaching strategies) und der Grad des generellen Interesse der Eltern an schulischen Belangen.

Insgesamt fällt auf, daß in diesen Übersichtsarbeiten durchgängig im häuslichen Bereich zum Tragen kommende Aspekte des elterlichen Schulmanagements als bedeutsam herausgestellt werden. Der Einfluß der Eltern zumindest auf die *Leistungsentwicklung* scheint also umso größer zu sein, je direkter die gewählte Form der Einflußnahme mit der Gestaltung von

Lehr-Lern-Prozessen zusammenhängt. Aus diesem Grund seien nachfolgend Studien näher erläutert, die eben diese Gestaltung der häuslichen Lernumwelt in den Blick nehmen.

Besonders hervorzuheben ist eine Studie von Grolnick und Slowiaczek (1994), die meines Wissens die einzige ist, in der - aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie - motivationale Orientierungen als Funktion des bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens von Eltern untersucht wurden. Die Autoren schlagen ein mehrdimensionales Konzept elterlichen Schulengagements vor. Sie definieren dieses als "the dedication of resources by the parent to the child within a given domain" (S. 238) und unterscheiden damit explizit zwischen der Zeit und Aufmerksamkeit, die Eltern generell ihrem Kind widmen, und den Ressourcen, die sie speziell in die schulische Entwicklung ihres Kindes investieren. In ihrer Studie widmen sie sich jedoch ausschließlich dem zweiten Aspekt, wobei sie von drei Dimensionen schulbezogenen Engagements ausgehen: (a) dem elterlichen *Verhalten*, (b) der *persönlichen Anteilnahme* der Eltern an den schulbezogenen Erfahrungen ihres Kindes und (c) dem *intellektuellen Anregungsgehalt* der Familie.¹⁵

Zur Operationalisierung dieser Dimensionen des mütterlichen und väterlichen Schulengagements greifen Grolnick und Slowiaczek (1994) auf sechs Skalen zurück. Auf der *Verhaltensebene* wird aus Schüler- und Lehrersicht die Häufigkeit der Kontakte zwischen Eltern und Lehrern erhoben. Die *persönliche Anteilnahme* der beiden Elternteile wird mithilfe von zwei Fragebögen erfaßt, die neben *schulbezogenen* Items (z.B. "Mein Vater fragt mich, was ich in der Schule so mache") auch *allgemeine* "monitoring"-Items (z.B. "Meine Eltern wissen immer, wo ich bin und was ich tue") enthalten. Eine Checkliste mit neun "intellektuellen Tätigkeiten" wie Zeitung lesen oder Gespräche über Ereignisse der Tagespolitik sowie die Subskala "intellektuell-kulturelle Orientierung" aus der Family Environment Scale wurde schließlich herangezogen, um den häuslichen *Anregungsgehalt* zu erfassen.

Die ermittelten Korrelationen zwischen den Indikatoren zum elterlichen Schulengagement und der intrinsischen Motivation der Schüler fielen weniger deutlich als erwartet aus. Nur für das Schulengagement der Väter wurden signifikante Zusammenhänge gefunden. Ein möglicher Grund für diesen Befund mag darin zu suchen sein, daß die hier zugrundegelegte Konzeption des bereichsspezifischen Elternverhaltens theoretisch letztlich auf sozialisationstheoretischen Versatzstücken basiert und losgelöst von den andernorts (z.B. Grolnick et al., 1991) formulierten eigenen theoretischen Überlegungen zu den kontextuellen Bedingungen selbstbestimmter Motivation entwickelt wurden.

¹⁵ Begründet wird die dreidimensionale Konzeption relativ vage mit der Bedeutung der einzelnen Facetten für das kindliche Erleben und insbesondere die Lernmotivation Heranwachsender. Zum einen wird argumentiert, daß Schüler vom Interesse der Eltern an schulischen Belangen des Kindes oder auch von deren Freude an intellektuell anspruchsvollen Tätigkeiten auf den Wert schulischer oder intellektueller Inhalte schließen und in ihrer affektiven Einstellung zur Schule und zum Lernen beeinflusst würden. Neben einer solchen "indirekten Werteerziehung" werden auch mögliche Folgen eines intensivierten Austausches zwischen Eltern und Lehrern thematisiert. Als dritten Mechanismus nennen die Autoren das Lernen am Modell: Am Beispiel ihrer Eltern würden Kinder und Jugendliche ein Konzept vom Umgang mit äußeren Anforderungen erwerben und im Idealfall lernen, sich selbst als eine Person zu begreifen, die selbstbestimmt mit schulischen Anforderungen umgeht und zuversichtlich ist, angestrebte Ziele auch erreichen zu können.

Die Lernmotivation von Sekundarstufenschülern stand auch im Zentrum der Arbeit von Talton und Simpson (1986). Die Autoren befragten annähernd 4000 Schüler der Klassenstufen 6 bis 10 nach ihren Einstellungen zum Lernen (die Items können als Indikator für die intrinsische Lernmotivation gewertet werden) und ihrer Anstrengungsbereitschaft. Diese Variablen wurden in Beziehung gesetzt zu allgemeinen Familienmerkmalen (z.B. der Zusammenhalt und das Argumentationsniveau in der Familie) und bereichsspezifischen Aspekten der häuslichen Lernumgebung (z.B. bildungsbeflissene Eltern als Vorbilder, häuslicher Anregungsgehalt, Hilfe bei den Hausaufgaben). Leider werden ausschließlich multivariate Ergebnisse (Anteil aufgeklärter Varianz durch Prädiktorsets) berichtet, die theoretisch nur begrenzt aufschlußreich sind. Festzuhalten ist jedoch, daß (a) die Vorhersagekraft der bereichsspezifischen Familienmerkmale durchgängiger nachweisbar ist als die der bereichsübergreifenden Faktoren, (b) allgemeine und bereichsspezifische Familienmerkmale - je nach Klassenstufe - zwischen 13% und 39% der Varianz aufklären, wobei der Anteil aufgeklärter Varianz tendenziell anzusteigen scheint, und (b) familialen Bedingungen auch dann eine prognostische Bedeutung zukommt, wenn schulische und personenbezogene Merkmale gleichzeitig als Prädiktoren berücksichtigt werden.

Eine weitere Studie, in der allgemeine und bereichsspezifische Aspekte des elterlichen Erziehungsverhaltens untersucht werden, stammt von Hess und McDevitt (1984). Sie begründen dies mit der Überlegung, daß die Asymmetrie in der Eltern-Kind-Beziehung in den elterlichen Disziplinierungsstrategien ebenso wie in den Instruktionsstrategien betont oder heruntergespielt werden kann. So kann eine autoritäre Erziehungseinstellung von Eltern in einem verstärkten Einsatz von stark lenkenden, kontrollierenden oder strafenden Disziplinierungsstrategien zum Ausdruck kommen oder auch darin, daß in Lehr-Lern-Situationen wie der Hausaufgabensituation eine direktive und ergebnisorientierte Form der Anleitung gewählt wird.

Obwohl Hess und McDevitt die Funktionalität verschiedener Interventionsformen nicht unter motivationalem Aspekt sondern dem Gesichtspunkt der Kompetenzentwicklung untersuchen, postulieren sie, daß direktiv-kontrollierende Vorgehensweisen gegenüber autonomieunterstützenden Strategien von Nachteil sein sollten. Autoritäre Erziehungspraktiken, so die Argumentation, würden die Konzentration des Kindes auf die Beziehung und damit von der Aufgabe weg lenken, würden ein eigenständiges und exploratives Verhalten im Umgang mit intellektuellen Anforderungen unterbinden und zudem verhindern, daß sich Kinder als selbstbestimmt erleben und (Miß-)Erfolge auf die eigenen Handlungen attribuieren.

Um diese Vermutungen zu prüfen, wurden 67 Familien mit Kindern im Alter von vier Jahren untersucht. Im Rahmen von Interviews wurde erfaßt, wie Mütter mit (hypothetischen) Disziplinproblemen umgehen. Darüber hinaus wurde das Verhalten der Mütter bei einer gemeinsam mit dem Kind zu bearbeitenden Aufgabe aufgezeichnet. Die so ermittelten Disziplinierungsstrategien (authority appeals, consequence appeals) und Instruktionstechniken (direct commands, requests for generative verbalization) wurden in Beziehung gesetzt zur zeitgleich erfaßten Intelligenz der Kinder, ihrer gut ein Jahr später getesteten Schulreife und

den im Alter von 12 Jahren ermittelten Ergebnissen in einem standardisierten Schulleistungstest.

Trotz der langen Zeitspanne zwischen der ersten und dritten Erhebung konnten niedrige bis mittelhohe Korrelationen zwischen mütterlichen Interventionen und kindlichen Kompetenzen nachgewiesen werden. Die Ergebnisse belegen eine beeinträchtigende Funktion eines stark lenkenden Erziehungsverhaltens für Kompetenzentwicklung: Zu allen drei Meßzeitpunkten wiesen die Kinder umso geringere Kompetenzen auf, je mehr die Mütter auf ihre Autorität pochten und direkte Anweisungen gaben und je weniger sie indirekte Instruktionsstrategien (Anregung zur Formulierung generativer Fragen) einsetzen. Der geringste Lernfortschritt war dabei bei den Kindern zu beobachten, deren Eltern autoritäre Disziplinierungs- und Instruktionsstrategien einsetzen, also situationsübergreifend die kindliche Selbständigkeit einschränken. Um dem immer wieder geäußerten Einwand Rechnung zu tragen, wonach die Fähigkeiten und Leistungen von Schülern Ergebnis und nicht Ursache unterschiedlicher Instruktions- und Disziplinierungstechniken seitens der Mütter seien, prüften Hess und McDermitt (1984), ob die Verhaltensäußerungen der Mütter mit den während und unmittelbar nach der Eltern-Kind-Interaktion vorgenommenen Experteneinschätzungen des Lernverhaltens, des Lernfortschritts und allgemein des Verhaltens der Kinder zusammenhängen. Da sich keine systematischen Zusammenhänge zeigten, folgern die Autoren, daß Unterschiede in der Nutzung direkter Formen der elterlichen Unterweisung und Disziplinierung nicht mit Unterschieden in den kindlichen Fähigkeiten oder Verhaltensweisen erklärt werden können.

Hinweise auf die Folgen des elterlichen Schulengagements für die Lernleistung von Schülern liefert auch die Arbeit von Trudewind und Windel (1991; vgl. auch Trudewind, 1975). Sie basiert auf Daten aus der "Bochumer Längsschnittstudie zur Erforschung der ökologischen Bedingungen der Leistungsmotivgenese", in deren Rahmen der gesamte Einschulungsjahrgang 1974 der Stadt Bochum erfaßt und über die Grundschulzeit hinweg verfolgt wurde. Ein breites Spektrum an Variablen wurde berücksichtigt, darunter Variablen der häuslichen Umwelt, Schülervariablen und schulökologische Variablen. Die Auswahl der erfaßten Familienmerkmale leitete sich aus der Taxonomie von Trudewind (1975, 1982a und 1982b) ab, die an frühen Arbeiten aus der Leistungsmotivationsforschung und dem kognitiven Motivationsmodell von Heckhausen (vgl. Kapitel 2.1.2.1) orientiert ist. In den von den Eltern auszufüllenden Fragebögen wurden physikalische und soziale Merkmale des häuslichen Anregungspotentials in der Vor- und Grundschulzeit, die Leistungserwartungen und -ansprüche der Eltern, deren Schulbildungsambitionen und Kausalattributionen für die gezeigten Schulleistungen, Aspekte der aktuellen und geplanten Selbständigkeitserziehung der Eltern sowie Facetten der elterlichen Leistungserziehung im Umfeld der Hausaufgabenanfertigung thematisiert. Diese Aspekte lassen sich drei Merkmalen familialer Sozialisation zuordnen, die die Kompetenzentwicklung von Kindern fördern sollten:

Unter dem Aspekt der *intellektuellen und leistungsthematischen Anregung* durch die Eltern werden Merkmale wie die Bereitstellung von Erfahrungsmöglichkeiten,

die gezielte Steuerung der kindlichen Aufmerksamkeit und Neugier sowie die Gewährung von Hilfen bei der Bewältigung schwieriger Situationen gefaßt.

Die *elterliche Instruktion* wird daran festgemacht, ob und in welcher Form sich Eltern in zuhause stattfindenden Lernprozessen einschalten. In erster Linie ist hiermit die Strukturierung und Vermittlung des Lernstoffs in der Hausaufgaben-situation angesprochen.

Unter dem Begriff der *elterlichen Kontrolle* schließlich werden alle Formen der Einwirkung zusammengefaßt, die auf die Beaufsichtigung und Regulation des Lern- und Leistungsverhaltens oder die Kontrolle und Bewertung der Leistungsergebnisse gerichtet sind.

Bei der Überprüfung der Vorhersagekraft der einzelnen Variablen für die kindliche Leistungsentwicklung kommen die Autoren zu dem Ergebnis, daß 12 von 26 in einer multiplen Regressionsanalyse erfaßten Variablen einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung leisten. Die Beta-Koeffizienten dieser Variablen schwanken zwischen $.17 > r > -.12$, fallen also insgesamt gering aus. Die größte Vorhersagekraft kommt Variablen zu, die entweder dem intellektuellen und leistungsthematischen Anregungsgehalt der häuslichen Lernumgebung oder der Instruktionsdimension zugerechnet werden. Leistungseinbußen treten v.a. in Folge häufiger Sprachkorrekturen im Vorschulalter und Hilfsangebote im 1. Schuljahr, vor allem aber der geplanten und realisierten Intensität der Hausaufgabenüberwachung sowie der beabsichtigten Verstärkung der Kontrolle im folgenden Schuljahr auf.¹⁶

Trudewind und Windel (1991) selbst diskutieren zwei Mechanismen, die am Zustandekommen der von ihnen beobachteten Effekten beteiligt sein könnten. Ersterer verortet das Problem auf kognitiver Ebene in Äußerungen der Eltern, die schlicht falsche Informationen beinhalten oder das Kind verwirren könnten, weil sie andere als die vom Lehrer verwendeten Instruktionsstrategien widerspiegeln. Die beobachteten Leistungseinbußen wären in diesem Fall also als Ergebnis einer irreführenden Instruktion bzw. einer mangelnden Passung zwischen familialen und schulischen Interaktionsmustern zu verstehen.

Der zweite, *motivationspsychologische* Erklärungsansatz der beiden Autoren setzt an Ergebnissen der Leistungsmotivationsforschung an und stellt ungünstige Reaktionen, Bewertungen und Attribuierungen der Eltern in den Vordergrund, durch die mißerfolgsmeidende Tendenzen verstärkt würden und eine eigenständige Auseinandersetzung des Kindes mit selbstgewählten Gütestandards verhindert würde.

16 Um auszuschließen, daß mit der beabsichtigten wie gezeigten Betreuung lediglich eine Reaktion auf eine frühzeitig erkannte kindliche Entwicklungsverzögerung angesprochen ist, analysierten die Autoren den beschriebenen Zusammenhang getrennt für Schülergruppen mit niedriger, mittlerer und hoher Schulreife. Da auf allen Stufen der Schulreife die Noten mit zunehmender Intensität der Beaufsichtigung schlechter ausfielen und sich keine Wechselwirkung zwischen Leistungsfähigkeit und Intensität der Beaufsichtigung andeutete, läßt sich schlußfolgern, daß die beobachteten Beziehungen zwischen der Hausaufgabenkontrolle im 1. Schuljahr und den Schulnoten im 2. und 3. Schuljahr kausal interpretiert werden können und die elterliche Beaufsichtigung nicht als kompensatorisch gedachte, im Ergebnis allerdings kontraproduktive Unterstützungsmaßnahme verstanden werden kann.

Eine teilweise kompatible Erklärung ergibt sich aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie: Auch hier könnten kritisierende oder wertende Äußerungen der Eltern über eine Beeinträchtigung des Kompetenzerlebens und ggfs. des Gefühls sozialer Eingebundenheit die Lernmotivation verringern; gleichzeitig wäre jedoch zu vermuten, daß eine intensive Überwachung der Hausaufgaben vom Schüler als Einschränkung der eigenen Autonomie erlebt wird und den Aufbau einer selbstbestimmten Motivation verhindert. In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, daß in der Studie eine frühe kindzentrierte Selbständigkeitsentwicklung mit besseren Noten assoziiert war, eine frühe Vermittlung von Fertigkeiten, die eine Entlastung für die Eltern bedeuten, hingegen mit schlechteren Noten. Hier zeichnet sich somit eine theoretisch wichtige Unterscheidung zwischen zwei Formen der elterlichen Autonomieunterstützung ab, die auch in der Arbeit von Sauer und Gatringer (1985) erfaßt, leider aber nicht getrennt in ihren Effekten auf die Leistungsmotivation geprüft wurden.

Sauer und Gatringer (1985) griffen Taxonomie von Trudewind (1975) auf, gingen aufgrund von Faktorenanalysen jedoch von 5 Aspekten elterlichen Engagements aus:

- *Anregung* (Basteln, Bücher, soziale Kontakte, Interaktionsdichte, Spracherziehung, Häufigkeit und Art von Urlaubsreisen)
- *Leistungsdruck bei schulischen Tätigkeiten* (Hilfe und Kontrolle bei Schularbeiten, besondere Maßnahmen zur Förderung der Schulleistungen)
- *Bildungsaspirationen* (Interesse am schulischen Leben, Anspruch für Schulzeugnis, Abschlußwünsche)
- *Sanktionsverhalten* (emotionale und materielle Belohnung/Bestrafung für gute/schlechte Schulleistungen)
- *Erziehung zu Selbständigkeit* (Fühe der kindzentrierten und eltermentlastenden Selbständigkeitserziehung).

Anhand der Angaben von über 500 Viertklässlern und deren Eltern gingen sie unter anderem den Einflüssen der familiären Umwelt auf die Leistungsmotivation, die Intelligenz und die Leistungen der Schüler nach. Hinsichtlich der hier interessierenden Zusammenhänge zwischen Familienmerkmalen und den Leistungsmotiven zeigt sich, daß der häusliche Anregungsgehalt, die elterlichen Bildungsaspirationen sowie die Selbständigkeitserziehung mit weniger Furcht vor Mißerfolg einhergeht, Leistungsdruck und elterliches Sanktionsverhalten dagegen mit Leistungsproblemen der Schüler assoziiert war.

5.1.2. Studien zur elterlichen Hausaufgabenbetreuung

Wenngleich mit dem elterlichen Schulengagement prinzipiell ein breites Spektrum von Aspekten des Umgangs mit schulischen Balangen angesprochen ist, so kann doch die elterliche Hausaufgabenbetreuung als ein Kernstück des Schulengagements verstanden werden, da Eltern in der Hausaufgaben-situation am unmittelbarsten auf die Art der Auseinandersetzung des Schülers mit Lerninhalten Einfluß nehmen können. Insofern besonders aufschlußreich sind einige Studien, die sich mit der Qualität des elterlichen Instruktionsverhaltens während der Hausaufgaben-situation näher beschäftigen.

Eine aus selbstbestimmungstheoretischer Sicht besonders interessante Studie stammt von Pianta, Smith & Reeve (1991). 342 Kinder wurden hier beim Übergang vom Kindergarten in die erste Klasse untersucht, wobei gleich am Einschulungstag Intelligenz- und Schulfreifetests durchgeführt und eine 15minütige, von Kindern und Müttern gemeinsam zu bearbeitende Problemlöseaufgabe vorgegeben wurde. Die Interaktion wurde auf Video aufgezeichnet und auf mehreren Dimensionen kodiert. Das Verhalten der Mütter wurde unter dem Aspekt (a) der emotionalen Unterstützung und Wärme, (b) der Instruktionsqualität (Erläuterung der Aufgabe, angemessene Hinweise zur Aufgabebearbeitung) und (c) des mütterlichen Respekts vor der kindlichen Selbständigkeit beurteilt. In der Terminologie der Selbstbestimmungstheorie wurden somit Merkmale erfaßt, die unmittelbar für die Befriedigung des kindlichen Autonomie- und Kompetenzerlebens sowie das Gefühl der sozialen Einbindung relevant sein sollten. Um den Effekt dieser Merkmale auf die kindliche Kompetenzentwicklung zu prüfen, wurden Lehrer im Rahmen von drei Nachfolgeuntersuchungen gebeten, die Fähigkeiten der Schüler und das Ausmaß von Verhaltensproblemen einzuschätzen. Dabei zeigte sich, daß die Entwicklung von Schülern umso positiver beurteilt wurde, je mehr diese von ihrer Mutter ein hohes Maß an effektiver Anleitung sowie emotionaler und Autonomieunterstützung erfuhren.

Hinweise auf problematische Formen der elterlichen Unterstützung sind einer Studie von Trudewind und Husarek (1979) zu entnehmen, die beobachtete Verhaltensweisen von Müttern in der Hausaufgabensituation in Beziehung zur Leistungsmotivation von Grundschulern im ersten Schuljahr setzten. Ihren Ergebnissen zufolge waren die Kinder am stärksten erfolgsmotiviert bzw. am geringsten mißerfolgsmotiviert, die in ihrer Autonomieentwicklung unterstützt wurden und deren Eltern die Leistungen des Kindes unter Heranziehung einer individuellen oder sachlichen Bezugsnorm bewerteten. Trudewind und Wegge (1989) kommen auf der Basis der Angaben von Schülern und Eltern zu dem Ergebnis, daß der Anregungs- und Instruktionsfunktion zuzurechnende Variablen wie eine frühe kindzentrierte Selbständigkeitserziehung, die Häufigkeit von gemeinsamen Besichtigungen und das gemeinsame Betrachten von Büchern in der Regel mit besseren Schulleistungen einhergehen, während eine geplante und auch realisierte Beaufsichtigung und regelmäßige Kontrolle der Hausaufgaben sowie ein vermehrtes Üben und häufige Hilfe mit schlechteren Noten assoziiert ist. Da die Zusammenhänge unabhängig von der Schulreife der Kinder zu beobachten sind, kommen die Autoren zu dem Schluß, daß die negativen Folgen einer intensiven Kontrollfunktion der Eltern nicht dadurch zustande kommen, daß Eltern auf - reale oder bloß befürchtete - Leistungsprobleme ihres Kinder mit einem verstärkten Eingreifen reagieren. Darüber hinaus interpretieren Trudewind und Wegge (1989) die positiven Zusammenhänge zwischen den Variablen der Anregungsfunktion und der Schulleistung dahingehend, daß diese über emotionale und motivationale Faktoren vermittelt wird.

Emotionale Folgen verschiedener Formen mütterlicher Unterstützung werden in einer Studie von Hokoda & Fincham (1995) untersucht. Da die Autoren vor allem an solchen mütterlichen Äußerungen interessiert waren, die das akademische Fähigkeitskonzept von Kindern und deren Attributionsverhalten beeinflussen und insofern für das kindliche Kompe-

tenzerleben entscheidend sein sollten, heben die verwendeten Kategorien primär darauf ab, wie sehr die Mütter das Kind in Mißerfolgssituationen ermutigen, wie stark sie die kindliche Aufmerksamkeit auf den Lernprozeß oder das Lernergebnis richten, in welchem Ausmaß sie ein effektives (prozeßorientiertes) Lernverhalten modellieren und welche Art von Rückmeldung (positiv, negativ, neutral) sie dem Kind geben. Ferner wurde erfaßt, ob Mütter auf induktive Strategien (erklären, Fragen stellen) zurückgreifen oder kontrollierende und ergebnisorientierte Strategien einsetzen, die auf metakommunikativer Ebene ein mangelndes Vertrauen in die kindlichen Fähigkeiten signalisieren könnten. Insgesamt weisen die Ergebnisse von Hokoda & Fincham (1995) darauf hin, daß *negative Affekte* und das Kind *kritisierende Äußerungen* ebenso wie häufige Vorschläge, die Aufgabe abzubrechen, eher zu einer Verunsicherung des Kindes beitragen und - bei dauerhaft abwertendem Verhalten - schließlich zu Hilflosigkeit führen können.

Negative emotionale Konsequenzen des mütterlichen Interaktionsverhaltens in der Hausaufgabensituation stehen auch im Zentrum der Arbeit von Hock und Krohne (1989). Theoretisch wird von dem Zweiprozeßmodell zur Erklärung der Entstehung von situativer und dispositioneller Ängstlichkeit ausgegangen. Entsprechend werden bei der Kategorisierung des mütterlichen Verhaltens vier Dimensionen berücksichtigt: die Häufigkeit negativer und positiver Rückmeldungen sowie der Grad der mütterlichen Unterstützung und Einschränkung. Die letzten beiden Dimensionen werden operationalisiert über die Gewährung von Hilfen für eine eigenständige Lösung sowie das Ausmaß von Vorgaben und antreibenden Äußerungen. Derartige Interaktionsformen der Mutter werden von den Autoren auch als "durchführungsorientierte Verhaltensweisen" gekennzeichnet und als entscheidend für den Aufbau von Kompetenzen und Kompetenzerwartungen erachtet.

Die von Hock und Krohne (1989) auf der Basis von 59 Mutter-Kind-Dyaden ermittelten Ergebnisse sind komplex und insofern mit Vorsicht zu interpretieren, als die getrennt für Jungen und Mädchen sowie verschiedene Altersgruppen ermittelten Korrelationskoeffizienten auf zum Teil sehr kleinen Fallzahlen basieren. Dennoch läßt sich festhalten, daß motivierende Verhaltensweisen (z.B. der Stärkung der kindlichen Erfolgszuversicht dienende Äußerungen) in der Hausaufgabensituation nur sehr selten aufzutreten scheinen und auch beim mütterlichen Rückmeldungsverhalten ein deutliches Übergewicht von kritisierenden und tadelnden Bemerkungen gegenüber positiven Rückmeldungen zu verzeichnen ist. Dabei scheint gerade mit der Häufigkeit negativer leistungsbezogener Rückmeldungen und antreibender Äußerungen die Ängstlichkeit von Schülern anzusteigen.

In einer späteren Beobachtungsstudie erfaßten Krohne und Hock (1994) neben der Hausaufgabensituation noch zwei weitere Interaktionssituationen (gemeinsame Problemlösaufgabe, Spielsituation). Zudem setzten sie das selbstberichtete und kindperzipierte Erziehungsverhalten von 69 Müttern in Beziehung zum beobachteten Interaktionsverhalten dieser Mütter und ihren 6-14-jährigen Kindern, dem oppositionellen Verhalten der Kinder und deren Ängstlichkeit. Die Analysen erbrachten insgesamt wenig Zusammenhänge zwischen der kindlichen Angstentwicklung und dem mütterlichen Interaktionsverhalten, die zudem in Abhängigkeit von der gewählten Interaktionssituation variierten. Erwartungsgemäß zeigt sich

jedoch, daß vor allem diejenigen Kinder in der Hausaufgabensituation durch häufiges Opponieren, negative mutterbezogene Affekte und widerwilliges Eingehen auf die mütterlichen Anweisungen auffielen, die ihre Mütter als generell wenig unterstützend und inkonsistent erlebten.

Während die bisher beschriebenen Studien vor allem Aufschluß über Bedingungen des Autonomieerlebens und der emotionalen Unterstützung Heranwachsender geben, werden Möglichkeiten der intellektuellen Stimulation vor allem in Arbeiten zur Zone der "proximalen Entwicklung" thematisiert. Rogoff (z.B. Rogoff, 1990) kommt dabei der Verdienst zu, die theoretischen Überlegungen mit Blick auf informelle Lehr-Lernprozesse in der Familie ausgearbeitet zu haben. Sie postuliert, daß eine "gelenkte Partizipation" optimal ist: Indem z.B. die Mutter über Fragen, Kommentare usw. das (Selbst-)Gespräch ihres Kindes strukturiert, trägt sie nicht nur zum Aufbau einer gut organisierten Wissensbasis oder kognitiven Struktur bei ("die Struktur von Kommunikationen wird zur Struktur von Gedanken"), sondern vermittelt dem Kind gleichzeitig Strukturierungstechniken. Mittels expliziter Unterweisung und Modellwirkung werden dem Kind also Lernmöglichkeiten oder Denkanstöße offeriert, die es auf seine Weise im Verlauf der aktiven Partizipation assimiliert, d.h. aufnimmt, verarbeitet und einübt.

Empirische Studien zur Funktionalität verschiedener Formen der häuslichen Instruktion konzentrieren sich vorwiegend auf die Analyse von Entwicklungsprozessen im Kleinkind- und Vorschulalter, so daß es an Untersuchungen mit Heranwachsenden im Schulalter mangelt. Zu den wenigen vorliegenden Arbeiten zählen die der Forschergruppe um Pratt. Aufbauend auf den Überlegungen von Vygotsky (1978) versuchten Pratt, Green, MacVicar & Bountrogianni (1992) in zwei aufeinander aufbauenden Teilstudien nachzuzeichnen, wie ein effektives "scaffolding" aussieht und welche Bedeutung ihm für den kindlichen Lernfortschritt zukommt. Zu diesem Zweck beobachteten sie 13 bzw. 24 Fünftklässler in der Interaktion mit ihren Müttern während der Hausaufgabensituation. Die mütterlichen Äußerungen wurden einer von acht Kategorien zugewiesen, die unterschiedliche Grade des Eingreifens widerspiegeln und von keiner Äußerung oder allgemeinen Bemerkungen wie "let's try this one" bis hin zu ergebnisorientierten Handlungsauforderungen und dem Vormachen des richtigen Vorgehens reichen. Bezüglich der Reaktion des Kindes wurde festgehalten, ob die Anweisung oder Hilfe der Mutter angenommen und erfolgreich umgesetzt wurde.

Indem Pratt et al. (1992) in ihrer ersten Teilstudie den Grad der mütterlichen Strukturierung mit der Qualität der erzielten Problemlösungen der Kinder korrelierten, kommen sie zu dem Ergebnis, daß die Lösungswahrscheinlichkeit im Prinzip linear mit dem Grad der Hilfe/Strukturgebung ansteigt, wobei der Lernzuwachs auf den beiden höchsten Stufen eigentlich nicht als solcher zu interpretieren ist, da die Lösung hier m.o.w. eindeutig von der Mutter vorgegeben wird. Wichtiger ist jedoch die Beobachtung, daß der Zusammenhang zwischen Hilfen und Lernfortschritten erst ab der zweiten Stufe zu beobachten ist, da praktisch selbstgesteuert und ohne Anleitung arbeitende Kinder mit die höchsten Erfolgsraten zeigen. In ihrer Diskussion argumentieren die Autoren, daß viele Kinder schon mit einem niedrigem bis mittleren Strukturierungsgrad zurechtkamen und zu bedenken sei, daß "When

children are confident in what they are doing, they tend to go ahead without any parental urging, and, not suprisingly, succeed well in these circumstances." (S. 23).

In einer zweiten Teilstudie wurden 18 Familien zweimal besucht. Beim ersten Mal wurde mit den Eltern ein Interview durchgeführt, in dem sie nach der Art und Weise ihres Umgangs mit den Hausaufgaben und ihren Disziplinierungstechniken gefragt wurden. Diese wurden in Anlehnung an Baumrind konzeptualisiert, wobei Beobachter die Eltern nach dem Grad der Strenge (demandingness) und Responsivität (responsiveness) einstuften. Die Werte wurden anschließend zu einem "authoritativeness"-Index verrechnet. Nach dem Interview bearbeiteten Eltern zunächst den mathematischen Untertest des Wechsler Intelligenztests und führten dann mit ihrem Kind eine Diskussion über ein moralisches Dilemma, das aufgezeichnet, transkribiert und kodiert wurde.

In der zweiten Sitzung wurde die Eltern-Kind-Interaktion während der Hausaufgaben-sitzung aufgenommen, wobei die Kinder vorher und nachher einen Test bearbeiten mußten, damit der durch die Bearbeitung der Hausaufgaben erzielte Lernfortschritt festgestellt werden konnte. Das Instruktionsverhalten der Mutter wurde hier auf sechs Dimensionen (Bereitstellung ausreichender Anleitung, Wärme, Responsivität, (Vor-)Strukturierung der Lernaufgabe, geringe Beeinträchtigung der kindlichen Autonomie, wenig Ärger) eingeschätzt, wobei die Ratings später leider zu einem Gesamtwert verrechnet wurden. Den Ergebnissen zufolge scheinen Eltern, die ein strukturierendes und zugleich autonomieunterstützendes Instruktionsverhalten zeigen, generell eher einen autoritativen Umgang mit ihren Kindern zu pflegen und in Lernsituationen eher kontingent und adaptiv auf die Fähigkeiten und Probleme ihres Kindes bei der Aufgabenbearbeitung zu reagieren.

Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper (1991) schließlich richten ihr Augenmerk weniger auf unterschiedliche Grade der Fremdsteuerung als auf verschiedene Ansatzpunkte der mütterlichen Hilfe. Sie unterscheiden zwischen einer prozeßorientierten und einer produktorientierten Hausaufgabenhilfe, wobei erste inhaltliche Erläuterungen und strategische Hilfen einschließt, letzere hingegen vornehmlich auf die formale Kontrolle der Hausaufgaben beschränkt ist. Wie erwartet, ging nur eine prozeßorientierte Hilfe mit besseren Lernleistungen einher, während sich ein produktorientiertes Vorgehen als kontraproduktiv erwies. Überträgt man die Befunde einer Laborstudie von Renshaw und Gardner (1990) auf häusliche Lernsituationen, dann dürften sich Eltern mit einem prozeßorientierten Vorgehen dadurch auszeichnen, daß sie Lernaufgaben vor allem als Chance zur Weiterentwicklung von Kompetenzen sehen und weniger als eine Art Prüfung, bei der das Kind seine Fähigkeiten oder sein Wissen unter Beweis stellen muß.

Zusammenfassend geht es bei der familialen Förderung des Kompetenzerleben des Schülers vor allem darum, die Hausaufgaben-situation so zu gestalten, daß die Schüler darin unterstützt werden, eigenständig nach einer Lösung zu suchen und sich dank der emotionalen Unterstützung der Eltern auch durch anfängliche Mißerfolge nicht von eigenständigen Lösungsversuchen abbringen lassen. Eine solche autonomieunterstützende Form der Lernhilfe kann als prozeß- oder lösungsorientierte Hilfe bezeichnet werden und setzt voraus, daß der

Lehrende - also im Regelfall die Mutter - interessiert und in der Lage ist, den jeweiligen Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes angemessene Hilfen anzubieten. Dadurch kann das Kind die Aufgabe als Herausforderung erleben und die Lösung der Aufgabe als eigene Leistung wahrnehmen, was wiederum zu einem verstärkten Kompetenzerleben führen sollte.

5.1.3. Studien mit gemeinsamer Betrachtung des allgemeinen und schulspezifischen Erziehungsverhaltens

Allen bisher vorgestellten Untersuchungen ist gemein, daß in ihnen ausschließlich der elterliche Umgang mit schulischen Belangen betrachtet wurde. In welcher Beziehung dieser zum allgemeinen elterlichen Erziehungsverhalten steht, ist erst in wenigen Studien untersucht worden.¹⁷

Eine frühe Arbeit wurde 1980 von Helmke & Váth-Szusdziara vorgelegt. Obwohl es in ihr um die Aufklärung von Unterschieden in der Leistungsangst und Selbstakzeptierung von Jugendlichen geht, liefert sie für diese Arbeit aufschlußreiche Hinweise auf die relative Bedeutung bereichsübergreifender und konstruktionspezifischer Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung. Ausgangspunkt ist die These, daß ein autoritäres Erziehungsverhalten, das durch einen dominanten Interaktionsstil, ein machtorientiertes Sanktionsverhalten und einen starken Konformitätsdruck gekennzeichnet ist, zur Entstehung von dispositioneller Leistungsangst und einem negativen Selbstkonzept beitragen sollte. Da die generelle Bewertung der eigenen Person als Resultat zahlreicher, auch losgelöst von schulischen Themen stattfindender Eltern-Kind-Interaktionen verstanden wird, berücksichtigen die Autoren in ihrer Studie zum einen konstruktionspezifische Aspekte des kindperzipierten Familienklimas. Diese werden auf drei Dimensionen angesiedelt, die insgesamt elf Konstrukte abdecken. Hinsichtlich des *leistungsbezogenen* Erziehungsverhaltens schlugen Helmke und Váth-Szusdziara (1980) eine dem allgemeinen Erziehungsklima analoge Struktur vor. Bei der Operationalisierung der drei Dimensionen konnten offenbar aber nur einzelne Aspekte berücksichtigt werden. Die auf den Angaben von über tausend Neuntklässlern und knapp 1500 Sechstklässlern basierenden Analysen erbrachten einige überraschende Befunde. So fielen die Zusammenhänge zwischen *allgemeinen* Erziehungspraktiken und Leistungsangst sowie Selbstakzeptierung höher aus als die entsprechenden Beziehungen zu schul- und leistungsbezogenen Aspekten des elterlichen Erziehungsverhaltens. Weiterhin erwiesen sich die Bildungsaspirationen der Eltern und deren Leistungsansprüche als irrelevant für die Ausbildung von Leistungsangst oder Selbstakzeptierung, wobei von hohen Leistungsansprüchen allerdings dann negative Folgen ausgehen können, wenn sie in Kombination mit negativen Sanktionsformen auftreten. Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie ist hervorhebenswert, daß sich ein autonomieunterstützendes und egalitäres Erziehungsverhalten sowie ein Verzicht auf autoritäre Umgangs-

¹⁷ Auf eine Darstellung von Arbeiten wie der von Otto & Atkinson (1997), in denen allgemeine und bereichsspezifische Erziehungspraktiken nur gemeinsam erfaßt oder ausgewertet werden, wird verzichtet, da diese Studien nicht zur Klärung der Beziehung zwischen den auf beiden Ebenen erfaßten Erziehungspraktiken geben.

formen durchgängig als positiv herausstellte. Noch klarere Beziehungen zu beiden Kriterien wiesen allerdings die Indikatoren einer positiven Beziehungsqualität auf: Eltern scheinen demnach die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder vor allem durch ein konsistentes Erziehungsverhalten und eine vertrauensvoll engagierte Beziehung zu den Kindern zu fördern.

Während Helmke und Váth-Szusdziara (1980) allgemeine und bereichsspezifische Aspekte des elterlichen Erziehungsverhaltens nur getrennt untersuchten, finden sich in anderen Arbeiten, in denen auf beiden Ebenen erfaßte Komponenten als getrennte Sets von Prädiktoren gleichzeitig berücksichtigt wurden, wiederholt Anhaltspunkte für die *mediierende Rolle bereichsspezifischer Erziehungspraktiken*. So scheinen allgemeine Erziehungspraktiken vermittelt über das Ausmaß des elterlichen Schulengagement die Anstrengungsbereitschaft von Schülern (z.B. Wild & Wild, 1997) und deren Leistungsfähigkeit zu beeinflussen (Steinberg et al. 1992). Auch Pratt, Green, MacVicar, & Bountrogianni (1992) kommen zu dem Schluß, daß der leistungsförderliche Effekt eines autoritativen Erziehungsstils letztlich darauf zurückzuführen ist, daß autoritativ erziehende Eltern ihren Erziehungsstil auch im Umgang mit schulischen Belangen realisieren und dadurch eine qualitativ anspruchsvollere Art der elterlichen Lernhilfe offerieren. Darling & Steinberg (1993) hingegen vermuten, daß die Beziehung zwischen elterlichem Schulengagement und Merkmalen der schulischen Entwicklung in Abhängigkeit vom bereichsübergreifenden Erziehungsverhalten variiert, den *allgemeinen* Umgangsformen in der Eltern-Kind-Beziehung somit eine *moderierende* Wirkung zukommt.

Eine Prüfung solcher Mediator- und Moderatorhypothesen wurde in der bereits oben vorgestellten Längsschnittstudie von Steinberg et al. (1992) vorgenommen, in der Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und den Einstellungen Jugendlicher zur Schule auf der Basis der Angaben von über 6300 Schülern untersucht wurden. Wie in Kapitel 3 erläutert, wurde in dieser Studie mithilfe von drei Skalen (acceptance/involvement; strictness/supervision und psychological autonomy granting) ein ordinalskaliertes Maß für den Grad der "Autoritativität" elterlichen Erziehungsverhaltens gebildet, das in Beziehung zu einem breiten Spektrum an schulischen "outcome"-Kriterien (z.B. Einstellung zur Schule, Aufmerksamkeit und Engagement im Unterricht, Zeit für Hausaufgaben, Noten, normüberschreitendes Verhalten wie Mogeln, Beziehung zu Lehrern, leistungsbezogenes Selbstkonzept und Aspirationen) untersucht wird. Leider wurden sämtliche abhängigen Variablen mithilfe von exploratorischen Faktorenanalysen zu zwei Skalen verdichtet, wobei der erste Faktor ("school performance" mit den Variablen Noten, Hausaufgabenzeit, Aspirationen und Selbstkonzept) als grober Indikator für die *Leistungsfähigkeit und den Leistungswillen* der Schüler betrachtet werden kann, der zweite Faktor ("school engagement") dagegen eher auf die Lernfreude, die Beziehungen zu Lehrern und anderen Einstellungsmaßen verweist und insofern als grober Indikator für die *intrinsische Motivation* der Schüler verstanden werden kann.

Steinberg und Kollegen finden im Rahmen ihrer Analysen Anhaltspunkte sowohl für Moderator- als auch Mediatoreffekte. Letztere gehen dahin, daß allgemeine Erziehungs-

praktiken (parental authoritativeness) vermittelt über das Ausmaß des elterlichen Schulengagements die Entwicklung der Leistungsfähigkeit von Schülern positiv beeinflussen. Hinweise für ein *Moderatormodell* sehen die Autoren in dem Ergebnis, wonach der Zusammenhang zwischen elterlichem Schulengagement und schulischer Leistungsfähigkeit mit dem Grad der Autoritativität signifikant steigt (allerdings nur von .12 auf .28). Einschränkend ist darauf hinzuweisen, daß sich weder für das Mediator- noch das Moderatormodell Anhaltspunkte fanden, wenn der zweite Faktor "school engagement" als Kriterium herangezogen wurde. Dies könnte darauf hinweisen, daß der leistungssteigernde Effekt eines Schulengagements der Eltern, das hier vor allem über einen regelmäßigen Kontakt der Eltern zur Schule und den Lehrern operationalisiert wurde, nicht über den Aufbau einer positiven Lernhaltung der Schüler oder der Herausbildung eines intrinsisch motivierten "tiefenorientierten Lernens" zustande kommt.

5.1.4. Zusammenfassende Diskussion

Zusammenfassend sind die Möglichkeiten von Eltern, direkt über den Umgang mit schulischen Belangen Einfluß auf die schulische Entwicklung ihrer Kinder zu nehmen, bislang nur selten empirisch untersucht worden. Erkenntnisse vor allem aus dem angloamerikanischen Sprachraum stützen zwar die Annahme, daß Eltern mit Art und Ausmaß ihres Schulengagements die Leistungsentwicklung ihrer Kinder effektiv fördern können und hier insbesondere den schul- oder lernbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen eine Schlüsselrolle zuzukommen scheint. Aufgrund der sehr heterogenen Konzeptualisierung des elterlichen Schulengagements lassen sich die vorliegenden Befunde aber nur schwer in ein Gesamtbild integrieren. Vier Punkte sind hierbei hervorzuheben:

- (1) Obwohl in Arbeiten zum elterlichen Schulengagement kaum Bezüge zur älteren und neueren Erziehungstilforschung (Kapitel 3) hergestellt werden, zeigen sich in methodischer Hinsicht eine Reihe von Parallelen zwischen beiden Forschungsbereichen. Hierzu zählt hierzu auch das überwiegend atheoretische Vorgehen, das unter anderem eine praktisch beliebige Auswahl der Faktoren elterlichen Schulengagements zur Folge hatte. So dürfte ein Grund für die inkonsistente Befundlage darin liegen, daß nicht selten Aspekte wie z.B. kindzentrierte und eltermentlastende Selbständigkeitserwartungen zusammengefaßt werden, die gegenläufige Effekte hervorrufen (könnten) und nur im Gesamtergebnis scheinbar keine Wirkung zeigen.

Gerade auch um eine solche Unterschätzung des Elterneinflusses zu vermeiden, sind theoretische Überlegungen zur Wirkung verschiedener Formen elterlichen Schulengagements unabdingbar. Bislang wird in einschlägigen Arbeiten - sofern überhaupt ein theoretischer Zugang erkennbar ist - vor allem auf allokatons- oder sozialisationstheoretischen Überlegungen verwiesen (vgl. Oswald, Baker & Stevenson, 1988). Diese aus der Familiensoziologie stammenden Ansätze haben zweifelsohne auf bedeutsame schichtspezifische Unterschiede im elterlichen Schulengagement und vor allem auf notwendige Differenzierungen zwischen schichtabhängig variierenden und invarianten Aspekten des

Schulengagements aufmerksam gemacht (z.B. Stevenson & Baker, 1987; Baker & Stevenson, 1986; Lareau, 1998, 1989). Darüber hinaus ist ihr Erklärungswert jedoch begrenzt, da davon auszugehen ist, daß schichtspezifische Unterschiede in der Lernmotivation über schichtspezifisch variierende, allgemeine und schulbezogene Erziehungspraktiken zu erklären sind (Wild & Wild, 1997). Auch enthalten familien- oder bildungssoziologische Ansätze wenig Aussagen zu den intrapsychischen und interpersonellen Prozessen, die den Zusammenhang zwischen schulbezogenen Erziehungspraktiken und schulischem Lernen stiften könnten.

- (2) Generell stellt sich die Frage, ob Erziehungspraktiken zu Unterschieden in der Lernmotivation und den Leistungen von Schülern führen, oder ob nicht umgekehrt Fähigkeiten und sichtbare Leistungen Heranwachsender das Erziehungsverhalten der Eltern beeinflussen. In der Literatur wird durchgängig von einem transaktionalen Modell mit positiven oder negativen Regelkreisen ausgegangen. Einer empirischen Klärung dieser Frage steht entgegen, daß es wenig Längsschnittstudien gibt und diese zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, weil bei Auspartialisierung der Eingangsmotivation oder auch der Eingangsleistungen der Effekt des Erziehungsverhaltens sinkt und es nicht zuletzt von der Stichprobengröße abhängt, ob die Residualwerte statistisch abzusichern sind. Gerade weil sowohl Erziehungspraktiken als auch motivationale Orientierungen relativ stabile Personmerkmale sind, geben Partialkorrelation eine konservative Schätzung des wahren Effekts ab (Steinberg, Elmen & Mounts, 1989). Vermieden werden solche Probleme in experimentellen Arbeiten (z.B. Hokoda & Fincham, 1995; Pratt et al., 1992). Diese zeigen, daß sich durch unterschiedliche Instruktionen Unterschiede in der aktualisierten Lernmotivation erzielen lassen und auch durch ein induziertes Instruktionsverhalten von Müttern eine Veränderung in motivationalen Zuständen erreicht werden kann. Hierbei ist allerdings wiederum unklar, inwiefern diese Ergebnisse auf die Genese habitueller motivationaler Orientierungen übertragen werden können und inwiefern sie Rückschlüsse auf motivationale Prozesse erlauben, die in natürlichen Lernumgebungen ablaufen. Nimmt man jedoch die Befunde aus beiden Forschungslinien zusammen, dann stützen sie die Annahme eines reziproken Zusammenhangs zwischen elterlichem Schulengagement und schulischer Lernmotivation.
- (3) Nicht nur im methodischen Bereich, sondern auch auf inhaltlicher Ebene sind Parallelen zwischen der Erziehungsstilforschung und der Schulengagementforschung erkennbar. Zumindest wenn man die in Arbeiten zum elterlichen Schulengagement betrachteten Faktoren in Begriffen der Erziehungsstilforschung faßt, finden sich regelmäßige Hinweise auf die Bedeutung von *Stimulation* und *Autonomieunterstützung* beim Lernen sowie gelegentliche Hinweise auf den Nachteil von häufiger *Kontrolle* und die positive Wirkung von *persönlicher Anteilnahme*. Die Ähnlichkeit der sich auf der Ebene des bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens herauskristallisierenden Dimensionen zu den in Kapitel 3 und 4 genannten Dimensionen läßt es grundsätzlich möglich erscheinen, elterliche Erziehungspraktiken auf beiden Ebenen weitgehend analog zu konzeptualisieren. Bei der Operationalisierung der einzelnen Aspekte bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens

sind aber neue Überlegungen und Unterscheidungen zu berücksichtigen. So hebt der Begriff der Stimulation nicht länger die allgemeine Anregung von kulturellen Interessen und Aktivitäten ab, sondern auf die gezielte Anregung lernbezogener Aktivitäten (z.B. gemeinsames Lesen), auf angemessene Lern- und Leistungserwartungen sowie die Qualität der elterlichen Instruktion (bei den Hausaufgaben, bei Nachhilfe oder auch bei der Vorbereitung auf eine Klassenarbeit). Auch das Konzept der Autonomieunterstützung erfährt eine Einengung auf indirekte, nicht am Ergebnis orientierte Instruktionsstrategien und die soziale Einbindung wird im Sinne eines Interesses der Eltern speziell an den schulischen Belangen ihres Kindes gefaßt.

- (4) Obwohl es Hinweise gibt, die eine Trennung zwischen allgemeinen und bereichsspezifischen Aspekten sinnvoll erscheinen lassen, existieren nur wenige Arbeiten, in denen das elterliche Erziehungsverhalten überhaupt auf beiden Ebenen erfaßt wird. In diesen wird das elterliche Schulengagement entweder global (und meist quantitativ) über die Häufigkeit der schulbezogenen Aktivitäten der Eltern erfaßt, deren Wirkung im einzelnen unklar bleibt, oder die Trennung zwischen beiden Ebenen wird in konzeptueller und/oder empirischer Hinsicht nicht sauber durchgehalten. So ist bislang nicht klar, ob von bereichsspezifischen Erziehungspraktiken ein stärkerer Einfluß auf die Lernmotivation und das Lernverhalten ausgeht als von bereichsübergreifenden Formen des elterlichen Umgangs mit ihren Kindern. Auch hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen beiden wurden Moderator- und Mediatormodelle zwar angenommen, bislang aber nicht empirisch unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten untersucht.

Insgesamt erweist sich als grundlegendstes Problem vieler Arbeiten die meist globale und unscharfe Konzeptualisierung des Begriffs "parental involvement", die als eine wesentliche Ursache für die gefundenen inkonsistenten Ergebnisse betrachtet wird (vgl. Griffith, 1996; Faulkner & Blyth, 1995; Dimmock et al., 1996).

Otto & Atkinson (1997, S. 70) ziehen entsprechend das Fazit:

"As used in the literature, parental involvement has been neither a unitary nor a consensus concept. Much theoretical and empirical spade work remains to be done to excavate the concept properly and to develop associated measures."

Ähnlich merken Grolnick & Slowiaczek (1994) an:

"our results support a multidimensional model and, generally, indicate the usefulness of distinguishing among multiple components of parent involvement. (...) Since most studies have used only one measure of parent involvement, it is important for researchers to clarify the type of parent involvement and to include multiple indices."

Im Rahmen dieser Arbeit soll der Forderung nach einer mehrdimensionalen Konzeption elterlichen Schulengagements nachgekommen werden, in dem vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie und der Befunde zum elterlichen Schulengagement herausgearbeitet wird, wie eine Förderung des Erlebens von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung auf der Ebene des bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens von Eltern aussehen könnte.

5.2. EIGENE STUDIEN ZUR BEDEUTUNG DES ELTERLICHEN SCHULENGAGEMENTS FÜR DIE MOTIVATIONALEN ORIENTIERUNGEN VON SCHÜLER

5.2.1. Fragestellung

Die übergeordnete Fragestellung, der im folgenden nachgegangen werden soll, betrifft die Rolle des elterlichen Schulengagements für die Herausbildung und Aufrechterhaltung einer selbstbestimmten Form der Lernmotivation. Dazu wird in einem ersten Schritt eine theoriegeleitete Konzeptualisierung des elterlichen Umgangs mit schulischen Belangen vorgestellt, auf deren Basis eine Prüfung des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Komponenten elterlichen Schulengagements und den beiden motivationalen Orientierungen vorgenommen wird.

Alle Überlegungen basieren auf der Annahme, daß Eltern speziell im Umgang mit Fragen der *schulischen* Entwicklung ihrer Kinder strenger, kontrollierender oder auch weniger einfühlsam als beispielsweise im Umgang mit Fragen des Sozialverhaltens agieren mögen, beim elterlichen Schulengagement aber dieselben basalen Prinzipien zum Tragen kommen sollten und deshalb auch systematische Beziehungen zwischen allgemeinem und bereichsspezifischem Elternverhalten beobachtbar sein sollten. Eine Teilauswertung im empirischen Teil wird sich deshalb auf Mediator- und Moderatormodelle als zwei unterschiedlichen Konzeptionen des Zusammenhangs von allgemeinen und bereichsspezifischen Erziehungspraktiken von Eltern beziehen.

5.2.2. Zur mehrdimensionalen Konzeption und Erfassung des elterlichen Schulengagements

Ausgehend von den berichteten Befunden zur besonderen Bedeutung häuslicher Lehr-Lern-Prozesse und der Überlegung, daß jegliche Art des elterlichen Schulengagements nur dann *lernwirksam* sein kann, wenn sie zumindest mittelbar mit einer veränderten Form der schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktion einhergeht, erscheint eine fokussierte Betrachtung des elterlichen Schulengagements auf die Art und Weise des Umgangs mit schulbezogenen Fragen und Probleme innerhalb der Familie sinnvoll. So gefaßt können sich Unterschiede im elterlichen Schulengagement darin zeigen, ob und wie die Hausaufgaben beaufsichtigt werden, inwiefern über die Hausaufgaben hinaus geübt und die schulische Leistungsentwicklung verfolgt wird, oder auch ob und wie Eltern auf Lern- oder Leistungsprobleme reagieren. Dies kann jeweils in einer Weise geschehen, die in unterschiedlichem Maße autonomieunterstützend, emotional zugewandt und strukturierend von den Schülern wahrgenommen werden kann.

Zweifelsohne bieten lern- oder schulbezogene Interaktionssituationen stärker als zahlreiche andere Situationen, in denen es zu einem Austausch zwischen Eltern und Kindern kommt, die Gelegenheit einer direkten Einflußnahme auf die Kompetenz bzw. das Kompe-

tenzerleben Heranwachsender. Während Stimulation auf der Ebene des bereichsspezifischen Elternverhaltens aber lediglich auf die Schaffung eines anregenden Lern- und Entwicklungsumfeldes abhebt, das Heranwachsende nutzen können oder auch nicht, ist mit der bereichsspezifischen gefaßten Form der Stimulation direkt die Ausgestaltung einer speziellen Form der Eltern-Kind-Interaktionen angesprochen. Die von den Eltern mit dem Ziel der Kompetenzförderung initiierten kindbezogenen Interaktionen sind damit je nach dem, ob sie eher interaktiv und symmetrisch angelegt sind oder eher lenkend und hierarchisch, kaum noch von autonomieunterstützenden bzw. kontrollierenden Elternaktivitäten abzugrenzen.

Dies wirft die Frage auf, ob eine getrennte Erfassung der fünf auf der Ebene des allgemeinen elterlichen Erziehungsverhaltens betrachteten Dimensionen möglich und sinnvoll ist. Im folgenden wird die Auffassung vertreten, daß auf der Ebene des elterlichen Schulengagements die Konzeptualisierung von Stimulation als einer eigenständigen, vom Grad der Lenkung unabhängigen Komponente aufgegeben werden sollte. Stattdessen wird vorgeschlagen, zwischen einer *direktiven Instruktion*, die am Ergebnis orientiert ist und den Einsatz von (positiven oder negativen) Verstärkern einschließt, und einer *autonomieunterstützenden Instruktion*, die sich vor allem durch eine starke Orientierung am Lernprozeß auszeichnet, zu unterscheiden. Von beiden Komponenten ist anzunehmen, daß sie im Familienalltag eng mit dem Aspekt der sozialen Einbindung assoziiert ist, weil Heranwachsende in der Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsverhaltens nicht immer klar zwischen praktischer und emotionaler Unterstützung unterscheiden sollten. Da mit der emotionalen Unterstützung und den beiden Instruktionsformen aber analytisch unterscheidbare und von ihrer motivationalen Funktion her möglicherweise differierende Konstrukte angesprochen sind, soll an dieser Unterscheidung festgehalten werden.

In der Konsequenz ergibt sich daraus die Notwendigkeit, vier Skalen ("Autonomieunterstützende Instruktion", "Ergebnisorientiert-direktive Instruktion", "Bereichsspezifische Struktur", "Bereichsspezifische emotionale Zuwendung") zur Beschreibung des elterlichen Schulengagements zu definieren und deren Operationalisierung empirisch zu prüfen.

Autonomieunterstützende Instruktion

Das Konzept der autonomieunterstützenden Instruktion ist relativ breit gefaßt, da in Anlehnung an Grolnick und Ryan (1989) zwischen allgemeinen schulbezogenen Aktivitäten der Eltern und Reaktionen auf schulische Lern- und Leistungsprobleme unterschieden wird. Generell können Eltern versuchen, ihre Kinder zu einem selbstgesteuertem Lernen hinzuführen, indem sie zum Ausdruck bringen, daß selbstgesteuertes Lernen an sich erstrebenswert ist und auch dann angestrebt werden sollte, wenn sich anfänglich Schwierigkeiten einstellen. Integraler Bestandteil einer solchen Haltung ist eine prozeßorientierte Hilfe, die in jeder Art von Lernsituationen zum Tragen kommen kann und lösungsbezogene Verhaltensweisen (z.B. fachliche Hilfe bei Hausaufgabenproblemen, Tips für Klassenarbeiten) umfaßt.

 Tabelle 33: Abbildungssatz zur Skala "Autonomieunterstützende Instruktion"

Person (p) beurteilt das Ausmaß an ...

Interaktionspartner *Autonomieunterstützung*

- | | |
|-----------------|---|
| (a1 p's Mutter) | (b1 prozeßorientierte Hilfe bei Lernschwierigkeiten anbietet) |
| (a2 p's Vater) | (b2 zu eigenständigem Lernen ermuntert auch angesichts von Lernschwierigkeiten) |
| (a3 p's Eltern) | (b3 eine Wertschätzung selbstgesteuerten Lernens ausdrückt) |
| (a4 unbestimmt) | |

und *Kontext*

- (c1 in Reaktion auf ein Absinken schulischer Leistungen / schulische Mißerfolge)
 (c2 unbestimmt)

Disziplinierungsstrategien

- (d1 an p's Problemrepräsentation interessiert ist)
 (d2 gemeinsam mit p eine Lösung sucht)
 (d3 Konsequenzen von p's Handlungen aufzeigt)
 (d4 unbestimmt)

als

- (sehr groß)
 (...)
 (sehr gering)

d.h.

autonomieunterstützende Instruktion

- (sehr starke)
 (...)
 (sehr geringe)
-

Speziell im Fall von Lern- und Leistungsproblemen kommt hinzu, in welchem Ausmaß Eltern diese gemeinsam mit dem Kind zu lösen versuchen. Versteht man die elterlichen Disziplinierungsstrategien als Versuche, die zwischen Ist und Soll liegende Barriere zu überwinden, dann kann sich Autonomieunterstützung in zweierlei Hinsicht zeigen. Zum einen können Eltern Heranwachsende bei der Definition der Ausgangslage beteiligen, indem sie die Problemrepräsentation des Kindes erfragen oder zu einer gemeinsamen Repräsentation des Problems zu gelangen versuchen. Darüber hinaus können sie Heranwachsende auch bei der Problemlösung beteiligen und ihre erzieherische Verantwortung vor allem dadurch nachkommen, daß sie ihren Kindern vor allem langfristige und zu deshalb häufig vernachlässigte Handlungskonsequenzen aufzeigen.

Die aus diesen Überlegungen resultierende Definition des Itemuniversums und die zur Erfassung einer autonomieunterstützenden Instruktion konstruierten Items sind in Tabelle 33 und 34 festgehalten.

Tabelle 34: Items der Skala "Autonomieunterstützende Instruktion"

	(Struktupel)
1 Meine Eltern helfen mir, wenn ich in der Schule mal nicht klar komme.	(a3, b1, c2, d4)
2 Wenn ich allein nicht mit den Hausaufgaben klar komme, nehmen sich meine Eltern immer Zeit für mich	(a3, b1, c2, d4)
3 Wenn ich in der Schule etwas nicht verstehe, kann ich mit meinen Eltern darüber reden.	(a3, b1, c2, d4)
4 Wenn mir meine Eltern bei den Hausaufgaben helfen, ermuntern sie mich immer, erst mal selbst die richtige Lösung zu finden.	(a3, b2, c2, d4)
5 *fragen mich, wie sie mir helfen können.	(a3, b1, c2, d4)
6 *versuchen, <i>gemeinsam mit mir</i> den Grund für die schlechte Note herauszufinden.	(a3, b1, c1, d1)
7 *erklären mir <i>ohne Druck zu machen</i> : wenn ich nicht regelmäßig lerne, wird es mir immer schwerer fallen, mitzukommen.	(a3, b1, c1, d3)
8 *sagen mir nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie <i>ich selbst</i> mit dieser Situation umgehen will.	(a3, b1, c2, d1)
9 Meine Eltern erwarten, daß ich mich bei den Hausaufgaben wirklich mit den Aufgaben auseinandersetze.	(a3, b3, c2, d4)
10 Meine Eltern erwarten, daß ich im Unterricht Fragen stelle, wenn ich etwas nicht verstanden habe.	(a3, b3, c2, d4)
11 Meine Eltern legen Wert darauf, daß ich im Unterricht aufpasse, damit ich alles richtig verstehe.	(a3, b3, c2, d4)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

*Das Item ist dem "Problems-of-School-Questionnaire" von Grolnick & Ryan (1989) entnommen und beschreibt eine Reaktionsweise von Eltern auf eine unerwartet schlechte Note.

Ergebnisorientiert-direktive Instruktion

Der Aspekt der Kontrolle bezieht sich auf der Ebene des elterlichen Schulengagements auf einen speziellen Ausschnitt aus dem Verhalten der Heranwachsenden und ist insofern inhaltlich enger gefaßt als auf der Ebene des allgemeinen elterlichen Erziehungsverhaltens. Geht man weiterhin davon aus, daß Kontrolle auf dem Weg der Kontaktaufnahme mit dem Lehrer zwar möglich, im Regelfall aber sehr unüblich ist, dann beschränkt sich Kontrolle im wesentlichen auf die Kontrolle der Hausaufgaben und die Art und Weise des Umgangs mit Schwierigkeiten in der schulischen Entwicklung. Eine ergebnisorientierte und lenkende Instruktion kann dabei komplementär zur autonomieunterstützenden Instruktion betrachtet und über eine am Lernergebnis (vs. am Lernprozeß) orientierte Haltung sowie eine autokratische (nicht sozial-integrative) Form der Problemlösung angesichts leistungsbezogener Schwierigkeiten definiert werden. Tabelle 35 gibt den der Kontroll-Komponente zugeordneten facettierten Abbildungssatz wieder, Tabelle 36 die zur Operationalisierung ausgewählten Items mitsamt ihrer Struktupelzuordnung.

Tabelle 35: Abbildungssatz zur Skala "Ergebnisorientiert-direktive Instruktion"

Person (p) beurteilt das Ausmaß in dem ...

Interaktionspartner	Erziehungsverhalten	Disziplinierungsstrategien
(a1 p's Mutter)	(b1 die Bedeutung von Lern- bzw. Leistungsergebnissen betont),	(d1 Strafe [negative Verstärkung, Entzug von positiver Verstärkung] einsetzt)
(a2 p's Vater)	(b2 die Hausaufgaben kontrolliert),	(d2 extrinsische Motivierungsstrategien einsetzt)
(a3 p's Eltern)	(b3 unbestimmt)	(d3 Vorwürfe an p richtet oder Drohungen ausspricht)
(a4 unbestimmt)		(d4 unbestimmt)
<i>und Kontext</i>		
(c1 in Reaktion auf ein Absinken schulischer Leistungen / schulische Mißerfolge)		
(c2 unbestimmt)		
<i>als</i>	<i>d.h. als</i>	<i>Ergebnisorientiert-direktive Instruktion</i>
(sehr groß)		(sehr starke)
(...)		(...)
(sehr gering)		(sehr geringe)

Tabelle 36: Items der Skala "Bereichsübergreifende Kontrolle"

	(Struktupel)
1 Meine Eltern legen großen Wert darauf, daß ich gute Noten heimbringe.	(a3, b1, c2, d4)
2 *halten mir einen Vortrag und verlangen von mir, mehr zu lernen.	(a3, b3, c2, d3)
3 *drohen mir Strafen (z.B. Fernsehverbot,...) an, wenn ich in der nächsten Zeit nicht hart arbeite und meine Noten verbessere.	(a3, b3, c2, d3)
4 *lassen mich solange zu Hause lernen, bis ich alle meine Aufgaben erledigt habe.	(a3, b3, c2, d1)
5 *versprechen, mein Taschengeld zu erhöhen, wenn sich meine Leistungen in Zukunft verbessern.	(a3, b3, c2, d2)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

* Die Items sind dem "Problems-of-School-Questionnaire" von Grolnick & Ryan (1989) entnommen und beschreiben eine Reaktionsweise von Eltern auf eine unerwartet schlechte Note.

Bereichsspezifische Struktur

Von Kontrolle abzugrenzen sind *strukturgebende Maßnahmen*, die auf der Ebene des allgemeinen Erziehungsverhaltens im Sinne einer Gestaltung eines geregelten Kontextes gefaßt werden, in dem es einen Konsens über Werte und Regeln des Umgangs gibt und diese klar und konsistent vertreten werden. Da Eltern keinen direkten Einfluß die Einstellungs- und Verhaltensweisen Heranwachsender im schulischen Kontext nehmen können, bleibt ihnen nur

ihren Kindern zu vermitteln, welche Erwartung sie an deren Verhalten im Umgang mit Lehrern und anderen Mitschülern sowie an deren Leistungen und Lernhaltungen hegen.

Der Aspekt der Struktur wird somit analog zur gleichlautenden Komponente auf der Ebene des bereichsübergreifenden elterlichen Erziehungsverhaltens über die Klarheit der elterlichen Werte und Erwartungen gefaßt (vgl. Tabelle 37 und 38). Diese können sich auf bereichsspezifischer Ebene auf das kindliche Lernverhalten, dessen Ergebnis und auf das Verhalten im Schulkontext beziehen.

Tabelle 37: Abbildungssatz zur Skala "Bereichsspezifische Struktur"

Person (p) beurteilt ...

<i>Erziehungsverhalten</i>		<i>von Interaktionspartner</i>
(a1 die Klarheit der Leistungserwartungen)		(b1 p's Mutter)
(a2 die Klarheit der Erwartungen an Anstrengungsbereitschaft)		(b2 p's Vater)
(a3 die Klarheit der Erwartungen an p's Verhalten im Schulkontext)		(b3 p's Eltern)
		(b4 unbestimmt)
<i>als</i>	<i>d.h.</i>	<i>Struktur</i>
(sehr groß)		(sehr starke)
(...)		(...)
(sehr gering)		(sehr geringe)

Tabelle 38: Items der Skala "Bereichsspezifische Struktur"

	(Struktur)
1 Wenn ich für eine Arbeit lerne, weiß ich ganz genau, wieviel Anstrengung meine Eltern von mir erwarten.	(a2, b3)
2 Wenn ich eine Klassenarbeit mit nach Hause bringe, weiß ich schon vorher, ob meine Eltern enttäuscht sind.	(a1, b3)
3 Wenn ich in der Schule etwas angestellt habe, weiß ich schon vorher, wie meine Eltern reagieren.	(a3, b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Bereichsspezifische Zuwendung

In Abbildung 39 ist in Analogie zu dem in Abbildung 16 formulierten Abbildungssatz festgehalten, wie in Studie II und III der Aspekt der sozialen Zuwendung auf der Ebene des bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens konzeptualisiert wurde. Er ist sehr viel enger gefaßt als die Konzeption der sozialen Zuwendung auf der Ebene des allgemeinen elterlichen Erziehungsverhaltens und hebt auf das generelle Interesse der Eltern an schulischen Fragen und ein empathisches Verhalten im Umgang mit Lern- und Leistungsanforderungen ab. Da hierzu auch gehört, Heranwachsende nicht durch überzogene Lern- und Leistungserwartungen zu entmutigen, wird der Aspekt der leistungsbezogenen Erwartungen und Rückmeldungen der Eltern, der im engeren Sinne der Förderung des Kompetenzerlebens dienen sollte, unter

Maßnahmen zur Stärkung des Gefühls von sozialer Einbindung und Wertschätzung den subsumiert.

Tabelle 39: Facettentheoretischer Abbildungssatz zur Skala "Bereichsspezifische Zuwendung"

<i>Person (p) beurteilt das Ausmaß an ...</i>		<i>die/das Interaktionspartner (p) durch</i>
<i>Erziehungsverhalten</i>		
(a1 Interesse an schulischen Belangen)		(b1 p's Mutter)
(a2 Mitgefühl bei enttäuschenden Lernerfahrungen),		(b2 p's Vater)
(a3 Ermutigung bei schweren Lernaufgaben)		(b3 p's Eltern)
(a4 angemessene leistungsbezogene Erwartungen äußert)		(b4 unbestimmt)
(a5 angemessene lernbezogene Erwartungen äußert)		
<i>als</i>	<i>d.h. als</i>	<i>Zuwendung</i>
(sehr groß)		(sehr starke)
(...)		(...)
(sehr gering)		(sehr geringe)

Tabelle 40: Items der Skala "Bereichsspezifische Zuwendung"

	(Struktupel)
1 Meine Eltern interessieren sich für das, was ich in der Schule lerne.	(a1,b3)
2 Wenn ich über das Ergebnis einer Klassenarbeit enttäuscht bin, machen mir meine Eltern Mut für das nächste Mal.	(a2,b3)
3 Meine Eltern ermutigen mich weiterzumachen, wenn ich bei schwierigen Aufgaben nahe dran bin, aufzugeben.	(a3,b3)
4 Selbst wenn ich mich verbessert habe, sind meine Eltern erst dann mit mir zufrieden, wenn ich mindestens so gut bin wie die anderen in meiner Klasse (-)	(a4,b3)
5 Meine Eltern wollen gute Leistungen sehen, egal wie sehr ich mich dafür anstrengen muß (-)	(a4,b3)
7 Meine Eltern erwarten Leistungen von mir, die ich kaum schaffen kann. (-)	(a4,b3)
7 *werfen mir vor, zuviele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern (-)	(a5,b3)
8 Meinen Eltern ist es wichtig, daß ich besser bin als die meisten in meiner Klasse (-)	(a4,b3)
9 Meine Eltern sind oft unzufrieden mit meinen Leistungen, egal wie sehr ich mich anstrenge. (-)	(a4,b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

* Dieses Item ist dem "Problems-of-School-Questionnaire" von Grolnick & Ryan (1989) entnommen und beschreibt eine Reaktionsweise von Eltern auf eine unerwartet schlechte Note.

Die "Angemessenheit" der elterlichen Erwartungen und Reaktionen wird dabei aus Sicht des Kindes am Gefühl der Erreichbarkeit der normativen Vorgaben und der jeweils zugrunde

gelegten Bezugsnorm festgemacht. Eine soziale Bezugsnorm sollte ebenso wie eine nicht am individuellen Lern- und Leistungsvermögen des Kindes orientierte sachliche Bezugsnorm das kindliche Kompetenzerleben frustrieren und auf Beziehungsebene den Eindruck von Geringschätzung hervorrufen. Die diesem Konstrukt zugeordneten Items mitsamt ihrer Strukturzuordnung sind in Tabelle 40 festgehalten.

Zusammenfassend wird in diesem Kapitel eine mehrdimensionale Konzeption des elterlichen Schulengagements vorgeschlagen, die aufgrund ihrer theoretischen Herleitung die Chance eröffnen sollte zu prüfen, ob und vor allem warum Eltern die schulische Entwicklung ihrer Kinder durch ihre Art des Umgangs mit schulischen Belangen beeinflussen. Voraussetzung ist, daß sich die vorgestellte Konzeption empirisch abbilden läßt. Dies soll im folgenden Abschnitt geprüft werden.

5.2.3. Ergebnisse aus Studie II

5.2.3.1. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen des Inventars zur Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken

Analog zum allgemeinen Erziehungsverhalten wurde mithilfe konfirmatorischer Faktorenanalysen geprüft, ob sich die empirische Datenstruktur in den Teilstichproben mit der theoretisch postulierten Struktur vereinbaren lassen. Hierzu wurden zunächst die Angaben der 98 Sechst- und Siebtklässler eines kleinstädtischen Gymnasiums herangezogen, die freiwillig und mit Einverständnis ihrer Eltern an der Untersuchung teilnahmen. Die Angaben der 161 Gymnasiasten, die in Studie III erfaßt wurden, bilden die Datenbasis für die in Abschnitt 5.2.3.2 dargestellte Replikationsstudie.

Getestet wurde jeweils das *Mehrfaktorenmodell mit korrelierenden Faktoren*, das dem theoretisch postulierten entspricht und bei der Skalenkonstruktion zugrunde gelegte wurde. Dieses wird gegen das *Mehrfaktorenmodell mit unkorrelierten Faktoren* und gegen das *Ein-Faktor-Modell* getestet, die im Fall eines vergleichbaren oder sogar besseren Modellfits zu bevorzugen wären.

Die Güteindizes für die Modellpassung (vgl. Tabelle 41) weisen das Vier-Faktoren-Modell mit korrelierten Faktoren erwartungsgemäß als den anderen beiden Modellen überlegen aus. Da auch die Modellindizes akzeptabel sind, wird von diesem Modell bei der Skalenbildung und der Replikation (s.u.) als Referenzmodell ausgegangen.

Tabelle 41: Modellstatistiken verschiedener Alternativmodelle

		χ^2	df	CFI	GFI	AGFI
Modell 1	Generalfaktormodell	759.13	252	.45	.42	.31
Modell 2	4 Faktoren, unkorreliert	419.20	249	.81	.74	.68
Modell 3	4 Faktoren, korreliert	313.50	243	.92	.78	.73

Die nachfolgende Tabelle 42 gibt die standardisierten Pfadkoeffizienten von allen Items außer den vier Items wieder, die keine signifikante und substantielle Ladung auf dem zugehörigen Faktor aufwiesen. Drei der ausgeschlossenen Items (z.B. "Meine Eltern erwarten, daß ich im Unterricht Fragen stelle, wenn ich etwas nicht verstanden habe") hoben auf die elterliche Wertschätzung selbstgesteuerten Lernens ab und waren darum der autonomieunterstützenden Instruktion zugeordnet worden. Daß sie auf keinem der vier Faktoren hohe Ladungen aufweisen, könnte darauf zurückzuführen sein, daß Eltern eine lernorientierte Haltung als Ziel einer (bereichsspezifischen) Selbständigkeitserziehung begrüßen können, ebenso aber auch aufgrund ihrer (vermuteten) Instrumentalität für die Erreichung "extrinsischer" Ziele befürworten können.

Das vierte Item ("Meine Eltern interessieren sich für das, was ich in der Schule lerne") war theoretisch der Dimension "Zuwendung" zugeordnet worden, lud aber weder auf diesem noch auf einem anderen Faktor. Hierbei könnte es sich um ein Folgeproblem handeln, daß aus zwei signifikanten, aber nicht mit dem Meßmodell übereinstimmenden Pfadkoeffizienten resultiert. Diese betreffen die Items "Wenn ich über das Ergebnis meiner Klassenarbeit enttäuscht bin, machen mir meine Eltern Mut für das nächste Mal" und "Meine Eltern ermutigen mich weiterzumachen, wenn ich bei schwierigen Aufgaben nahe dran bin, aufzugeben". Obwohl sich beide Items nicht explizit auf selbstgesteuertes Lernen beziehen und die emotionale Unterstützung bei Lernschwierigkeiten, und nicht etwa eine inhaltliche Hilfestellung thematisieren, sind sie aufgrund ihrer Ladungen klar der "autonomieunterstützenden Instruktion" zuzurechnen. Eine entsprechende Neuordnung der Items hat allerdings zur Konsequenz, daß die emotionale Zuwendung beim Lernen nur noch über den Grad definiert ist, in dem Eltern ihre Leistungserwartungen an den tatsächlichen Fähigkeiten ihres Kindes und nicht an den eigenen Wunschvorstellungen und Normen orientieren. Um dieser konzeptuellen Einengung Rechnung zu tragen, wurde für die Skala die Bezeichnung "Responsivität" gewählt.¹⁸

¹⁸ Bezüglich der *Faktoren*interkorrelationen ist anzumerken, daß die zwischen dem zweiten, dritten und vierten Faktor signifikant und bedeutsam ausfallen, wobei der Responsivitätsfaktor positiv mit Autonomieunterstützung ($\beta=.30^*$) und deutlich negativ mit einer ergebnisorientiert-kontrollierenden Instruktion und Struktur ($\beta=-.68^*$, $\beta=-.65^*$) korreliert. Theoretisch interessant ist wiederum die leichte negative ($\beta=-.20$), statistisch aber nicht abzusichernde Faktoreninterkorrelation zwischen einem prozeßorientierten und autonomieunterstützenden Vorgehen einerseits und der produktorientierten und stark lenkenden Herangehensweise andererseits. Sie unterstreicht, daß ein Verzicht auf Kontrolle zwar die emotionale Beziehung zu den Eltern verbessert, aber noch keine Unterstützung zu selbständigem Lernen impliziert.

Tabelle 42: Standardisierte Pfadkoeffizienten der Vier-Faktoren-Lösung (korrelierten Faktoren)

Skalenbezeichnung und Itemtext	a
<i>Autonomieunterstützende Instruktion</i>	
Wenn ich über das Ergebnis einer Klassenarbeit enttäuscht bin, machen mir meine Eltern Mut für das nächste Mal.	.80
*fragen mich, wie sie mir helfen können.	.80
Meine Eltern trösten mich und helfen mir, wenn ich in der Schule mal nicht klar komme.	.79
Wenn ich allein nicht mit den Hausaufgaben klar komme, nehmen sich meine Eltern immer Zeit für mich	.68
*versuchen, gemeinsam mit mir den Grund für die schlechte Note herauszufinden.	.67
*erklären mir ohne Druck zu machen: wenn ich nicht regelmäßig lerne, wird es mir immer schwerer fallen, mitzukommen.	.67
*sagen mir nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selbst mit dieser Situation umgehen will.	.62
Wenn ich in der Schule etwas nicht verstehe, kann ich mit meinen Eltern darüber reden.	.60
Meine Eltern ermutigen mich weiterzumachen, wenn ich bei schwierigen Aufgaben nahe dran bin, aufzugeben.	.61
Wenn mir meine Eltern bei den Hausaufgaben helfen, ermuntern sie mich immer, erst mal selbst die richtige Lösung zu finden.	.57
<i>Ergebnisorientiert-direktive Instruktion</i>	
*halten mir einen Vortrag und verlangen von mir, mehr zu lernen	.89
*legen großen Wert darauf, daß ich gute Noten heimbringe.	.74
*drohen mir Strafen (z.B. Fernsehverbot,...) an, wenn ich in der nächsten Zeit nicht hart arbeite und meine Noten verbessere.	.55
*lassen mich solange zu Hause lernen, bis ich alle meine Aufgaben erledigt habe.	.47
*versprechen, mein Taschengeld zu erhöhen, wenn sich meine Leistungen in Zukunft verbessern.	.29
<i>Bereichsspezifische Struktur</i>	
Wenn ich für eine Arbeit lerne, weiß ich ganz genau, wieviel Anstrengung meine Eltern von mir erwarten.	.75
Wenn ich eine Klassenarbeit mit nach Hause bringe, weiß ich schon vorher, ob meine Eltern enttäuscht sind.	.74
Wenn ich in der Schule etwas angestellt habe, weiß ich schon vorher, wie meine Eltern reagieren.	.67
<i>Bereichsspezifische Responsivität</i>	
Selbst wenn ich mich verbessert habe, sind meine Eltern erst dann mit mir zufrieden, wenn ich mindestens so gut bin wie die anderen in meiner Klasse (-)	.77
Meine Eltern wollen gute Leistungen sehen, egal wie sehr ich mich dafür anstrengen muß. (-)	.76
Meine Eltern erwarten Leistungen von mir, die ich kaum schaffen kann. (-)	.76
*werfen mir vor, zuviele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern (-)	.71
Meinen Eltern ist es wichtig, daß ich besser bin als die meisten in meiner Klasse (-)	.68
Meine Eltern sind oft unzufrieden mit meinen Leistungen egal wie sehr ich mich anstrengte (-)	.59
*Die Items sind dem "Problems-of-School-Questionnaire" von Grolnick & Ryan (1989) entnommen und beschreiben eine Reaktionsweise von Eltern auf eine unerwartet schlechte Note.	

Die aufgrund der faktorenanalytischen Ergebnisse neu gebildeten Skalen weisen akzeptable bis gute Reliabilitäten auf (Autonomieunterstützende Instruktion: $\alpha=.89$; Ergebnisorientiert-direktive Instruktion: $\alpha=.72$; Bereichsspezifische Struktur: $\alpha=.76$; Responsivität: $\alpha=.85$)

Die Prüfung etwaiger Effekte soziodemographischer Merkmale und der schulischen Leistungen der Kinder auf das bereichsübergreifende Erziehungsverhalten ergab weder schichtspezifische Unterschiede ($F_{(6;166)}=.66$; ns) noch Alterseffekte ($F_{(4;88)}=.62$; ns). Dafür waren statistisch bedeutsame geschlechtsspezifische Unterschiede ($F_{(4;90)}=3.51$; $p<.01$) in der Wahrnehmung des elterlichen Erziehungsverhaltens dahingehend zu beobachten, daß Mädchen ihren Eltern eine größere Responsivität im Umgang mit Lern- und Leistungsfragen zusprechen und Jungen über ein höheres Ausmaß an Struktur und Kontrolle berichten (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43: Unterschiede im kindperzipierten elterlichen Schulengagement in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler und ihrer schulischen Leistungsfähigkeit

<i>Geschlecht</i>	M Gruppe 1		M Gruppe 2	
	Jungen	Mädchen	$F_{(1;93)}$	p
Autonomieunterstützende Instruktion	2.93	2.91	.01	n.s.
Ergebnisorientiert-direktive Instruktion	2.32	1.87	12.72	<.001
Struktur	2.76	2.39	4.28	<.05
Responsivität	2.91	3.32	6.91	<.01

<i>Noten</i>	überdurch-	unterdurch-	$F_{(1;91)}$	p
	schnittlich	schnittlich		
Autonomieunterstützende Instruktion	3.15	2.80	4.86	<.05
Ergebnisorientiert-direktive Instruktion	1.93	2.24	5.37	<.05
Struktur	2.41	2.74	3.03	<.10
Responsivität	3.32	2.95	5.13	<.05

Durchgängige Unterschiede ergeben sich auch in Abhängigkeit von der schulischen Leistungsfähigkeit ($F_{(4;88)}=2.62$; $p<.05$). Werden Schüler per Mediansplit in zwei Gruppen unterteilt, dann neben überdurchschnittlich gute Schüler ihre Eltern im Umgang mit schulischen Belangen als autonomieunterstützender, responsiver, weniger ergebnisorientiert-direktiv und tendenziell weniger strukturierend wahr. In den nachfolgenden Analysen zum Zusammenhang von motivationalen Orientierungen und elterlichem Schulengagement wird deshalb etwaigen Effekten der Noten und des Geschlechts der Schüler nachgegangen.

5.2.3.2. Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen elterlichem Schulengagement und motivationalen Orientierungen

In diesem Abschnitt werden auf der Basis der Daten von Studie II ermittelte Ergebnisse zur Bedeutung elterlicher Erziehungspraktiken für die motivationale Orientierung von Schülern dargestellt. Erwartet wurde ein positiver Zusammenhang zwischen einer selbstbestimmten

oder intrinsischen Form der Lernmotivation und dem Ausmaß, in dem Schüler das Verhalten ihrer Eltern im Umgang mit schulischen Belangen als responsiv, autonomieunterstützend und strukturierend sowie non-direktiv erleben. Dagegen wurde - auch auf dem Hintergrund der Befunde auf der Ebene des bereichsübergreifenden Erziehungsverhaltens - für die extrinsische motivationale Orientierungen ein komplementäres Zusammenhangsmuster postuliert. Geprüft wurden diese Annahmen im Rahmen uni- und multivariater Analysen.

Wie bereits in Kapitel 4 ausgeführt, wurden in Studie II insgesamt 98 Schüler der Klassenstufen 6 und 7 eines kleinstädtischen Gymnasium unter anderem nach ihren Gründen fürs Lernen und dem elterlichen Erziehungsverhalten befragt. Die motivationalen Orientierungen wurden mit der im vorangehenden Abschnitt erläuterten modifizierten Fassung des SRQ erfaßt.

Nachdem sich in Voranalysen keine Hinweise auf kurvilineare Effekte ergaben, erfolgte die Prüfung der postulierten Zusammenhangsmuster auf der Ebene der bivariaten Korrelationen (vgl. Tabelle 44). Wie aus Tabelle 44 deutlich wird, berichten Schüler erwartungsgemäß eine umso ausgeprägtere intrinsische Motivation, je mehr sie von ihren Eltern in einer autonomieunterstützenden Weise beim Lernen unterstützt werden. Ein "Korruptierungseffekt" eines stark lenkenden und ergebnisorientierten Instruktionsverhaltens ist dabei ebenso wenig wie in Studie I auf der Ebene des allgemeinen elterlichen Erziehungsverhaltens nachweisbar.

Tabelle 44: Zusammenhänge zwischen dem bereichsspezifischen Erziehungsverhalten von Eltern und der extrinsischen (EmO) und intrinsischen (ImO) motivationalen Orientierung von Schülern (Studie II)

	bivariate Korrelationen		Partialkorr. (Kontrolle Noten)		Partialkorr. (Kontrolle Geschlecht)	
	ImO	EmO	ImO	EmO	ImO	EmO
Auton. unterst. Instruktion	.39*	.03	.33*	-.04	.33*	-.11
Ergebn.- direkt. Instruktion	-.00	.37*	-.04	.31**	-.07	.36**
Struktur	.01	.33*	.01	.31**	-.01	.32**
Responsivität	.16	-.30*	.03	-.18*	.06	-.22*

**p<.01; *p<.05

Entgegen den Erwartungen läßt sich ein positiver Effekt eines strukturierenden Lernumfeldes und eines responsiven Rückmeldungsverhaltens auf die intrinsische Motivation *nicht* beobachten. Zwar berichten Schüler, die sich mit unangemessenen Leistungserwartungen konfrontiert sehen und insofern unter einer mangelnden Wertschätzung seitens der Eltern leiden, über eine verringerte extrinsische Motivation. Ein analoger Zusammenhang zur Struktur ist allerdings nicht festzustellen - Struktur geht vielmehr ebenso wie eine ergebnisorientierte Instruktion mit einer höheren extrinsischen Motivation einher.

Berücksichtigt man die Noten und das Geschlecht der Schüler als potentielle Einflußfaktoren, dann ergeben sich bei Ausparialisierung dieser Variablen keine bedeutsamen Veränderungen im Zusammenhangsmuster.

Berechnet man dagegen getrennt für (relativ) leistungsstarke vs. -schwache Schüler die Korrelationen zwischen den vier Komponenten des elterlichen Schulengagements und den motivationalen Orientierungen der Schüler (vgl. Tabelle 45), dann ist mit Blick auf die Frage des Zusammenhangs zwischen Lernmotivation und schulbezogenem Erziehungsverhalten hervorhebenswert, daß sich ein positiver Zusammenhang zwischen einer autonomieunterstützenden Instruktion und der intrinsischen Motivation der Schüler besonders deutlich in der Gruppe der leistungsschwächeren Jugendlichen zeigt. Auch die übrigen drei Komponenten des elterlichen Schulengagements stehen vor allem in dieser Subgruppe in einer mit den Postulaten der Selbstbestimmungstheorie zu vereinbarenden Beziehung zu den beiden motivationalen Orientierungen.

Tabelle 45: Zusammenhänge zwischen bereichsspezifischem elterlichem Erziehungsverhalten und der extrinsischen (EmO) und intrinsischen (ImO) motivationalen Orientierung von Schülern

	leistungsstarke Schüler		leistungsschwache Schüler	
	ImO	EmO	ImO	EmO
Auton.unterst. Instruktion	.19	-.01	.49**	-.12
Ergebn.- direkt. Instruktion	-.11	.11	.11	.54**
Struktur	-.07	.07	.09	.50**
Responsivität	.05	-.02	.05	-.34**

**p<.01; *p<.05

Hinsichtlich der für Jungen und Mädchen ermittelten Korrelationsmuster ergeben sich insgesamt weniger prägnante Unterschiede (vgl. Tabelle 46). Am stärksten zeichnet sich Differenzen hinsichtlich der elterlichen Responsivität ab und zwar dahingehend, daß vor allem Mädchen auf angemessene Leistungserwartungen seitens ihrer Eltern mit einer verringerten Neigung, ihr Lernverhalten primär an instrumentellen Gesichtspunkten auszurichten, reagieren. Umgekehrt berichten gerade Mädchen über eine erhöhte Tendenz, ihre Anstrengungen beim Lernen in Abhängigkeit von Kosten-Nutzen-Erwägungen zu "dosieren", wenn sie das elterliche Verhalten als kontrollierend und ergebnisorientiert sowie (zu) stark strukturierend erleben.

Tabelle 46: Zusammenhänge zwischen bereichsspezifischem elterlichem Erziehungsverhalten und der extrinsischen (EmO) und intrinsischen (ImO) motivationalen Orientierung von Schülern in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schülern

	männliche Schüler		weibliche Schüler	
	ImO	EmO	ImO	EmO
Auton.unterst. Instruktion	.35**	-.14	.40**	-.08
Ergebn.- direkt. Instruktion	.01	.18	-.03	.58**
Struktur	-.12	.25*	.15	.40**
Responsivität	.17	.02	-.05	-.44**

**p<.01; *p<.05

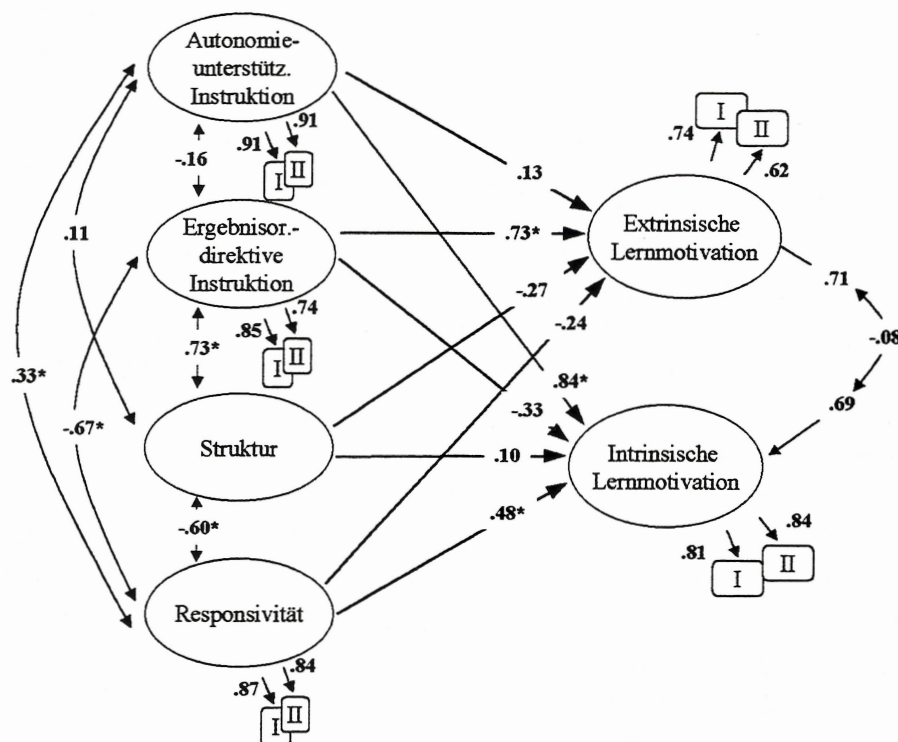


Abbildung 11: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der motivationalen Orientierungen von Schülern durch Komponenten des elterlichen Schulengagements (Studie II)

Das Ergebnis der ergänzend durchgeführten multivariaten Prüfung der postulierten Zusammenhangsmuster mithilfe von Strukturgleichungsmodellen ist in Abbildung 11 veranschaulicht. In dem zugrundegelegten Modell wurden die beiden motivationalen Orientierungen als latente Variablen in funktionaler Abhängigkeit von allen vier Erziehungspraktiken betrachtet, die mit Ausnahme der Skala "Struktur" ebenfalls als latente Variablen eingingen.

Das volle theoretische Regressionsmodell¹⁹ weist gute Güteindizes auf ($\chi^2_{(35)}=47.43$, ns, CFI=.97; GFI=.90; AGFI=.80). Statistisch bedeutsame Pfadkoeffizienten ergeben sich zum einen für die Beziehung zwischen der intrinsischen Motivation und dem Ausmaß an Responsivität sowie autonomieunterstützender Instruktion und zum anderen für den Zusammenhang zwischen der extrinsischen Lernmotivation und einer direktiven, am Ergebnis orientierten Instruktion. Struktur im Sinne transparenter, schulbezogener Werte und Erwartungen der Eltern leistet weder für die Vorhersage der intrinsischen noch der extrinsischen motivationalen Orientierung einen eigenständigen Beitrag.

Zusammenfassend scheinen Eltern eine extrinsische, an Kosten-Nutzen-Erwägungen orientierte Lernhaltung vor allem über ein stark lenkendes Verhalten im Umgang mit schulischen Belangen zu forcieren, während eine intrinsische Lernmotivation vor allem dann unterstützt wird, wenn Eltern den Wert selbstgesteuerten Lernen deutlich machen, ihr Kind in einer eigenständigen Bearbeitung schulischer Aufgaben bestärken und Lernprobleme in einer autonomieunterstützenden Weise anzugehen versuchen.

5.2.3.3. Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen allgemeinen Erziehungspraktiken von Eltern, elterlichem Schulengagement und motivationalen Orientierungen

Wie bereits im theoretischen Teil ausgeführt, wird das elterliche Schulengagement in dieser Arbeit als ein Ausschnitt aus dem gesamten Spektrum der Erziehungsstrategien von Eltern verstanden, das analog zum bereichsübergreifenden Erziehungsverhalten konzeptualisiert werden kann und systematische Beziehungen zu diesem aufweisen sollte. Die Komponenten des elterlichen Schulengagements werden einmal im Sinne eines Mediatormodells untersucht, demzufolge den bereichsspezifischen Erziehungspraktiken von Eltern eine zwischen dem allgemeinen Elternverhalten und der Lernmotivation vermittelnde Funktion zukommen sollte. Weiterhin wird in Anlehnung an Darling und Steinberg (1993; vgl. auch Steinberg et al., 1992) eine Moderatorhypothese geprüft, wonach der Effekt des elterlichen Schulengagements in Abhängigkeit von der Ausprägung der (Komponenten des) bereichsübergreifenden Erziehungspraktiken von Eltern variiert.

Prüfung des Mediatormodells

Bei einer Prüfung des Mediatormodells mithilfe von Strukturgleichungsmodellen gilt es in einem ersten Schritt diejenigen Komponenten des allgemeinen elterlichen Erziehungsverhaltens und elterlichen Schulengagements zu identifizieren, die sowohl untereinander als auch jeweils mit (mindestens) einer der beiden motivationalen Orientierungen korreliert sind.

¹⁹ Zusätzlich wurde ein Modell geprüft, in dem das Geschlecht und die Schulleistungen der Schüler kontrolliert wurden. Da hierdurch jedoch keine substantielle Verbesserung des Modellfits erreicht wird und die hinzukommenden Pfadkoeffizienten nicht signifikant sind, wird aus Gründen der Übersichtlichkeit das ursprüngliche Strukturmodell dargestellt.

Hierzu werden in Ergänzung zu den in Abbildung 2 und Abbildung 11 festgehaltenen Pfadkoeffizienten noch Informationen über den Zusammenhang zwischen den bisher getrennt betrachteten Komponenten des allgemeinen und bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens von Eltern benötigt.

Wie der Tabelle 47 zu entnehmen ist, ergeben sich wie erwartet mittelhohe Zusammenhänge zwischen inhaltlich parallelen Komponenten. So neigen zumindest aus Sicht Heranwachsender Eltern, die demokratische Umgangsformen pflegen, induktive Disziplinierungsstrategien einsetzen und ihr Kind aktiv zu eigenständigem Denken und Handeln ermutigen, auch im Umgang mit schulischen Fragen und Problemen zu einem autonomieunterstützenden, lernorientierten Instruktionsverhalten. Eine direktive und am Ergebnis orientierte Form der des Umgangs mit schulischen Belangen ist dagegen eher für Eltern typisch, die einen hohen Konformitätsdruck ausüben, generell das Verhalten ihrer Kinder zu kontrollieren versuchen und Regelüberschreitungen streng ahnden. Korrespondenzen ergeben sich weiterhin hinsichtlich der Klarheit und Transparenz von allgemeinen und schulbezogenen Wertvorstellungen und Verhaltenserwartungen der Eltern. Die Bereitschaft, ein intellektuell stimulierendes Umfeld zu schaffen, geht auf der Ebene des elterlichen Schulengagements mit einem autonomieunterstützenden und responsiven Erziehungsverhalten einher.

Tabelle 47: Zusammenhänge zwischen Komponenten des allgemeinen elterlichen Erziehungsverhaltens und dem elterlichen Schulengagement

	Autonomieunterstütz.	Kontrolle	Struktur	Zuwendung	Stimulation
Auton.unterst. Instruktion	.46**	.06	.21*	.58**	.43**
Ergebn.-direkt. Instruktion	-.23*	.54**	.28**	-.13	-.02
Struktur	-.05	.47**	.42**	-.06	-.04
Responsivität	.36**	-.51**	-.20	.41**	.28**

**p<.01; *p<.05

Mit Blick auf die Prüfung eines Mediatormodells, in dem den Komponenten des elterlichen Schulengagements eine vermittelnde Rolle zwischen allgemeinen Erziehungspraktiken und der Lernmotivation zugesprochen wird, bleiben nach der Inspektion der bi- und multivariaten Analysen nur zwei theoretisch plausible und empirisch mögliche Kausalketten denkbar: Zum einen könnte das Ausmaß der emotionalen Unterstützung vermittelt über eine autonomieunterstützende Instruktion die intrinsische Motivation fördern und zum anderen könnte ein hoher Grad an Kontrolle vermittelt über eine ergebnisorientierte direktive Instruktion mit einer erhöhten extrinsischen Motivation einhergehen.

Um diese beiden Mediatorhypothesen zu prüfen, wurden vier Strukturgleichungsmodelle berechnet.

Für die *intrinsische Motivation* als latenter abhängiger Variable wurde zunächst in einem Strukturgleichungsmodell mit der emotionalen Zuwendung als einzigem (manifestem)

Prädiktor der Pfadkoeffizient ermittelt (vgl. Abbildung 12, oben). Darauf aufbauend wurde geprüft, ob durch die Aufnahme der autonomieunterstützenden Instruktion - als der einzigen Variable auf der Ebene des schulbezogenen Elternverhaltens, die mit der intrinsischen Motivation assoziiert ist - in die Strukturgleichung der direkte Pfad von der emotionalen Unterstützung zur intrinsischen Motivation nicht länger nachweisbar ist. Dies ist, wie sich der Abbildung 12 (unten) entnehmen läßt, der Fall: Der ursprünglich ermittelte, signifikante und substantielle Pfadkoeffizient von $\beta=.55$ sinkt im Mediatormodell auf einen Wert von $\beta=.23$ ab und ist nicht länger statistisch abzusichern.

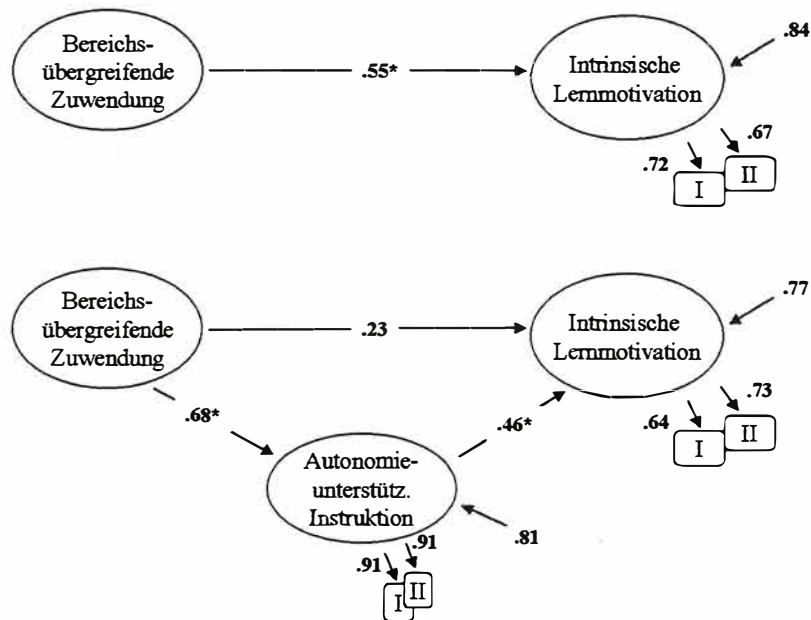


Abbildung 12: Zusammenhänge zwischen der bereichsübergreifenden Zuwendung der Eltern, dem Ausmaß autonomieunterstützender Instruktion und der intrinsischen Lernmotivation von Schülern

Die Prüfung des zweiten, auf die extrinsische Motivation bezogenen Mediatormodells wurde analog durchgeführt (vgl. Abbildung 13). Auch hier zeigt sich, daß der ursprünglich signifikante und substantielle Pfad von der Kontrolle zur extrinsischen motivationalen Orientierung ($\beta=.43$, $p<.05$) nicht länger nachweisbar ist, wenn die auf der Ebene des elterlichen Schulengagements konzeptualisierte, direktive und ergebnisorientierte Instruktion als zusätzlicher Prädiktor berücksichtigt wird. Im Mediatormodell sinkt der Pfadkoeffizient auf einen Wert von $\beta=.06$ ab.

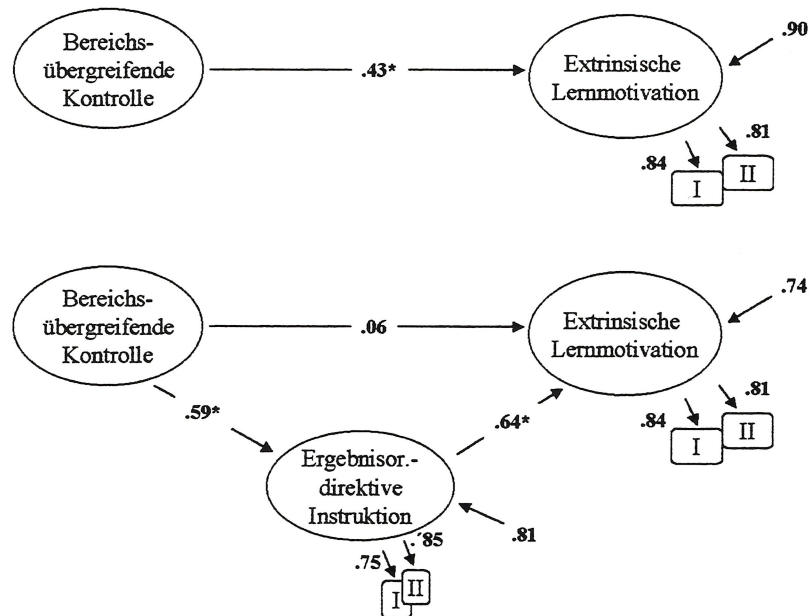


Abbildung 13: Zusammenhänge zwischen der elterlichen Kontrolle, dem Ausmaß ergebnisorientiert-direktiver Instruktion sowie der extrinsischen Lernmotivation von Schülern

Insgesamt ist bis zu diesem Punkt festzuhalten, daß sich empirisch zwar Anhaltspunkte für das Mediatormodell finden lassen, diese Mediatoreffekte aber auf wenige Komponenten beschränkt sind. So läßt sich die extrinsische Lernmotivation von Schülern als Funktion einer ausgeprägten Kontrolle sowie einer mangelnden Autonomiunterstützung, Stimulation und Einbindung beschreiben, wobei aber nur der Effekt der Kontrolle auf die Lernmotivation über den elterlichen Umgang mit schulischen Problemen vermittelt zu sein scheint. Mit Blick auf die intrinsische Motivation ist hervorzuheben, daß zwar nur in Studie I ein direkter Zusammenhang zur bereichsübergreifenden Autonomieunterstützung zu beobachten war, in Studie II aber der Effekt der sozialen Einbindung auf die intrinsische Lernmotivation über das Ausmaß, in dem die Eltern in einer autonomiunterstützenden Weise mit schulischen Belangen umgehen, vermittelt zu werden scheint.

Prüfung des Moderatormodells

Folgt man den Überlegungen und (leistungsbezogenen) Befunden von Darling und Steinberg (1993) sowie Steinberg et al. (1992), dann hängt die Wirkung des elterlichen Schulengagements nicht zuletzt von dem allgemeinen Umgang mit Kindern ab, den Eltern pflegen und vor dessen Hintergrund Heranwachsende die schulbezogenen Reaktionen der Eltern interpretieren. Forschungsmethodisch gesprochen sollte dieses Phänomen in einer Wechselwirkung zwischen einzelnen Komponenten des bereichsübergreifenden und bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens von Eltern zum Ausdruck kommen.

Im Rahmen der Studie III läuft eine (exploratorische) Prüfung von Interaktionseffekten, darauf hinaus, hinsichtlich der beiden motivationalen Orientierungen jeweils fünf allgemeine Erziehungspraktiken in ihrer moderierenden Wirkung auf vier Aspekte des elterlichen Schulengagements zu untersuchen. Um das Problem der mit einer univariaten Testung aller prinzipiell möglichen Wechselwirkungen verbundenen Inflationierung des Alphafehler-Niveaus entgegenzuwirken, wurden multivariate mehrfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt, wobei jeweils der Effekt einer bereichsübergreifenden Komponente des elterlichen Erziehungsverhaltens in Wechselwirkung mit vier Aspekten des elterlichen Schulengagements auf beide motivationalen Orientierungen geprüft wurde. Mit Blick auf die Stichprobengröße wurde von einer Analyse der Wechselwirkungen höherer Ordnung (mindestens dreifache Interaktionen) abgesehen.

Die Ergebnisse dieser Berechnungen zeichnen ein eindeutiges Bild: Im Hinblick auf die Vorhersage interindividueller Unterschiede in den motivationalen Orientierungen von Schülern ist nicht von Wechselwirkungen zwischen den allgemeinen Erziehungspraktiken und Strategien auf der Ebene des elterlichen Schulengagements auszugehen. Anders formuliert ist die motivationspsychologische Wirkung verschiedener Formen des Umgangs mit schulischen Fragen und Problemen unabhängig von der Art und Weise, wie Eltern losgelöst von schulischen Fragen und Problemen den Alltag mit ihren Kind gestalten.

Zusammenfassend wurde in diesem Kapitel die Aufmerksamkeit auf das elterliche Schulengagement gerichtet und die Beziehung zwischen den vier als relevant erachteten Komponenten einerseits und den beiden motivationalen Orientierungen andererseits untersucht. Um Anhaltspunkte bezüglich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse zum elterlichen Schulengagements zu gewinnen, wurde eine Replikationsstudie durchgeführt, deren Ergebnisse im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

5.2.4. Replikation auf der Basis der Daten von Studie III

Bei der Prüfung der Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation von Schülern und dem Schulengagements ihrer Eltern auf der Basis der Daten von Studie III wurde dasselbe Vorgehen wie in Studie II eingeschlagen: Nachdem in Voranalysen dimensionsanalytische und teststatistische Auswertungen bezüglich des Instruments zur Erfassung des elterlichen Schulengagements durchgeführt wurden, erfolgte eine uni- und multivariate Analyse der inhaltlichen Zusammenhänge. Die Darstellung der Ergebnisse folgt dieser Vorgehensweise.

5.2.4.1. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen des Inventars zur Erfassung elterlicher Erziehungspraktiken

Wie bereits ausgeführt, wurden in Studie III Sechst- und Siebtklässler eines ländlichen Gymnasiums befragt, die durchschnittlich etwas jünger und von ihrer sozialen Herkunft homogener und insgesamt sozial etwas privilegierter waren als die Schüler in Studie II. Die motivationalen Orientierungen wurden erneut mit der modifizierten Fassung des SRQ erfaßt, das kindperzipierte Erziehungsverhalten der Eltern mit dem im vorangehenden Abschnitt doku-

mentierten Instrument. Da in Studie II jedoch aufgrund der Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen eine Neueinordnung verschiedener Items vorgenommen werden mußte, wurde den eigentlichen Zusammenhangsanalysen vorgeschaltet eine erneute Prüfung der Faktorenstruktur des Erhebungsinstruments vorgenommen.

Die Güteindizes für die Modellpassung ergeben dieselbe Staffelung und weisen das *Vier-Faktoren-Modell mit korrelierten Faktoren* erwartungsgemäß als das dem Generalfaktorenmodell und auch dem *Mehrfaktorenmodell mit unkorrelierten Faktoren* überlegenere aus. Angesichts der absolut betrachtet akzeptablen Modellindizes und der durchweg signifikanten, zwischen $.30 < \beta < .81$ rangierenden Faktorenladungen wird dieses Modell in den weiteren Auswertungen zugrunde gelegt.

Abgesehen von der Kürzung der Skala "Responsivität" um ein Item waren keine Modifikationen bei der Skalenbildung erforderlich. Alle vier Skalen weisen angesichts ihrer Kürze zufriedenstellende Reliabilitäten auf ("Autonomieunterstützende Instruktion": $\alpha=.85$; "Ergebnisorientiert-direktive Instruktion": $\alpha=.77$; "Struktur": $\alpha=.72$; Responsivität: $\alpha=.76$). Mit Blick auf die Zusammenhangsanalysen, die im folgenden Kapitel vorzustellen sind, ist auf die meist mittelhohen Interkorrelationen zwischen den Skalen und insbesondere die enge Beziehung zwischen einer direktiven Form der Instruktion und Responsivität hinzuweisen (vgl. Tabelle 48).

Tabelle 48: Zusammenhänge zwischen Skalen zur Erfassung des elterlichen Schulengagements

	Auton.unterst. Instruktion	Ergebn.- dir. Instruktion	Struktur	Responsivität
Auton.unterst. Instruktion	-			
Ergebn.- direkt. Instruktion	-.39*	--		
Struktur	-.04	.46*	--	
Responsivität	.42*	-.72*	-.46*	--

Im Anschluß an die teststatistischen Berechnungen wurde geprüft, inwiefern sich Unterschiede im kindperzipierten Schulengagement der Eltern in Abhängigkeit von soziodemographischen Merkmalen und der schulischen Leistungsfähigkeit der Heranwachsenden zeigen. Es waren wie in Studie II weder Schichteffekte noch Alterseffekte feststellbar.

Abweichungen ergeben sich jedoch in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler ($F_{(4;155)}=3.27$; $p<.05$) und tendenziell auch den Schulnoten ($F_{(4;154)}=2.12$; $p<.10$). Die Unterschiede folgen dem aus Studie II bekannten Muster: Mädchen konstatieren ein größeres Ausmaß an Responsivität im Umgang mit schulischen Belangen, Jungen einen höheren Grad an direktiven und ergebnisorientierten Instruktionsmethoden. Leistungsschwächere Schüler nehmen ihre Eltern vor allem als weniger responsiv, aber auch als stärker lenkend und strukturierend wahr im Vergleich zu leistungsstärkeren Schülern.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Unterschiede wurde im Rahmen der nachfolgenden Analysen etwaigen Effekten, die von dem Geschlecht und der Leistungsfähigkeit der Schüler ausgehen könnten, nachgegangen.

5.2.4.2. Ergebnisse der Replikationsstudie

Prüft man den Zusammenhang zwischen den vier Komponenten des elterlichen Schulengagements auf der Ebene der bivariaten Korrelationen, dann ergibt sich wie erwartet eine positive Korrelation zwischen dem Ausmaß an autonomieunterstützender Instruktion und dem Grad der intrinsischen Motivation der Schüler, die auch bei Kontrolle der Noten und des Geschlechts der Schüler unverändert hoch bleibt (vgl. Tabelle 49). Darüber hinaus ergibt sich jedoch entgegen den Erwartungen kein positiver Zusammenhang zur Struktur und Responsivität. Zudem lassen sich - wie in den meisten bisherigen Analysen auch - keine Anhaltspunkte für einen Korrumpierungseffekt eines stark lenkenden und ergebnisorientierten Vorgehens der Eltern im Umgang mit schulischen Belangen finden. Ein solches Vorgehen ist jedoch wie erwartet mit einer höheren extrinsischen Motivation assoziiert. Diese ist zudem bei den Schülern ausgeprägter, die ihre Eltern als wenig responsiv und stark strukturierend wahrnehmen. Insgesamt bleiben auch die Beziehungen zwischen der extrinsischen motivationalen Orientierung und den Formen des elterlichen Schulengagements von einer Kontrolle der Noten- und Geschlechtseffekte unberührt.

Tabelle 49: Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Schulengagement und der extrinsischen (EmO) und intrinsischen (ImO) motivationalen Orientierung von Schülern (Studie III)

	bivariate Korrelationen		Partialkorr. (Kontrolle Noten)		Partialkorr. (Kontrolle Geschlecht)	
	ImO	EmO	ImO	EmO	ImO	EmO
Auton.unterst. Instruktion	.41**	.01	.41**	.02	.41**	.04
Ergebn.- direkt. Instruktion	-.03	.34**	-.04	.32**	-.03	.31**
Struktur	.05	.16*	.06	.13	.05	.14*
Responsivität	.05	-.24**	.05	-.21**	.04	-.21**

**p<.01; *p<.05

Um den Interkorrelationen zwischen den Prädiktoren Rechnung tragen und die in Studie II und III ermittelten Zusammenhangsmuster auf ihre Ähnlichkeit hin prüfen zu können, schloß sich eine multivariate Prüfung der Zusammenhänge mithilfe von Strukturgleichungsmodellen an. Da angesichts der hohen Interkorrelation zwischen der Skala "Ergebnisorientierte Instruktion Kontrolle" und "Responsivität" jedoch davon ausgegangen werden muß, daß beide Komponenten in der Wahrnehmung der Schüler nicht getrennt sind bzw. getrennt erfaßt werden konnten, wurde der Effekt der Responsivität im Rahmen der multivariaten Testung nicht weiterverfolgt.

Dies hatte zur Konsequenz, daß auf der Basis des Datensatzes von Studie II zunächst die Güteindizes für ein reduziertes Strukturgleichungsmodell mit drei Prädiktoren zu berechnen waren. Darauf aufbauend war analoge Berechnungen auf der Grundlage des Datensatzes von

Studie III durchzuführen, um in einem dritten Schritt schließlich prüfen zu können, ob die beiden Modelle als gleich gelten können.

Die Ergebnisse der getrennt für beide Stichproben ermittelten Koeffizienten sind in den Abbildungen 14 und 15 festgehalten. Insgesamt war die Modellanpassung sowohl für Studie II ($\chi^2_{(22)}=28.9$; ns; CFI=.98; GFI=.92; AGFI=.84) als auch für Studie III ($\chi^2_{(22)}=37.3$; $p<.05$; CFI=.96; GFI=.95; AGFI=.90) zufriedenstellend.

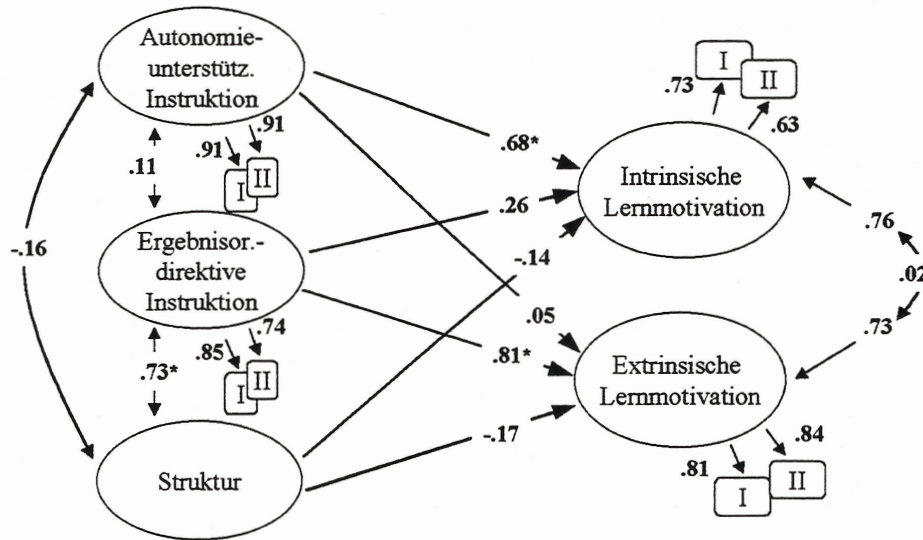


Abbildung 14: Zusammenhänge zwischen Komponenten elterlichen Schulengagements und motivationalen Orientierungen (Studie II)

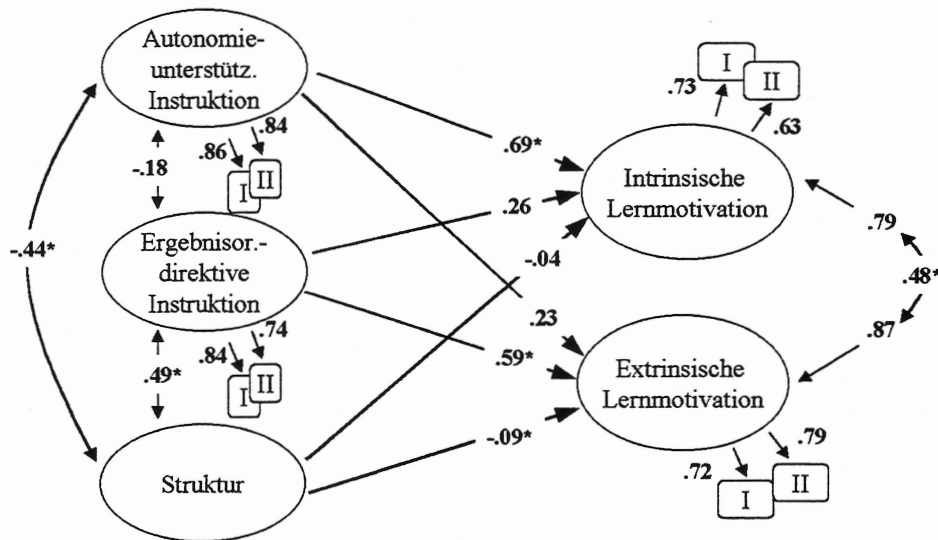


Abbildung 15: Zusammenhänge zwischen Komponenten elterlichen Schulengagements und motivationalen Orientierungen (Studie III)

Wie den Abbildungen zu entnehmen ist, ergeben sich zwar Abweichungen in der Höhe der Faktoreninterkorrelationen zwischen den Prädiktoren sowie den abhängigen Variablen. Insgesamt sind die Strukturgleichungsmodelle jedoch weitgehend äquivalent. Um zu prüfen, ob die Strukturmodelle auch im statistischen Sinn als gleich angenommen werden können, wurde die Modellpassung (χ^2/df -Statistik) für ein unrestringiertes Modell ("constraints" nur im Meßmodell und nicht im Strukturmodell) als Vergleichsbasis bestimmt. Der hierbei ermittelte χ^2 -Wert ($\chi^2_{(44)}=66.3$) wurde mit der Modellpassung verglichen, die sich ergibt, wenn das Strukturmodell in beiden Teilstichproben als gleich angenommen wird ($\chi^2_{(54)}=78.9$). Die Differenz der χ^2 -Werte ($\Delta\chi^2_{(10)} = 12.6$; ns) weist die Modelle *nicht* als signifikant verschieden aus.

In dem für beide Stichproben gemeinsam berechneten Strukturmodell weist die intrinsische Motivation einen signifikant positiven Zusammenhang zur Autonomieunterstützung ($\beta=.68$) und statistisch nicht abzusichernde Beziehungen zur Struktur ($\beta=-.14$) und zur ergebnisorientierten Instruktion ($\beta=.26$) auf. Die extrinsische Motivation korreliert signifikant mit der direktiven Instruktion ($\beta=.81$), aber nicht mit der Struktur ($\beta=-.17$) und auch nicht mit der Autonomieunterstützung ($\beta=.26$). Von den Faktoreninterkorrelationen ist nur die zwischen direkter Instruktion und Struktur ($\beta=.73$) bzw. Autonomieunterstützung ($\beta=-.16$) bedeutsam, zwischen beiden motivationalen Orientierungen ist kein Zusammenhang festzustellen ($\beta=.02$).

Der Vollständigkeit halber sind in Tabelle 50 sämtliche Faktorladungen und Faktoreninterkorrelationen, die verglichen werden, aufgeführt. Es zeigt sich, daß bei univariater Testung drei der insgesamt zehn Abweichungen (tendenziell) signifikant sind.

Tabelle 50: Prüfung der Unterschiede der Pfadkoeffizienten in Studie II und III

Pfadkoeffizienten	$\chi^2_{(1)}$	p
Intrinsische Motivation / Extrinsische Motivation	2.94	p<.10
Autonomieunterst. Instr. / Ergeb.or.-direktive Instruktion	0.22	n.s.
Autonomieunterst. Instr. / Struktur	0.98	n.s.
Ergeb.or.-direktive Instruktion / Struktur	5.13	p<.05
Intrinsische Motivation / Autonomieunterst. Instr..	0.28	n.s.
Intrinsische Motivation / Ergeb.or.-direktive Instruktion.	0.47	n.s.
Intrinsische Motivation / Struktur	0.23	n.s.
Extrinsische Motivation / Autonomieunterst. Instr.	3.08	p<.10
Extrinsische Motivation / Ergeb.or.-direktive Instruktion	2.13	n.s.
Extrinsische Motivation / Struktur	0.49	n.s.

Diese Unterschiede beziehen sich auf den Zusammenhang zwischen den beiden motivationalen Orientierungen, die Beziehung zwischen der ergebnisorientierten Kontrolle und der

Struktur sowie die zwischen der autonomieunterstützenden Instruktion und extrinsischen Lernmotivation.

Insgesamt kann als Ergebnis der Kreuzvalidierung festgehalten werden, daß sich bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Prädiktoren der Grad der intrinsischen Motivation von Schülern als eine Funktion der Autonomieunterstützung beim Lernen darstellt, der Grad der extrinsischen Motivation hingegen in Abhängigkeit vom Ausmaß einer ergebnisorientierten und direktiven Instruktion variiert.

5.2.5. Elterliche Erziehungspraktiken und aktualisierte Lernmotivation

Während in den vorangehenden Studien *interindividuelle* Unterschiede in den motivationalen Orientierungen von Schülern zu erklären versucht wurden, sollen in diesem Kapitel auch *intraindividuelle* Veränderungen in der Lernmotivation in den Blick genommen werden. Dazu werden Ergebnisse einer Tagebuchstudie vorgestellt, in der der Einfluß familialer und schulischer Bedingungen auf die aktualisierte Lernmotivation bei den Hausaufgaben und im Unterricht untersucht wird.

5.2.5.1. Fragestellung

Hausaufgaben stellen ein Bindeglied zwischen Schule und Familie bzw. schulischem und außerschulischem Lernen dar (Wudtke, 1985) und haben den Schulverordnungen der Länder zufolge die Funktion, zu einem selbstgesteuerten Lernen hinzuführen. Das besondere Potential der elterlichen Unterweisung ist dabei in dem Umstand zu sehen, daß Eltern in der direkten Interaktion mit ihren Kindern sehr viel adaptiver vorgehen können als Lehrer, weil sie sich nicht gleichzeitig um viele Schüler mit variierenden Eingangsvoraussetzungen kümmern müssen und sich ein recht genaues Bild von den individuellen Lernfortschritten ihres Kindes machen (können). Wenn man bedenkt, daß theorieübergreifend als wesentliche Bedingung für erfolgreiches Lehren ein schrittweises Vorgehen bei ständiger Abstimmung der Anforderungen an die wachsenden kindlichen Fähigkeiten genannt wird (z.B. Weinert, 1998), dann kann dieser Vorteil familialer gegenüber schulischer Unterweisung gar nicht hoch genug geschätzt werden. Andererseits weisen die wenigen, oben berichteten Studien zur Hausaufgaben-situation darauf hin, daß Eltern häufig zu stark kontrollierend in häusliche Lernprozesse eingreifen und prinzipiell vorhandene Chancen zur Förderung der Lernmotivation und Lernfähigkeiten nicht immer ausschöpfen.

Leider hat in den vergangenen Jahren der Streit zwischen Befürwortern und Gegnern der Hausaufgabenpraxis von der Analyse der Qualität elterlicher Hausaufgabenbetreuung abgelenkt (vgl. Jünger, Geider & Reinert, 1990) und eine Bearbeitung der pädagogisch entscheidenden Frage, *wie* die ohnehin stattfindende Hausaufgabenbetreuung sinnvoll gestaltet werden kann, verhindert. So ist die Zahl der Studien, in denen förderliche Formen der elterlichen Instruktion untersucht wurden, insgesamt gering und auch Arbeiten zum elterlichen Schulerengagement erweisen sich bei näherer Betrachtung als wenig aufschlußreich, da meist nur qualitativ die Intensität der Hausaufgabenkontrolle erfaßt wird, indem qualitativ verschiedene Items zu einem Globalwert zusammengefaßt werden.

Angesichts dieses Mangels an Arbeiten zur Motivation von Schülern in der Hausaufgabensituation und deren Ausgestaltung wurde in der Tagebuchstudie, die in diesem Abschnitt darzustellen ist, ein exploratives Vorgehen eingeschlagen.

Ein erstes Teilziel bestand in einer deskriptiven Bestandsaufnahme der (absoluten und normativen) intraindividuellen Stabilität motivationaler Zustände beim Lernen im Unterricht und bei den Hausaufgaben. Die Untersuchung war deshalb auch bewußt so angelegt, daß die Hälfte des Tagebuchs vor und die andere Hälfte nach den Weihnachtsferien auszufüllen war. Im "normalen" Schulalltag in Abhängigkeit von Lernpausen am Wochenende und den Ferien auftretende Schwankungen in der Lernmotivation sollten auf diese Weise abbildbar sein.

Aufbauend auf den deskriptiven Ergebnissen werden Zusammenhänge zwischen aktualisierter Lernmotivation und situativem sowie habituellem elterlichem Erziehungsverhalten untersucht. Dabei lassen sich die vorliegenden Daten aus zwei unterschiedlichen Perspektiven auswerten.

- (a) Zum einen läßt sich mit Hilfe der Aggregierung der wiederholten Einschätzungen über den Untersuchungszeitraum hinweg eine deutlich validere Erfassung des Erziehungsverhaltens und der Lernmotivation erzielen, da Erinnerungsverzerrungen nur noch geringfügig zum Tragen kommen können. Die so aggregierten Variablen können anschließend in querschnittlichen Analysen der Beziehungen zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und Lernmotivation herangezogen und auf ihre Übereinstimmung mit den in früheren Kapiteln beschriebenen Befunden aus den (reinen) Fragebogenstudien verglichen werden.
- (b) Ein zweiter Zugang zur Analyse besteht in einem stärker prozeßorientiertem Zugang. Ausgangspunkt dieser Auswertungen sind die intraindividuellen Entwicklungen der Lernmotivation der Schüler über den Untersuchungszeitraum. Insofern eine substantielle Streuung dieser (positiven oder negativen) Entwicklungen über die Zeit vorliegt, kann geprüft werden, ob sozialisierende Effekte des Elternhauses überhaupt in dem erfaßten Untersuchungszeitraum zum Tragen kommen und ob das elterliche Erziehungsverhalten in der vorhergesagten Richtung die aktualisierte Lernmotivation von Schülern beeinflusst. Hierbei soll auch untersucht werden, ob Unterschiede im Elternverhalten nicht nur unmittelbar mit Unterschieden in der Motiviertheit der Schüler während der Hausaufgabensituation assoziiert sind, sondern auch von Transfereffekten häuslicher Lernerfahrungen auf die Motivation im Unterricht auszugehen ist.

5.2.5.2. Darstellung der Erhebungsinstrumente, des Vorgehens bei der Datenerhebung und der Stichprobe

Da es sich bei der Tagebuchstudie um eine Untersuchung handelt, die im Anschluß an eine querschnittlich angelegte Fragebogenerhebung (Studie III) mit einer Teilgruppe von 81 Schülern durchgeführt wurde, lagen von diesen bereits soziodemographische Angaben sowie Einschätzungen des überdauernden Erziehungsverhaltens und Schulengagements der Eltern vor (s.o.). Die Fragen im Tagebuch konnten sich dadurch auf das Schülererleben, die

aktualisierte Lemmotivation und die Wahrnehmung des situationsspezifischen Instruktionsverhaltens der Mutter konzentrieren.

Die an der Untersuchung beteiligten Schüler wurden gebeten, von der kommenden Mathematikstunde an insgesamt 12 Unterrichtsstunden und 12 jeweils darauf folgende Hausaufgabensituationen mit Hilfe von "Tagebüchern" einzuschätzen. Für das vollständig bearbeitete Tagebuch erhielt jeder Schüler 20 DM.

Das Unterrichtsfach wurde festgelegt, um etwaige Unterschiede in der Lemmotivation von Schülern, die auf die Interessantheit und Schwierigkeit des Lerngegenstandes zurückzuführen sind, zu kontrollieren. Bei der Auswahl des Fachs fiel die Entscheidung zugunsten des Fachs Mathematik aus, weil dieses regelmäßig (etwa 3-4 Stunden pro Woche) unterrichtet wird und es üblich ist, Hausaufgaben aufzugeben. Um potentiell mit einer retrospektiven Einschätzung verbundene Urteilsverzerrungen zu minimieren, wurden die teilnehmenden Schüler mündlich und schriftlich darauf hingewiesen, die auf den Unterricht bzw. die Hausaufgaben abhebenden Seiten im Tagebuch immer unmittelbar im Anschluß an die Lernsituationen zu bearbeiten. Der 100%ige Rücklauf und die insgesamt sehr sorgfältige Beantwortung der Fragen lassen vermuten, daß die Schüler ihre Aufgaben ernst genommen und sich an diese Instruktionen gehalten haben.

Das Tagebuch, ein bunter Schnellhefter mit insgesamt 38 Blättern, bestand aus einem Einleitungs- und einem Hauptteil. In dem Einleitungsteil wurde den Schülern auf zwei Seiten noch einmal schriftlich die Handhabung des Tagebuchs und vor allem die verwendeten Antwortformate erläutert. Darüber hinaus wurde erhoben, ob Mathematik zu den Lieblingsfächern des Schülers zählt, wie stark sein Interesse an diesem Fach ist, welche Noten er im letzten Zeugnis und in der letzten Klassenarbeit hatte und wann die nächste Klassenarbeit geschrieben wird.

Nach den beiden Eingangsseiten folgten im Wechsel auf verschiedenfarbigen Seiten die Fragen zum Unterricht (1 Seite) und zur Hausaufgabensituation (2 Seiten). Die für die nachfolgenden Analysen relevanten Konstrukte sind mit den zu ihrer Erfassung vorgegebenen Items in Tabelle 51 überblicksartig zusammengefaßt. Um sicherzustellen, daß nur die Schüler Angaben zum elterlichen Instruktionsverhalten machten, deren Eltern auch tatsächlich in der Hausaufgabensituation in irgendeiner Form beteiligt waren, wurde vorab erfragt, ob mindestens ein Elternteil bei der Bearbeitung der Aufgaben geholfen oder die Ergebnisse mit dem Schüler durchgesprochen hat. Wurde beides verneint, wurden die Schüler angewiesen, die Fragen zum Elternverhalten unbeantwortet zu lassen.

Unabhängig davon wurde von allen Schülern am Ende der "Hausaufgaben-Blätter" erhoben, ob es mit den Eltern Diskussionen darüber gab, ob und wann der Schüler seine Hausaufgaben machen sollte, ob sich die Eltern generell für das interessieren, was der Schüler im Fach Mathematik gerade lernt, und ob sich der Schüler selbst Hilfe von Seiten seiner Eltern gewünscht hat. Weiterhin wurde erfaßt, was der Gegenstand der Hausaufgaben war und ob der Umfang der Hausaufgaben von dem sonst üblichen abwich. Bezogen auf die Unterrichtsstunden im Fach Mathematik wurde erfragt, ob die Hausaufgaben besprochen wurden und, falls dies der Fall war, ob der Schüler die Aufgaben richtig beantwortet hatte.

Darüber hinaus wurde bezogen auf beide Lernkontexte die Anstrengungsbereitschaft der Schüler erfaßt.

Tabelle 51: Übersicht der untersuchten Variablen

Variable	Itemtext
<i>Aktualisierte Lernmotivation in der Hausaufgabensituation:</i>	
Intrinsisch motiviertes Lernen	Ich habe die Aufgaben gemacht, weil's mir Spaß gemacht hat.
Extrinsisch motiviertes Lernen	Ich habe die Aufgaben gemacht, damit es mit meinen Eltern oder meinem Mathe-Lehrer keinen Ärger gibt.
<i>Aktualisierte Lernmotivation im Unterricht:</i>	
Intrinsisch motiviertes Lernen	Das Lernen in der Mathestunde hat mir heute Spaß gemacht. Ich fand die Stunde interessant.
Extrinsisch motiviertes Lernen	Ich habe in der Mathestunde aufgepaßt, damit meine Lehrerin (mein Lehrer) mit mir zufrieden ist.
<i>Ausmaß der elterlichen Hilfe/Hilfsbereitschaft:</i>	
Elterliche Mitwirkung	Meine Eltern haben mir geholfen, die Mathe-Aufgaben zu lösen.
Elterliche Überwachung	Als ich fertig war, haben meine Eltern die Mathe-Aufgaben nachgesehen.
Elterliches Interesse	Meine Eltern haben sich dafür interessiert, was wir gerade in Mathematik durchnehmen.
<i>Instruktionsverhalten in der Hausaufgabensituation:</i>	
Soziale Einbindung	Meine Eltern haben sich dafür interessiert, was wir gerade in Mathematik durchnehmen
Produktorientierte, stark lenkende Form der Instruktion	Meine Eltern haben mir bei den Mathe-Aufgaben ziemlich viel reingeredet. Sie haben mir bei manchen Aufgaben gleich die richtige Lösung gesagt
Prozeßorientierte, autonomieunterstützende Form der Instruktion	Sie haben mir dabei unterstützt, selbst die richtigen Lösungen zu finden. Meine Eltern haben mir gezeigt, daß sie es gut fanden, wie ich meine Aufgaben gemacht habe.

Von den insgesamt 81 teilnehmenden Schülern mußten einige aus der Analyse ausgeschlossen werden, weil sie unvollständige Angaben in den Tagebüchern und/oder im Eingangsfragebogen hatten. Die verbleibende Stichprobe setzt sich aus 73 Gymnasiasten im Alter von 11 bis 14 Jahren zusammen, die sich praktisch zu gleichen Anteilen auf beide Geschlechter und beide Klassenstufen (6 und 7) verteilen. Die Schüler kamen aus strukturell intakten Familien, die grob aufgrund der Berufe der Eltern der oberen Mittelschicht zuzurechnen sind.

5.2.5.3. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden Befunde zur absoluten Stabilität der aktualisierten Lernmotivation von Schülern vorgestellt. Anschließend wird über quer- und längsschnittlich analysierte Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Instruktionsverhalten der Eltern in der Hausaufgabensituation sowie der aktualisierten Lernmotivation der Schüler berichtet. Für die querschnittlichen Berechnungen wurde für jede Versuchsperson das arithmetische Mittel der Lernmotivation über aller Meßzeitpunkte der jeweiligen Skala berechnet.

Deskriptive Ergebnisse zur aktualisierten Lernmotivation von Schülern während der Hausaufgabensituation und im Unterricht

In die aktualisierte Lernmotivation von Schülern geht der Einfluß überdauernder Motive und situationsspezifischer Bedingungen ein. Die relative Bedeutung dieser Faktoren läßt sich an den Schwankungen in der aktualisierten Lernmotivation über verschiedene Lernsituationen hinweg ablesen. In Abbildung 16 sind die *durchschnittlichen* Verläufe für die intrinsische Motivation in den zwölf Hausaufgabensituationen und den zwölf darauf folgenden Unterrichtsstunden abgetragen. Auf den ersten Blick ist erkennbar, daß sich für beide Verlaufskurven keine größeren Veränderungen über die Zeit beobachten lassen. Die Beobachtung, daß in beiden Kontexten die höchsten Werte beim ersten Termin zu verzeichnen sind, ist möglicherweise auf Neuigkeitseffekte zurückzuführen und sollte daher nicht überbewertet werden.

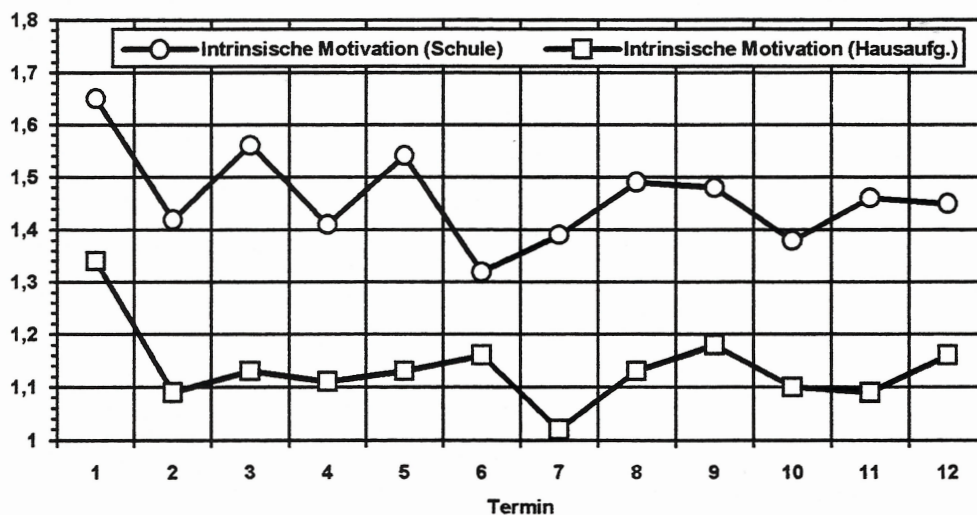


Abbildung 16: Durchschnittliche Verläufe der extrinsischen Lernmotivation über alle zwölf Meßzeitpunkte

Eine hohe absolute Stabilität ist auch für die extrinsische Motivation (vgl. Abbildung 17) zu konstatieren, wobei die Werte zum ersten Meßzeitpunkt nun besonders niedrig ausfallen.

Auffällig ist, daß unabhängig von der Art der betrachteten motivationalen Orientierung die Kurven für die Hausaufgabensituation und den Unterricht praktisch parallel verlaufen, vor allem hinsichtlich der intrinsischen Motivation jedoch unterschiedliche mittlere Motivationsniveaus erkennbar sind.

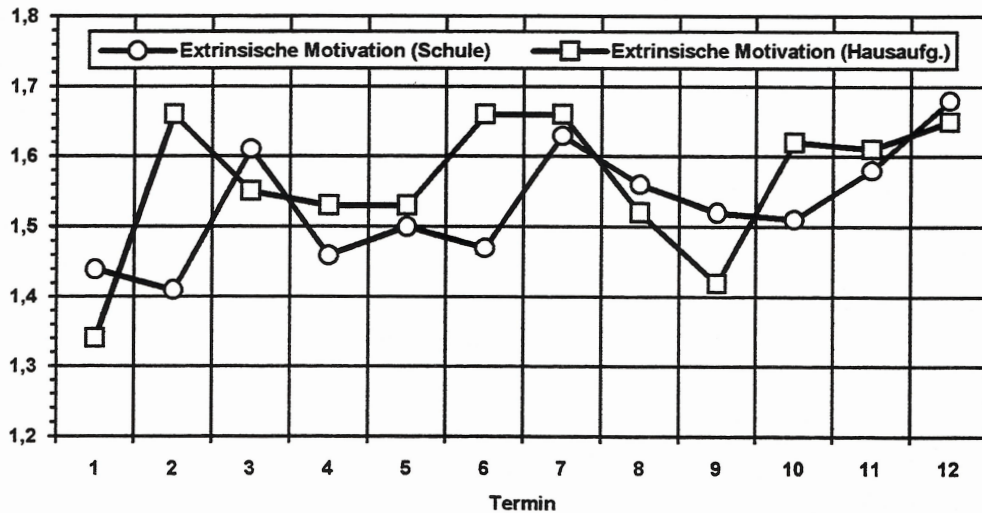


Abbildung 17: Durchschnittliche Verläufe der extrinsischen Lernmotivation über alle zwölf Meßzeitpunkte

Der inferenzstatistische Vergleich (vgl. Tabelle 52) weist das Niveau der intrinsischen Lernmotivation im schulischen Kontext ($M=1.47$) als substantiell höher (Cohens $d=.42$) aus als das Niveau der intrinsischen Motivation im häuslichen Kontext ($M=1.13$; $t_{(72)}=5.33$; $p<.01$). Bezüglich der extrinsischen Lernmotivation ist kein signifikanter Unterschied festzustellen ($t_{(72)}=.70$; ns; $d=.06$). Da für die schulischen und häuslichen Kontexte sehr ähnlich formulierte Items verwendet wurden, kann dieser Befund inhaltlich als Hinweis gewertet werden, daß es Schülern in der Hausaufgabensituation schwerer als im Unterricht fällt, die Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Lernaufgaben als anregend oder persönlich wertvoll wahrzunehmen.

Wie ebenfalls aus Tabelle 52 hervorgeht, lassen sich enge Beziehungen zwischen den Angaben zur Lernmotivation über die Kontexte hinweg beobachten. Die Skalen zur Erfassung der intrinsischen Lernmotivation im Unterricht und in der Hausaufgabensituation korrelieren zu $r=.79$, die Skalen zur extrinsischen Lernmotivation zu $r=.76$. Innerhalb beider Kontexte ergeben sich dagegen erwartungsgemäß keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation; der Korrelationskoeffizient bezüglich der schulischen Lernsituationen liegt nahe Null ($r=-.01$), der bezüglich der häuslichen Lernsituationen fällt sogar leicht negativ aus ($r=-.27$).

Tabelle 52: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der vier aggregierten Indikatoren der schulischen und häuslichen Lernmotivation; N=73

Aggregierte Kennwerte der Tagebuchblätter	M	SD	Int.Mot. (Schule)	Int.Mot. (Hausaufg)	Extr.Mot. (Schule)
Intrinsische Motivation (Schule)	1.47	.73	-		
Intrinsische Motivation (Hausaufg)	1.13	.89	.79**	-	
Extrinsische Motivation (Schule)	1.52	.77	-.01	-.14	-
Extrinsische Motivation (Hausaufg)	1.58	.94	-.24*	-.27*	.76**

Eine vorgeschaltete Prüfung etwaiger Effekte, die von verschiedenen Kontrollvariablen (Alter und Geschlecht der Schüler, Durchschnittsnote der Kernfächer, Note in Mathematik; Beruflicher Status der Eltern) ausgehen könnten, erbrachte bis auf eine Ausnahme keine signifikanten Zusammenhänge oder Unterschiede hinsichtlich einer der vier Motivationsaspekte. Die Ausnahme betrifft den Effekt der Klassenstufe, der dahin geht, daß Schüler der siebten Klassenstufe gegenüber Sechstklässlern eine signifikant niedrigere intrinsische Lernmotivation sowohl bezüglich des schulischen ($t_{(71)}=3.56$; $p<.01$) als auch des häuslichen ($t_{(71)}=2.23$; $p<.05$) Lernkontextes berichten. Analoge Unterschiede hinsichtlich der extrinsischen Lernmotivation waren nicht festzustellen.

Zusammenhänge zwischen aktualisierter Lernmotivation, situativem und habituellem elterlichem Erziehungsverhalten

Wie einleitend beschrieben, hatten die Schüler die Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung nur dann einzuschätzen, wenn ihnen die Eltern auch inhaltlich bei den Hausaufgaben geholfen hatten. Bei der Auswertung der diesbezüglichen Schülerangaben zeigte sich, daß etwa die Hälfte (52,5%) der Befragten die Aufgaben in allen zwölf Situationen vollständig ohne fremde Anleitung erledigt hatte. Der Anteil der Schüler, deren Hausaufgaben auch nicht abschließend von den Eltern nachgesehen wird, fällt mit 37,5% zwar etwas geringer aus. Zusammengenommen lassen die Angaben jedoch erkennen, daß Schüler der sechsten und siebten Klassenstufe ihre Hausaufgaben bereits weitgehend selbständig bearbeiten und Eltern eher zurückhaltend agieren.

Daß hierin kein mehrheitlich geringes Interesse von Eltern zum Ausdruck kommt, läßt sich daran ablesen, daß nur 31% der Schüler die Frage "Meine Eltern haben sich dafür interessiert, was wir in Mathematik durchnehmen" verneinen.

Für die Auswertungen ergab sich als Konsequenz aus der vorherrschenden Hausaufgabenpraxis, daß die jeweils auf eine konkrete Hausaufgaben-situation bezogenen Einschätzungen des elterlichen Instruktionsverhaltens nicht weiter berücksichtigt wurden. Die Analysen zum Einfluß des elterlichen Erziehungsverhaltens konnten sich damit auf sieben Variablen konzentrieren. Hierzu zählen zum einen die vier im Eingangsfragebogen erfaßten Komponenten des elterlichen Schulengagements, also das Ausmaß einer autonomieunterstützenden Instruktion, der Grad eines ergebnisorientiert-direktiven Verhaltens, die lern- und leistungsbezogene Responsivität der Eltern sowie der Grad der Strukturierung. Darüber

hinaus wurden aus dem Tagebuch drei Items zum Ausmaß der elterlichen Hilfe bzw. Hilfsbereitschaft (vgl. Tabelle 51) herangezogen, die von allen Schülern zu allen zwölf Meßzeitpunkten einzuschätzen waren.

Querschnittliche Analysen

Setzt man die Art und Weise, wie Eltern - zumindest aus Sicht ihrer Kinder - generell mit schulischen Belangen umgehen, in Beziehung zur jeweils situationspezifisch erfaßten Form des Umgangs mit der Hausaufgabensituation, so zeigen sich nur schwache Zusammenhänge zwischen global und situativ eingeschätzten Herangehensweisen der Eltern (vgl. Tabelle 53). Lediglich das situationspezifisch wahrgenommene Interesse der Eltern geht mit einer generellen kindperzipierten Neigung einher, im Umgang mit schulischen Fragen und Problemen ein prozeßorientiertes und autonomieunterstützendes Verhalten an den Tag zu legen. Innerhalb der drei aggregierten Indikatoren beobachtbare positive Korrelationen weisen darauf hin, daß an den Lerninhalten der Kinder interessierte Eltern mit größerer Wahrscheinlichkeit die Hausaufgaben ihrer Kinder inhaltlich betreuen und/oder abschließend durchsehen.

Tabelle 53: Interkorrelationen verschiedener Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhalten und (Fragebogen und Tagebuch)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Struktur	-					
(2) Responsivität	-.44*	-				
(3) Direktiv-ergebnisorient. Instruktion	.37*	-.78*	-			
(4) Autonomieunterstützende Instruktion	-.10	.52*	-.50*	-		
(5) Situatives Interesse an Lerninhalten	.01	-.07	.08	.38*	-	
(6) Situativ gewährte Hilfe	.06	-.11	.12	-.09	.34*	-
(7) Situative Prüfung der Hausaufgaben	.10	-.18	.20	.07	.62*	.46*

Eine Inspektion der in Tabelle 54 zusammengefaßten Beziehungen zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der Lernmotivation von Schülern ergibt, daß sich Unterschiede im extrinsisch motivierten Lernverhalten ausschließlich mit Unterschieden im generellen Umgang der Eltern mit schulischen Belangen erklären lassen, Unterschiede im Ausmaß intrinsisch motivierten Lernens dagegen ausschließlich mit Unterschieden in der Art der situationspezifisch wahrgenommenen Hausaufgabenbetreuung assoziiert sind. Erwartungsgemäß geht hierbei ein hohes Interesse der Eltern an den aktuellen Lernaufgaben mit einer ausgeprägten intrinsischen Motivation der Schüler während der Hausaufgaben, aber auch in den jeweils anschließenden Unterrichtsstunden einher. Darüber hinaus berichten Schüler, deren Eltern nach Beendigung der Hausaufgaben noch einmal deren Richtigkeit prüfen, über alle zwölf Hausaufgabensituationen hinweg über eine höhere intrinsische Motivation.

Tabelle 54: Korrelationen zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der Lernmotivation

	Int.Mot. (Schule)	Int.Mot. (Hausaufg)	Extr.Mot. (Schule)	Extr.Mot. (Hausaufg)
Struktur	.04	-.04	.15	.25*
Responsivität	-.14	-.08	-.21	-.28*
Direktiv-ergebnisorient. Instruktion	.18	.09	.27*	.36**
Autonomieunterstützende Instruktion	.01	.05	-.12	-.26*
Situatives Interesse an Lerninhalten	.30**	.34**	-.02	-.13
Situativ gewährte Hilfe	.22	.16	.18	.16
Situative Prüfung der Hausaufgaben	.25*	.29*	.07	.03

Die Zusammenhänge zwischen extrinsischer Motivation und den Komponenten des generalisierten elterlichen Schulengagements fallen ebenfalls in die erwartete Richtung aus, lassen sich aber in drei von vier Fällen nur für das Lernen in der Hausaufgaben-situation absichern. Die antizipierten Belohnungen oder Bestrafungen seitens der Eltern, von denen Schüler nach eigener Aussage ihr Lernverhalten abhängig machen, scheinen somit im Unterricht an Gewicht zu verlieren.

Inhaltlich ist festzuhalten, daß sich auch auf der Basis der über zwölf Meßzeitpunkte aggregierten Angaben zur Lernmotivation ein positiver Zusammenhang zwischen einem produktorientierten und stark lenkenden Umgang mit schulischen Belangen und einer extrinsischen Orientierung findet, wobei zumindest in der Hausaufgaben-situation auch ein strukturierendes Vorgehen mit einer höheren Ausprägung der extrinsischen Motivation einhergeht. Dagegen ist eine instrumentelle Lernhaltung beim häuslichen Lernen schwächer ausgeprägt in Familien, in denen die Eltern ein reponsives, die momentanen Fähigkeiten des Schülers akzeptierendes oder auch ein autonomieunterstützendes Verhalten zeigen.

Prozeßanalysen

Geben die bisher berichteten Querschnittsanalysen Hinweise auf Ursachen für die zu einem bestimmten Zeitpunkt beobachtbaren interindividuellen Unterschiede in der Lernmotivation der Schüler, liefern die folgenden Prozeßanalysen Hinweise auf den Stellenwert des elterlichen Erziehungsverhaltes für die Erklärung von interindividuellen Unterschieden in der *intraindividuellen Veränderung* der Lernmotivation über die Zeit. Entsprechend ist für die hier durchgeführten Bedingungsanalysen nicht der durchschnittliche Verlauf der intrinsischen und extrinsischen Motivation, sondern die Streuung der individuellen Verläufe von Bedeutung. Nur wenn sich hier eine substantielle Varianz beobachten läßt, d.h. wenn sich die Schüler im Verlauf des Beobachtungszeitraums in unterschiedlicher Weise (positiv oder negativ) entwickeln, können auch Beziehungen zu diesen unterschiedlichen Entwicklungen gefunden werden.

Die statistische Prüfung der Auswirkungen des Erziehungsverhaltens auf die *Entwicklung* der Lernmotivation findet auf der Basis hierarchisch linearer Modelle statt (HLM; Bryk & Raudenbush, 1987, 1992). Der Kerngedanke von HLM besteht in einer expliziten hierarchischen Struktur, in der die Parameter (Regressionskoeffizienten) einer (unteren) Ebene selbst

wiederum durch eine Regressionsgleichung auf einer übergeordneten Ebene vorhergesagt werden. Innerhalb dieses Modells wird auf einer ersten Analyseebene individuell für jeden Schüler die Regression seiner jeweiligen Motivationswerte auf die Zeit nach folgender Formel berechnet:

$$\text{Lernmotivation} = \beta_0 + \beta_1 * (\text{Meßzeitpunkt}) + r$$

Von theoretischem Interesse ist in dieser Formel nur das Regessionsgewicht für die Meßzeitpunkte. Positive Betas zeigen eine steigende, negative Betas eine abfallende Entwicklung der intrinsischen Lernmotivation eines Schülers über die Zeit an. Sofern sich für die ermittelten Betas eine signifikante Streuung feststellen läßt, werden auf einer zweiten Analyseebene Regressionsanalysen berechnet, in die die individuellen Regressionen über die Zeit als abhängige Variable eingehen. Prädiktoren sind hier die theoretisch im Mittelpunkt stehenden Aspekte des elterlichen Erziehungsverhaltens. Formal ergibt sich das folgende Modell auf zweiter Ebene:

$$(\text{Lernmotivation}/\text{Meßzeitpunkt}) = \gamma_0 + \gamma_1 * (\text{Erziehungsverhalten}) + u.$$

Die Verteilung der Betas der individuellen Regression über die Zeit, d.h. die Richtung und Stärke der intraindividuellen Veränderungen über die Zeit, sind in Abbildung 18 exemplarisch für die intrinsische Lernmotivation im häuslichen und schulischen Kontext dargestellt.

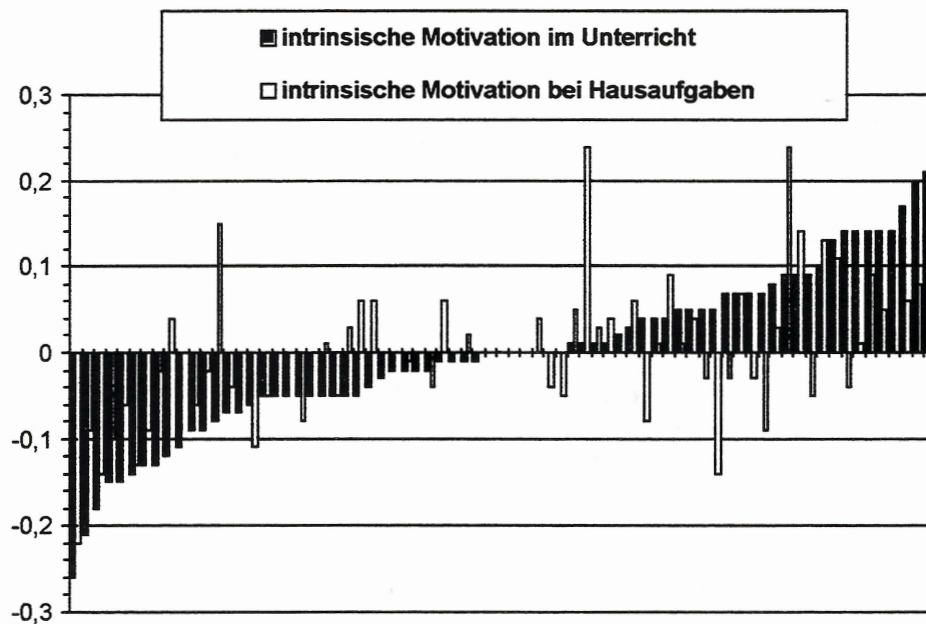


Abbildung 18: Streuung der (linearen) Veränderungen der intrinsischen Lernmotivation im familialen und schulischen Kontext über die Zeit (dargestellt sind die Betas aller 73 Schüler geordnet nach Größe und Richtung der Motivation im Unterricht)

Es fällt auf, daß sich zu annähernd gleichen Anteilen Betas ergeben, die steigende und sinkende Entwicklungen anzeigen. Deutlich wird ferner, daß auf individueller Ebene ein Anstieg in der intrinsischen Motivation im Unterricht keineswegs mit einem vergleichbaren Anstieg der Motivation über die zwölf Hausaufgaben-situationen hinweg einhergehen muß.

Die deskriptiven Statistiken der Betas für alle vier Motivationsindikatoren sind in Tabelle 56 dargestellt. Das arithmetische Mittel der jeweils 73 Regressionskoeffizienten liegt bei allen vier Indikatoren nahe Null, eine Entwicklung der *Gesamtgruppe* über die Zeit liegt somit nicht vor. Für alle vier Indikatoren wird im χ^2 -Test von HLM jedoch eine signifikante Streuung der intraindividuellen Entwicklungen ausgewiesen, so daß für alle Indikatoren auch eine Prüfung von Beziehungen zur dieser Streuung erfolgen kann.

Tabelle 55: Statistiken der individuellen Regressionen über die Zeit

	M(β_{zeit})	SD(β_{zeit})	$\chi^2(72)$	p
Intrinsische Motivation (Schule)	0.0	.09	113.2	<.01
Intrinsische Motivation (Hausaufg)	0.0	.08	106.9	<.01
Extrinsische Motivation (Schule)	0.1	.09	136.9	<.01
Extrinsische Motivation (Hausaufg)	0.0	.07	106.0	<.01

Die Befunde der hier eigentlich interessierenden Regressionsanalysen zur Bestimmung der Beziehung von elterlichem Erziehungsverhalten und individueller Entwicklung sind in Tabelle 56 zusammengefaßt. Die Ergebnisse fallen hier insgesamt enttäuschend aus, da sich für die Mehrzahl der Erziehungsindikatoren kein signifikanter Zusammenhang findet. Lediglich für die global (per Eingangsfragebogen) erfaßte Responsivität der Eltern und auch für deren Tendenz zu einem ergebnisorientierten Umgang mit schulischen Belangen lassen sich signifikante Effekte beobachten, die allerdings nicht in die theoretisch erwartete Richtung weisen. So ergibt sich für Schüler, deren Eltern eine hohe Responsivität in ihren lern- und leistungsbezogenen Erwartungen zeigen, ein Anstieg in der extrinsischen Lernmotivation, während eine stark ausgeprägte Ergebnisorientierung und Kontrollneigung von Eltern mit einem Absinken in der extrinsischen Lernmotivation assoziiert ist. Diese Befunde sind jedoch angesichts der ansonsten unbedeutenden Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und der Lernmotivation der Schüler mit Vorsicht zu interpretieren.

Tabelle 56: Vorhersage der intraindividuellen Verläufe durch elterliches Erziehungsverhalten

	Schule			Hausaufgaben		
	γ	t	p	γ	t	p
<i>Entwicklung intrinsische Motivation:</i>						
Struktur	-.003	-.24	ns	-.002	-.15	ns
Responsivität	-.019	-1.14	ns	.001	.06	ns
Direktiv-ergebnisorient. Instruktion	.028	1.63	ns	-.001	-.07	ns
Autonomieunterstützende Instruktion	-.012	-.70	ns	-.009	-.64	ns
Situatives Interesse an Lerninhalten	.010	.87	ns	.000	.04	ns
Situativ gewährte Hilfe	.032	.46	ns	.053	.91	ns
Situative Prüfung der Hausaufgaben	-.008	-.24	ns	-.011	-.39	ns
<i>Entwicklung extrinsische Motivation:</i>						
Struktur	-.015	-1.18	ns	.000	.04	ns
Responsivität	.042	2.82	**	.020	1.56	ns
Direktiv-ergebnisorient. Instruktion	-.048	-3.22	**	-.013	-.98	ns
Autonomieunterstützende Instruktion	.018	1.17	ns	.013	1.02	ns
Situatives Interesse an Lerninhalten	-.008	-.73	ns	-.004	-.48	ns
Situativ gewährte Hilfe	-.018	-.28	ns	-.024	-.45	ns
Situative Prüfung der Hausaufgaben	-.037	-1.25	ns	-.005	-.20	ns

5.2.6. Zusammenfassende Diskussion

In diesem Kapitel wurden drei Studien vorgestellt, in denen das elterliche Schulengagement in den Blick genommen und untersucht wurde, inwiefern sich Unterschiede in der Art und Weise, wie Eltern mit schulischen Fragen und Problemen umgehen, in der aktualisierten und habituellen Lernmotivation von Schülern niederschlagen.

Ausgehend von der These, daß eine theoriegeleitete, mehrdimensionale und vornehmlich auf direkt lernbezogene Eltern-Kind-Interaktionen abhebende Konzeptualisierung des schulbezogenen Elternengagements ("parental involvement") zu konsistenteren Ergebnissen führen könnte als vorherrschende globale (quantitative) Konzeptionen, wurden vier Komponenten elterlichen Schulengagements unterschieden (bereichsspezifische emotionale Unterstützung, autonomieunterstützende Instruktion, ergebnisorientiert-direktive Instruktion und Struktur). Für deren Erfassung wurden unter Berücksichtigung vorliegender Arbeiten Skalen konstruiert, wobei sich im Rahmen der konfirmatorischen Faktorenanalysen die theoretisch postulierten Strukturen gut mit den empirischen Datenstrukturen vereinbaren ließen.

Die in Studie II ermittelten und in Studie III im wesentlichen replizierten Beziehungen zwischen den vier Komponenten elterlichen Schulengagements und den motivationalen Orientierungen von Schülern weisen darauf hin, daß Eltern erwartungsgemäß zur Herausbildung bzw. Aufrechterhaltung einer intrinsischen motivationalen Orientierung beitragen können, indem sie einen autonomieunterstützenden Umgang mit schulischen Fragen und Problemen

wählen. Entgegen den Erwartungen standen die drei anderen Komponenten allerdings in keinem bedeutsamen Zusammenhang zur intrinsischen Motivation. Dagegen zeichneten sich vielfältigere Möglichkeiten ab, wie Eltern indirekt, d.h. über eine Beeinflussung der "Reaktivität" ihrer Kinder auf äußere Anreize, den Weg zu einer selbstbestimmten Lernmotivation bereiten können. So sind die zwischen extrinsischer Lernmotivation und Elternverhalten gefundenen Korrelationen vereinbar mit der Annahme, daß ein responsives, an den individuellen Fähigkeiten des Kindes orientiertes Vorgehen ebenso wie der Verzicht auf ein stark strukturierendes sowie direktiv-kontrollierendes und am Ergebnis orientiertes Verhalten auf Seiten der Schüler eine verringerte Neigung nach sich zieht, beim schulischen Lernen eine instrumentell-kalkulatorische Haltung einzunehmen. Da der Grad der elterlichen Responsivität, Kontrolle und Struktur ausschließlich mit der extrinsischen Motivation, der der Autonomieunterstützung dagegen allein mit der intrinsischen Motivation assoziiert ist, ist allerdings zu vermuten, daß mit den drei genannten Aspekten lediglich eine notwendige und keine hinreichende Bedingung für das Entstehen einer intrinsischen Motivation angesprochen ist.

Eine Erklärung für den unerwarteten Befund einer positiven Korrelation zwischen dem Ausmaß an Struktur und dem Grad der extrinsischen Motivation muß vermutlich an der Formulierung der Items ansetzen, die zur Erfassung der Strukturkomponente eingesetzt wurden. Obwohl darauf geachtet worden war, daß in diesen keine normativen (z.B. leistungsbezogenen) Standards expliziert wurden, scheinen mit den geschilderten Situationen (z.B. Rückgabe einer Klassenarbeit) implizit doch die Normen der Eltern transportiert worden zu sein. Wenn aber die Items erfassen, *wie* sich Eltern aus Schülersicht in den thematisierten Problemsituationen verhalten, und nicht abbilden, *ob* es Schülern klar ist, wie Eltern in bestimmten Situationen reagieren, dann ist die Operationalisierung des Struktur-Aspekts ebensowenig wie in Studie I gelungen. Die Konstruktion von validen Skalen zur Erfassung strukturgebender Momente der Erziehung bleibt damit eine Aufgabe für nachfolgende Arbeiten.

Könnte in Studie II und III noch auf vorliegende Forschungsarbeiten aufgebaut werden, wurde mit in der Tagebuchstudie und der Analyse der aktualisierten Lernmotivation bei den Hausaufgaben ein neues Feld betreten. Die Studie wies entsprechend einen stark explorativen Charakter auf und sollte Aufschluß darüber geben, wie stark die Lernmotivation von Schülern im familialen und schulischen Kontext überhaupt Schwankungen unterliegt und inwiefern diese auf das elterliche Verhalten generell im Umgang mit schulbezogenen Fragen und speziell im Umgang mit der Erledigung der Hausaufgaben zurückgeführt werden können.

Die deskriptiven Auswertungen wiesen zunächst darauf hin, daß Schüler auf den Klassenstufen sechs und sieben ihre Hausaufgaben in der Regel bereits eigenständig erledigen. Die Zurückhaltung der Eltern kann dabei primär als eine angemessene Reaktion auf die vorhandenen Selbststeuerungsfähigkeiten der Schüler verstanden werden, wenngleich jeder dritte Schüler gelegentlich ein Desinteresse der Eltern an den jeweils aktuellen Lerninhalten wahrzunehmen glaubt.

Besonders augenfällig waren die Unterschiede in der intrinsischen Lernmotivation von Schülern während des Unterrichts und in der Hausaufgabensituation. Bei deren Interpretation

ist zu berücksichtigen, daß die beiden zugrunde liegenden Items nicht identisch formuliert waren und Differenzen auch einer unterschiedlichen Itemschwierigkeit geschuldet sein können. Allerdings fügt sich das Ergebnis einer durchschnittlich geringeren intrinsischen Motivation in das aus der Literatur bekannte Bild ein, wonach Schüler die Hausaufgaben mehrheitlich als sinnvoll, dessen ungeachtet aber auch als langweilig beschreiben (z.B. Faulkner & Blyth, 1995; Jünger, Geider & Reinert, 1990). Zurückgeführt wird die eher negative Grundhaltung dabei auf den überwiegend mechanisch-repetitiven Charakter der Hausaufgaben, der sich daraus ergibt, daß viele Lehrer die Hausaufgaben weniger als Gelegenheit zur Stimulierung von selbstgesteuertem Lernen als zur Einübung und Wiederholung bereits Bekanntem erachten (z.B. Keck, 1994).

Als ein weiteres zentrales Ergebnis ist festzuhalten, daß bei Sechst- und Siebtklässlern bereits von einer durchschnittlich hohen transsituativen und sogar kontextübergreifenden Stabilität der Lernmotivation auszugehen ist. Diese absolute Stabilität ist zwar nicht als Beleg für die geringe Bedeutung von Kontextbedingungen zu werten, da sie ja gerade an die Stabilität der äußeren Lebensumstände gebunden sein kann und im Fall tiefgreifender Kontextveränderungen möglicherweise nicht mehr in dieser Höhe zu beobachten ist. Da die Schüler jedoch mehrheitlich in stabilen Lebensverhältnissen aufwachsen, bleibt wenig intraindividuelle Varianz übrig, die es zu erklären gilt. Vor diesem Hintergrund ist das Ergebnis, daß den elterlichen Verhaltensweisen keine prognostische Bedeutung für die Erklärung von interindividuell unterschiedlichen Entwicklungsverläufen in der Lernmotivation der Schüler zukommt, nicht ganz überraschend. Dennoch sind nachfolgende Studien angezeigt, in denen die Aktualgenese der Lernmotivation im Kontext der Familie über einen ausgedehnten Zeitraum und an einer Stichprobe, die vom Alter und Schultyp heterogener zusammengesetzt ist als die vorliegende, näher untersucht wird.

6. LERNMOTIVATION IM KONTEXT VON FAMILIE UND SCHULE

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Lernmotivation von Schülern ausschließlich in Abhängigkeit von familialen Bedingungen untersucht, weil diese bislang in der pädagogischen Motivationsforschung stark vernachlässigt worden sind. Nachdem nun systematische Zusammenhänge zwischen der Lernmotivation von Schülern und verschiedenen, aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie relevanten Aspekten des allgemeinen und bereichsspezifischen Elternverhaltens aufgezeigt werden konnten, soll die Perspektive erweitert und nach dem relativen Einfluß schulischer und familialer Einflußfaktoren gefragt werden.

Zu diesem Zweck wird im folgenden Abschnitt zunächst kurz auf die Rolle schulischer Sozialisationsbedingungen für die motivationalen Orientierungen von Schülern eingegangen. Anschließend wird das Verhältnis der beiden Sozialisationsinstanzen Schule und Familie diskutiert und aus ökopyschologischer Perspektive das Mesosystem Familie-Schule in den Blick genommen.

Der empirische Teil gliedert sich in zwei Teilabschnitte. Zunächst wird über zwei Studien berichtet, in denen versucht wurde, das Erziehungsverhalten von Eltern und Lehrern getrennt auf inhaltlich analogen Dimensionen erzieherischen Handelns abzubilden. Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wird auf der Basis der Schülerangaben der genuine und gemeinsame Beitrag ermittelt, den Merkmale des Erziehungsverhaltens von Eltern und Lehrern zur Aufklärung der Varianz in den beiden motivationalen Orientierungen leisten. Darauf aufbauend wird eine Auswertung vorgestellt, in der auf der Basis der von Schülern wahrgenommenen Ähnlichkeiten und Differenzen in den Erziehungspraktiken von Eltern und Lehrern geprüft wird, ob diskrepante Interaktionserfahrungen mit einem Absinken in der Lernmotivation und insbesondere in der intrinsischen Motivation einhergehen oder von additiven bzw. kompensatorischen Effekten familialer und schulischer Sozialisationspraktiken auszugehen ist.

6.1. STAND DER FORSCHUNG

Gemäß ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag soll die Schule die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender fördern, ihnen das für die Bewältigung der Anforderungen in der Berufswelt benötigte Wissen vermitteln und sie zu einem verantwortungsbewußten Bürger erziehen. Seit längerem ist jedoch erkennbar, daß die Institution Schule diesen sehr breit gefaßten und anspruchsvollen Auftrag kaum ohne Abstriche einzulösen vermag.

Ein empirisch sehr gut abgesichertes Phänomen, das am Ausgangspunkt vieler Diskussionen über die Funktionsfähigkeit der Schule steht, ist das Absinken der (selbstbestimmten)

Lernmotivation im Verlauf der Schulzeit (zusf. Eccles et al., 1993; Roesner & Eccles, 1998). Diese nachlassende Lernbereitschaft und Lernfreude geht mit einer wachsenden Schulverdrossenheit, einem Abfall in einer Reihe von Interessengebieten sowie einem sich verschlechternden Befinden einher (Todt, 1978, 1990; Helmke, 1993). Auch mit Blick auf intraindividuelle Entwicklungsverläufe zeigt sich in den Konstanzer Längsschnittstudien (zusf. Fend, 1997) bei 20-30% der Schüler eine sinkende Schul- und Lernfreude sowie Leistungsbereitschaft im Verlauf der Sekundarstufe I, während ein aufsteigender Trend nur bei 2-3% der befragten Schüler erkennbar ist. Ergänzend sprechen die Ergebnisse von Pekrun (1993) nicht nur für ein globales Absinken in der Lernmotivation, sondern darüber hinaus für eine qualitative Verschiebung in den motivationalen Orientierungen zu Lasten selbstbestimmter Formen der Lernmotivation (vgl. auch Harter, 1981).

In den letzten Jahren ist eine Vielzahl empirischer Studien vorgelegt worden, in denen inter- und intraindividuelle Unterschiede in der Lernmotivation von Schülern aufgrund von schulischen Kontextbedingungen zu erklären. Da deren Ergebnisse bereits an verschiedener Stelle (z.B. Pintrich & Schunk, 1996; Anderman & Maehr, 1994; Eccles et al. 1993; Deci & Ryan, 1985; Tausch & Tausch, 1973) zusammengefaßt und ausschnittsweise auch in Kapitel 2 vorgestellt wurden, genügt es an dieser Stelle festzustellen, daß Unterschiede in den motivationalen Orientierungen von Schülern erwartungsgemäß mit Merkmalen des schulischen Kontextes in Zusammenhang gebracht werden konnten, die aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie als Bedingungen des kindlichen Autonomie- und Kompetenzerlebens der Schüler sowie deren soziale Einbindung interpretiert werden können. Insgesamt scheint die Schule dabei weniger die Herausbildung einer selbstbestimmten Motivation zu fördern als eine anfänglich vorhandene intrinsische Motivation zu beeinträchtigen.

Wie schulische und familiäre Sozialisationsbedingungen zusammenspielen, ist eine bislang kaum bearbeitete Frage. Epstein (1990) hebt hervor, daß unter normativen Gesichtspunkten drei verschiedene Formen des Verhältnisses von Elternhaus und Schule gewünscht sein können: ein *gleichberechtigtes*, wie es rein rechtlich gegeben ist, ein *sequenziertes* - wobei die Familie als primäre Sozialisationsinstanz gesehen wird - oder ein *differenziertes* Verhältnis mit funktionalen Spezialisierungen und Profilbildungen.

In den Köpfen der Betroffenen scheint überwiegend ein arbeitsteiliges Modell vorzuherrschen. Dies geht aus einer Analyse von Block und Klemm (1997) hervor, die auf der Basis der Daten der Allbus-Erhebung aus dem Jahre 1986 gegenübergestellt haben, für welche Erziehungsziele die Schule und das Elternhaus verantwortlich gehalten werden. Wie Abbildung 19 zu entnehmen ist, wird die Schule ungeachtet ihres breit gefaßten Bildungsauftrags eigentlich nur im engeren Sinne für die intellektuelle Entwicklung von Schülern verantwortlich gemacht, während umgekehrt der Familie primär eine Zuständigkeit im emotional-expressiven Bereich zugesprochen wird.

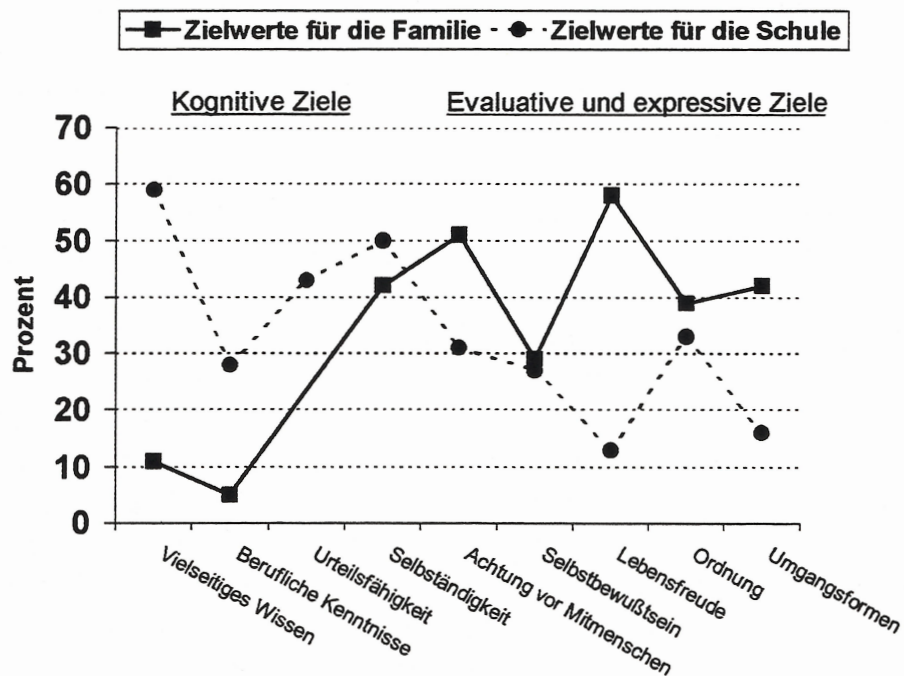


Abbildung 19: Gewünschte Erziehungsziele für Schule und Elternhaus im Vergleich (nach Block & Klemm, 1997 S. 58)

Eine solches Modell der Funktionsteilung mag unter bestimmten Rahmenbedingungen Vorteile aufweisen, muß unter den gegebenen Bedingungen aber eher als dysfunktional erachtet werden. Immerhin belegen zahlreiche Befunde aus der Sozialisationsforschung, daß in der Familie vieles anderes gelernt wird als in der Schule und die Schule auch bei den scheinbar schulspezifischen Lehrzielen nicht ohne das Elternhaus auskommt (zuf. Krumm, 1996; Pekrun & Schneewind, 1994; Bourdieu, 1984; Coleman, 1987). Dies sollte insbesondere auch für die Lernmotivation gelten, die wie andere Persönlichkeitsmerkmale, darunter auch im Selbstkonzept verankerte Wahrnehmungsschemata sowie lern- und motivationsrelevante Überzeugungen, wesentlich im Zuge familialer Sozialisation herausgebildet werden sollten.

Leider ist trotz der programmatischen Forderungen zugunsten einer "ökologischen Perspektive",²⁰ die bereits seit mehr als zwei Jahrzehnten vorgebracht werden, die Zahl der theoretischen und empirischen Arbeiten zu den wechselseitigen Beziehungen und überlappenden Einflußsphären von Elternhaus und Schule gering. Ein Teil dieser Forschungsarbeiten konzentriert sich auf den Übergang ins Grundschulalter und untersucht, welche Konsequenzen dieser Übergang für das Familienleben hat (z.B. Paetzold, 1988) oder wie vorauslaufende familiäre Bedingungen die schulischen Entwicklung in der Grundschule beeinflussen (z.B. Stöckli, 1989; Trudewind & Windel, 1991). Andere erforschen mit primär

²⁰ Wir fassen häufig verwendete Oberbegriffe wie psychologische Ökologie, ökologische Psychologie, Ökopsychologie als synonym auf.

deskriptivem Anspruch das Mesosystem Elternhaus/Schule, indem sie z.B. Einstellungen auf Eltern- und Lehrerseite zur Kooperation erfassen (z.B. Krumm, 1990, 1995; Dauber & Epstein, 1989; Melzer, 1987; Stolz, 1987) oder auch Bedingungen der Elternpartizipation untersuchen (z.B. Melzer, 1987; Lareau, 1989).

Gemeinsam ist vielen dieser Arbeiten die Verwendung der System-Begrifflichkeit und der Systeminterpretation. Der nach wie vor elaborierteste und international am häufigsten rezipierte Ansatz ist das Modell Bronfenbrenners (1981). Es geht davon aus, daß der eigentliche Lebensraum des Individuums seine subjektiv erfahrene Wirklichkeit und aktiv konstruierte Welt ist. So stellen Schule und Familie *aus Sicht der Kinder* zwei Mikrosysteme dar, weil Heranwachsende in diesen Kontexten an face-to-face-Interaktionen teilnehmen. Für Eltern ist die Schule dagegen - ebenso wie für Lehrer das Elternhaus - ein Exosystem. Dies ist ein Lebensbereich, zu dem man nur indirekt - hier über den Schüler - Zugang hat, der durch intensive Kontakte allerdings Teil des Mesosystems werden kann. Unter dem Begriff des Mesosystems faßt Bronfenbrenner alle Lebensbereiche zusammen, in denen direkte Beziehungen zu anderen Individuen bestehen. Die Intensität der Kontakte hängt nach Bronfenbrenner (1981) davon ab, ob kontextübergreifende Dyaden existieren, ob eine Kommunikation zwischen diesen Lebensbereiche besteht und ob Kenntnisse über den anderen Lebensbereich vorherrschen.

Eine Untersuchung, die im Sinne Bronfenbrenners das Mesosystem Schule/Familie in den Blick nimmt und in seinen Effekten auf die Lernmotivation und Lernleistung von Schülern untersucht, stammt von Stolz (1987). Zur Erfassung des entwicklungsfördernden Potentials einzelner Lebensbereiche (Familie, Schule, Peers) wurden zahlreiche Skalen vorgegeben, darunter auch ein eigens entwickelter, 16 Items umfassender Fragebogen zum Mesosystem Elternhaus/Schule, der getrennt mit Blick auf die Mutter und den Vater auszufüllen war. Er erfaßt in enger Anlehnung an die Überlegungen Bronfenbrenners (1981) den Kontakt, den Eltern (z.B. im Rahmen von Schulfesten, Elternsprechtagen oder offiziellen Funktionen) zur Schule haben und den Wissensstand der Eltern über schulische Belange (z.B. aktuelle Leistungen, Namen der Lehrer). Gestützt durch exploratorische Faktorenanalysen kommt der Autor zu einer Unterscheidung zwischen direkten und indirekten Formen der Beteiligung der Mütter bzw. Väter am Schulleben, wobei der Effekt beider Faktoren auf die Anstrengungsbereitschaft leider nur mithilfe einer Regressionsanalyse geprüft wurde, in die auch der Bildungsabschluß der Eltern, deren Bildungsaspirationen sowie die Vollständigkeit der Familie und die Berufstätigkeit der Mütter einging. Als Ergebnis ist festzuhalten, daß in der Gesamtgruppe weder der direkten noch indirekten Form des Kontakts eine prognostische Bedeutung für die Lernmotivation zukam.

Eine Erklärung für den enttäuschenden Befund könnte darin liegen, daß es weniger auf die Häufigkeit des Kontakts zur Schule und die - wie auch immer erzielte - Informiertheit der Eltern ankommt, als auf die Qualität der Erfahrungen, die Schüler in der Interaktion mit ihren Lehrern und Eltern sammeln.

Abweichungen in diesen Interaktionserfahrungen sind denn auch von einer Reihe von Autoren als eine wesentliche Ursache für Probleme im motivationalen, emotionalen und Leistungsbereich erachtet worden. Swanson & Henderson (1976) sehen vor allem Schwierigkeiten ethischer Minderheiten in der Schule in einer Diskontinuität zwischen Schule und Familie begründet, die sie wiederum auf Unterschiede in den Erziehungs- bzw. Sozialisationspraktiken und den vermittelten Werten zurückführten. Andere Autoren wie Delpit (1988) richten ihr Augenmerk auf schichtspezifische Unterschiede und postulieren, daß Kinder in die Sprache, die Strategien der Selbstdarstellung, die Kommunikationsstrategien usw. der "mainstream society" eingeführt werden müßten, wenn sie in eine verantwortliche und mit Macht ausgestattete Position erreichen wollen. Für Kinder aus Mittel- und Oberschichtsfamilien sei dies einfacher, weil sie die Regeln der "culture of power" bereits beherrschten und entsprechend weniger Schwierigkeiten hätten, sich in der Schule anzupassen (vgl. auch Bourdieu, 1983). Alexander, Entwistle & Thompson (1987) führen diesen Gedanken weiter, indem sie auf den sozialen Status von Lehrern hinweisen und darauf, daß Lehrer ein spezifisches Verhalten gegenüber Schülern zeigen, die in ihrem sozialen Status von dem eigenen abweichen.

Obwohl die Annahme, Schulschwierigkeiten und darunter auch Motivationsprobleme könnten aus Unterschieden in den Erziehungszielen und -praktiken von Eltern und Lehrern resultieren, weit verbreitet und keineswegs neu ist, ist sie bislang kaum Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden.

Zu den wenigen Ausnahmen zählt eine sehr umfangreiche und stark qualitativ orientierte Arbeit zu den Erfahrungen von Schülern in Elternhaus und Schule (Phelan, Yu & Davidson, 1994). Die Autoren gehen davon aus, daß jeder Übergang von einem sozial-ökologischen Kontext in einen anderen Anpassungsleistungen erfordert, die je nach Passung beider Kontexte unterschiedlich hoch sein können. Je eher Schüler mit den an ihrer Schule vorherrschenden Regeln und Interaktionsmustern vertraut sind, um so weniger sollten sie sich belastet fühlen und um so leichter sollte es ihnen fallen, schulische Anforderungen zu bewältigen. In ihrer Studie teilten sie amerikanische Schüler nach dem Ausmaß, in dem sie eine Kluft zwischen ihrem privaten und schulischen Kontext erleben, in vier Gruppen ein. Erwartungsgemäß machte sich diejenige Gruppe, die ihre Lebenswelten als diskrepanz und den Übergang von einem Kontext in den anderen als schwierig erlebte, besonders viele Sorgen über die Bewältigung schulischer Anforderungen und fühlte sich häufig frustriert. Noch kritischer stellte sich die Situation derjenigen Jugendlichen dar, die unüberwindbare Grenzen zwischen ihrem familialen Kontext und dem Freundeskreis auf der einen Seite und dem Schulleben auf der anderen Seite wahrnahmen. Sie zeigten ausgeprägte Zukunftsängste, fürchteten, die Schule vorzeitig verlassen zu müssen, und schrieben sich selbst die Schuld für Mißerfolge zu.

Weitere Hinweise auf die Bedeutung der Passung von schulischen und familialen Erfahrungen liefert schließlich eine Studie von Hansen (1986), in der der Grad der Passung an dem Ausmaß festgemacht wird, in dem sich Schüler mit unterschiedlichen Erziehungsstilen von Eltern und Lehrern konfrontiert sehen. Den Ergebnissen zufolge macht sich eine

Diskontinuität zwischen den in beiden Kontexten vorherrschenden Interaktionsformen in Form schlechter Schulleistungen bemerkbar.

Obwohl in den genannten Arbeit nicht die Einstellung zu und der Umgang mit Lerninhalten thematisiert worden ist, liegt es auf den ersten Blick nahe zu vermuten, daß eine mangelnde Passung zwischen familialen und schulischen Sozialisationsformen auch die Herausbildung einer (selbstbestimmten) Lernmotivation beeinträchtigt, die eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand befördern und gute Leistungen wahrscheinlicher machen würde. Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie ist diese Schlußfolgerung aber keineswegs überzeugend; aus dieser Sicht sollte vielmehr dem Grad der Passung per se keine prognostische Bedeutung zukommen, da eine hohe Übereinstimmung ja auch insofern gegeben sein kann, als die Bedürfnisse der Schüler in beiden Kontexten übergangen werden (vgl. auch Melzer, 1987). Unter dieser Bedingung ist zwar ein geringes Diskrepanzerleben, aber eben auch eine geringe intrinsische Motivation zu erwarten.

Daß sich auf der Basis der Selbstbestimmungstheorie andere Schlußfolgerungen ergeben als die in der Literatur anzutreffenden, erklärt sich aus den jeweils zugrunde liegenden Vorstellungen von Entwicklung. Sobald die Funktionalität erzieherischer Kontexte und Interaktionen an ihren Implikationen für die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse festgemacht wird, ergibt sich, daß eine gelungene Persönlichkeitsentwicklung im allgemeinen und eine selbstbestimmte Lernmotivation im besonderen umso wahrscheinlicher werden sollte, je mehr Bezugspersonen dem Schüler ein Gefühl von Autonomie, Kompetenz, Orientierung und Eingebundenheit geben. Demgegenüber sollte bereits eine im schulischen oder familialen Kontext wahrgenommene Kontrolle und emotionale Kälte oder auch ein Mangel an Stimulation, Autonomieförderung und Struktur den Prozeß der Internalisierung der Internalisierung stören. Diese Störungen und nicht die vom Schüler wahrgenommene Kluft zwischen dem schulischen und familialen Lebensraum sollte es denn auch sein, die in den erlebten und "objektiven" Schwierigkeiten von Schülern zum Ausdruck kommen.

Mit Blick auf die Prüfung der "Passungshypothese" bleibt somit festzuhalten, daß in dieser Arbeit abweichend von den oben dargestellten Ansätzen von einem additiven Modell der Einflüsse von Elternhaus und Schule ausgegangen wird. Unterschiede in der intrinsischen und extrinsischen Motivation von Schülern dürften somit nicht davon abhängen, ob Schüler eine Diskrepanz zwischen schulischen und familialen Werten, Erwartungen und Umgangsformen wahrnehmen.

6.2. EIGENE STUDIEN

6.2.1. Fragestellung

Angesichts des Mangels an motivationspsychologischen Studien, die gleichzeitig Merkmale des Elternhaus und des schulischen Kontextes berücksichtigen, interessieren in dieser Arbeit vor allem zwei Fragen:

- (1) Welche *relative* Bedeutung kommt den Erziehungsbemühungen von Eltern und Lehrern für die motivationalen Orientierungen von Schülern zu?
- (2) Welche Konsequenzen hat eine unterschiedlich gute Passung zwischen familialen und schulischen Lernumwelten für die schulische Lernmotivation?

Die erste Frage wird anhand der Daten von Studie II untersucht, die in Kapitel 5.2. ja bereits herangezogen wurde, um die motivationspsychologische Bedeutung des *elterlichen* Umgangs mit schulischen Belangen zu untersuchen. Aufbauend auf den dargestellten Ergebnissen wird nun die Perspektive erweitert, in dem das ebenfalls erfragte Instruktionsverhalten der *Lehrer* zusätzlich in Rechnung gestellt wird.

Bezogen auf die Lehrer-Schüler-Interaktion wird im folgenden die Entwicklung eines analogen Erhebungsinstruments dargestellt. Darauf aufbauend wird in bi- und multivariaten Analysen untersucht, welche Bedeutung den erfaßten Komponenten zukommt und welchen Beitrag *familiale* und *schulische* Bedingungen zur Aufklärung von *interindividuellen* Unterschieden in der Lernmotivation leisten.

Nachdem die Kontexte in ihrem spezifischen und gemeinsamen Einfluß betrachtet wurden, soll möglichen Passungseffekten nachgegangen werden. Die hierzu durchgeführten Analysen basieren auf Angaben der Schüler aus Studie I (vgl. Kapitel 4.3), die einschätzen sollten, inwieweit sie selbst eine Diskrepanz zwischen dem Verhalten von Eltern und ihren Lehren wahrnehmen.

6.2.2. Zur relativen Bedeutung des Erziehungsverhaltens von Lehrern und Eltern

6.2.2.1. Konzeptualisierung und Erfassung der schulischen Selbständigkeitserziehung

Wie bereits ausgeführt, müssen Lehrer gleichzeitig mehrere und unter Umständen konfliktierende Ziele verfolgen, wobei vor allem eine gleichzeitige Förderung kognitiver *und* motivational-affektiver Lehrziele - zumindest im (derzeitigen) Schulalltag - schwer realisierbar zu sein scheint (zusammenfassend Weinert & Helmke, 1996). Unabhängig von dem Ausmaß, in dem Lehrer die für ein effektives Lernen benötigte Konzentration und Anstrengungsbereitschaft zu wecken vermögen, dürften sich Lehrer aber stark in ihrem Umgang mit den Schülern voneinander unterscheiden. Da Schüler sich zudem vorwiegend in Anwesenheit ihrer Lehrer mit Lerninhalten auseinandersetzen, sollte den Bemühungen der Lehrer ein erhebliches motivierendes Potential zukommen.

Die Frage ist nun, welche Handlungsmöglichkeiten Lehrern offen stehen, um den psychologischen Grundbedürfnissen der Schüler gerecht zu werden und so zur Herausbildung einer selbstbestimmten Lernmotivation beizutragen. Weil die Lehrer-Schüler-Beziehung unter

anderen Voraussetzungen als die Eltern-Kind-Beziehung erfolgt und sich insgesamt durch eine durchschnittlich größere emotionale Distanz auszeichnet, stehen Lehrern bestimmte Strategien, die auf der engen persönlichen Beziehung von Eltern und Kindern und der ökonomischen Abhängigkeit der Kinder beruhen, nicht zur Verfügung. Dafür verfügen sie mit dem Recht, Leistungen der Schüler beurteilen und über die Notenvergabe weitreichende Konsequenzen für deren schulische Entwicklung hervorrufen zu können, über ein sehr gravierendes verhaltenssteuerndes Instrument.

Im Rahmen der Studie I wurde der Versuch unternommen, nach Sichtung einschlägiger Arbeiten und Erhebungsinstrumente aus der Unterrichtsforschung aus dem breiten Spektrum von Instruktions- und Erziehungsstrategien von Lehrern diejenigen herauszufiltern, die unter dem Aspekt der aktiven Autonomieförderung und Kontrolle, der Strukturgebung und Stimulation sowie der emotionalen Zuwendung einschlägig sind. Hierzu wurden wiederum facetierte Abbildungssätze formuliert, die der Auswahl und Konstruktion der Items dienen.

Förderung des Kompetenzerlebens durch Lehrer

Maßnahmen zur Förderung des Kompetenzerlebens von Schülern sind, insbesondere wenn sie an die Förderung der Kompetenzen von Schülern gebunden werden, seit Jahrzehnten intensiv bearbeiteter Gegenstand der Unterrichtsforschung. Sie auch nur annähernd zu diskutieren, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, zumal die Merkmale eines "effektiven" Unterrichts keineswegs unumstritten sind (z.B. Weinert, 1997). Dennoch lassen sich einzelne Instruktionsstrategien benennen, die paradigmengreifend als Kriterien für die Instruktionsqualität erachtet werden und auf unterschiedliche Aktions- und Sozialformen des Unterrichts anwendbar sind (vgl. Weinert & Schrader, 1997; Dubs, 1995). Diese setzen an der pädagogischen Grundregel an, die Auswahl und Gestaltung von Inhalten, Unterrichtsmethoden und Medien in Abhängigkeit von den individuellen Voraussetzungen der Schüler vorzunehmen und möglichst adaptiv vorzugehen. So ist darauf zu achten, daß Inhalte nicht zu voraussetzungsreich vermittelt werden und die Informationsvermittlung an der aktuellen Wissenstruktur der Lerner ansetzt. Auch das Lerntempo, die Schwierigkeit der von Schülern zu bearbeitenden Aufgaben und die Formulierung bzw. Differenziertheit der Arbeitsanweisungen sollte möglichst angemessen, im Idealfall (z.B. im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts) sogar optimal an die bereits vorhandenen Fähigkeiten des einzelnen angepaßt sein und Lernen in der Zone der proximalen Entwicklung ermöglichen.

Um die beim Lernen auftretenden Fehler erkennen und korrigieren bzw. dem Schüler die Chance zur eigenständigen Verbesserung geben zu können, ist ein angstfreies Lernklima zu schaffen, in dem möglichst viele Schüler aktiv in dem Gefühl mitarbeiten, sich auch mit falschen Antworten nicht zu blamieren sondern Rückmeldungen zu evozieren, die ihren Lernprozeß befördern. Diese Aspekte sind im folgenden Abbildungssatz (vgl. Tabelle 57) festgehalten und mithilfe der in Tabelle 58 aufgeführten Items abzubilden versucht worden.

Tabelle 57: Abbildungssatz zur Skala "Förderung des Kompetenzerlebens durch Lehrer"

Person (p) beurteilt das Ausmaß an, in dem ...

<i>Interaktionspartner</i>	<i>Inhalte</i>
(a1 ein Lehrer von p)	(b1 fächerbezogene Inhalte)
(a2 unbestimmt)	(b2 Sachverhalte allgemein)
	(b3 unbestimmt)

Instruktionsqualität i.e.S.

- (c1 verständlich erklärt)
- (c2 in angemessenem Tempo erklärt)
- (c3 auf angemessenem Niveau erklärt)
- (c4 inhaltlich hilfreiche Rückmeldungen gibt)
- (c5 ein angstfreies Lernklima schafft)
- (c6 klare Arbeitsanweisungen formuliert)

<i>als</i>	<i>d.h.</i>	<i>Förderung des Kompetenzerlebens</i>
(sehr groß)		(sehr starke)
(...)		(...)
(sehr gering)		(sehr geringe)

Tabelle 58: Items der Skala "Förderung des Kompetenzerlebens durch Lehrer"

Items	Strukturpel
1 Ich finde, daß es vielen Lehrern nicht so gut gelingt, Dinge klar und verständlich zu erklären (-)	(a2,b3,c1)
2 Ich finde es oft schwer mitzukommen, selbst wenn ich mich anstreng. (-)	(a2,b3,c2)
3 Ich bekomme ausreichend Gelegenheit, das Gelernte zu üben.	(a2,b3,c2)
4 Die Übungsaufgaben sind meistens so gestellt, daß sie weder zu einfach noch zu schwer für mich sind.	(a2,b3,c3)
5 Man weiß nie so genau, was die Lehrer von einer Schülerantwort halten (-)	(a2,b3,c4)
6 Viele Lehrer nehmen mir die Angst, mich mit einer "unpassenden" Antwort zu blamieren.	(a2,b3,c5)
7 Unsere Lehrer stellen oft Fragen so unklar, daß ich gar nicht richtig weiß, was sie wollen (-)	(a2,b3,c6)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Emotionale Zuwendung durch Lehrer

Deutlich begrenztere Handlungsspielräume im Vergleich zu Eltern stehen Lehrern offen, wenn es um den Aspekt der sozialen Einbindung von Schülern geht. Dennoch zeigen gerade die Arbeiten von Tausch und Tausch (1973), daß der emotionalen Dimension auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung eine wesentliche Bedeutung zukommt. Emotionale Zuwendung können Lehrer dabei ausdrücken, indem sie ihren Schülern Wertschätzung und Verständnis entgegenbringen und auch als Ansprechpartner für persönliche Belange zur Verfügung

stehen. Diese Überlegungen sind in Tabelle 59 festgehalten. Die Items dieser Skala sind Tabelle 60 zu entnehmen.

Tabelle 59: Abbildungssatz zur Skala "Emotionale Zuwendung durch Lehrer"

Person (p) beurteilt das Ausmaß an ...

<i>Erziehungsverhalten</i>	<i>durch</i>	<i>Interaktionspartner</i>
(a1 Verständnis und Unterstützung)		(b1 Lehrer)
(a2 Wertschätzung und Respekt)		(b2 unbestimmt)
(a3 Gelegenheit zu persönlichen Gesprächen auch außerhalb des Unterrichts)		

<i>als</i>	<i>d.h. als</i>	<i>emotionale Zuwendung</i>
(sehr groß)		(sehr starke)
(...)		(...)
(sehr gering)		(sehr geringe)

Tabelle 60: Items der Skala "Emotionale Zuwendung durch Lehrer"

<i>Items</i>	<i>(Struktupel)</i>
1 Im Unterricht fühle ich mich von meinen Lehrern verstanden und unterstützt	(a1,b2)
2 Ich habe den Eindruck, von meinen Lehrern ernst genommen zu werden.	(a2,b2)
3 Ich kann mit einigen Lehrern auch über persönliche Probleme reden.	(a3,b2)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

Autonomieunterstützung im Unterricht

Über Möglichkeiten und Probleme der Hinführung zu selbständigem Denken und Lernen ist in der Unterrichtsforschung zunehmend im Zusammenhang mit der Kontroverse zwischen Vertretern einer "klassischen" und einer "konstruktivistischen" Unterrichtsphilosophie diskutiert worden (z.B. Dubs, 1995). Gleichgültig welche Position hierbei eingenommen wird, machen die Argumente zum "Für und Wider neuer Unterrichtsformen" (Weinert, 1996) darauf aufmerksam, daß bei einer Dominanz lehrerzentrierter Unterrichtsformen nicht nur das Problem des Lerntransfers und der Ansammlung "trägen Wissens" (Renkl, 1996) forciert wird, sondern vor allem mit erheblichen Motivationsproblemen zu rechnen ist. Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie sind diese auf eine Frustration des Autonomiebedürfnisses von Schülern zurückzuführen, die unabhängig von den in einer konkreten Unterrichtsstunde gewählten Unterrichtsmethoden zumindest mittel- bis langfristig auch dann eintreten kann, wenn Lehrer keine Mitbestimmungsmöglichkeiten zugestehen.

Wie aus Tabelle 61 hervorgeht, wird die genannte Einbeziehung von Schülern bei der Unterrichtsplanung und -durchführung als eine wichtige, aber keineswegs einzige Maßnahme zur Förderung des Autonomieerlebens von Schülern erachtet.

Tabelle 61: Abbildungssatz zur Skala "Autonomieunterstützung im Unterricht"

Person (p) beurteilt das Ausmaß an ...

Autonomieunterstützung im Unterricht

- (a1 Mitbestimmung bei der Unterrichtsgestaltung)
- (a2 schülerzentrierten Unterrichtsmethoden)
- (a3 Ermutigung zu eigenständigem Denken und Handeln)
- (a4 unbestimmt)

und das Ausmaß, in dem Interaktionspartner Kontext

- (b1 p's Lehrer) (c1 im Umgang mit abfallenden Leistungen)
- (b2 unbestimmt) (c2 unbestimmt)

Rationale (induktive) Disziplinierungsstrategien

- (d1 an der Problemrepräsentation von p interessiert ist),
- (d2 Hilfe anbietet und die Entscheidung über Inanspruchnahme p überläßt)
- (d3 p die Konsequenzen seines Handelns aufzeigt)

<i>als</i>	<i>d.h.</i>	<i>Autonomieunterstützung</i>
(sehr groß)		(sehr starke)
(...)		(...)
(sehr gering)		(sehr geringe)

Tabelle 62: Items der Skala "Autonomieunterstützung im Unterricht"

<i>Items</i>	<i>(Struktupel)</i>
1 *sagen mir nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selbst mit dieser Situation umgehen will.	(a4, b2, c1, d1)
2 *versuchen, gemeinsam mit mir den Grund für die schlechte Note herauszufinden.	(a4, b2, c1, d1)
3 *erklären mir ohne Druck zu machen: wenn ich nicht regelmäßig lerne, wird es mir immer schwerer fallen, mitzukommen.	(a4, b2, c1, d3)
4 *fragen mich, wie sie mir helfen können.	(a4, b2, c1, d2)
5 Fast immer ist es so, daß die Lehrer den Stoff selbst vortragen und wir hören nur zu und schreiben mit.	(a2, b2, c2, d4)
6 Bei uns hat es wenig Sinn, mit den Lehrern über Noten zu reden, da man doch nichts erreicht.	(a3, b2, c2, d4)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"
 *Das Item ist dem "Problems-of-School-Questionnaire" von Grolnick & Ryan (1989) entnommen und beschreibt eine Reaktionsweise von Lehrern auf eine unerwartet schlechte Note.

Zieht man den mit Blick auf das elterliche Schulengagement formulierten Abbildungssatz (vgl. Tabelle 62) heran, dann steht Lehrern ebenso wie Eltern offen, Schüler im Unterricht oder außerhalb der Unterrichtsstunden aktiv zu eigenständigem Denken und Handeln zu ermutigen. Speziell im Umgang mit (leistungsbezogenen) Problemen einzelner Schüler liegt es darüber hinaus im Ermessen eines jeden Lehrers, ob und wie er hierauf reagiert. Autonomie-

förderung kann hier in Analogie zu den Ausführungen für Eltern daran festgemacht werden, ob der Lehrer die Sichtweise des betroffenen Schülers nachzuvollziehen versucht, von ihm vielleicht nicht bedachte Handlungskonsequenzen aufzeigt und Hilfe in einer nicht kontrollierenden Weise anbietet.

Kontrolle durch Lehrer

Lehrer können im Umgang mit ihren Schülern selbständiges Denken und Handeln aktiv unterstützen oder aber unterbinden, indem sie "Druck" in Richtung Konformität ausüben. Kontrollierendes Verhalten kann sich aber auch in Form von Vorwürfen, direktiv formulierten Handlungsanweisungen und androhten Sanktionen äußern oder im Sinne von Punitivität den häufigen Rückgriff auf harte Strafen beinhalten.

Grundsätzlich können diese Strategien in einer Vielzahl von Situationsklassen zum Einsatz kommen. Angesichts des institutionell begründeten Machtgefälles in der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Beobachtung, daß sich viele Lehrer stärker im Umgang mit Lernschwierigkeiten als mit Verhaltensproblemen im allgemeinen Sinne zum Eingreifen aufgefordert fühlen, sollten sich Unterschiede im Grad der von Lehrer ausgeübten Kontrolle jedoch primär in Reaktion auf (unerwartete) Leistungsprobleme zeigen. Aus diesem Grund wurde im Abbildungssatz (vgl. Tabelle 63) zusätzlich zu den kontrollierenden Erziehungspraktiken der Kontext thematisiert, in dem die Verhaltensweisen auftreten können, und bei der Skalenbildung vor allem auf (modifizierte) Items aus dem "Problems-of-School-Questionnaire" zurückgegriffen (vgl. Tabelle 64).

Tabelle 63: Abbildungssatz zur Skala "Kontrolle durch Lehrer"

Person (p) beurteilt das Ausmaß in dem ...

<i>Interaktionspartner</i>	<i>Kontext</i>
(a1 p's Lehrer)	(b1 im Umgang mit abfallenden Leistungen)
(a2 unbestimmt)	(b2 unbestimmt)

Erziehungsverhalten

- (c1 Sanktionen androhen / einsetzen)
- (c2 Handlungsanweisungen erteilen)
- (c3 psychologischen Druck ausüben)
- (c4 Konformitätsdruck ausüben)

<i>als</i>	<i>d.h. als</i>	<i>Kontrolle</i>
(sehr groß)		(sehr starke)
(...)		(...)
(sehr gering)		(sehr geringe)

Tabelle 64: Items der Skala "Kontrolle durch Lehrer"

<i>Items</i>	(Struktupel)
1 *sagen, daß sie beim nächsten Elternsprechtag mit meinen Eltern darüber sprechen wollen, ohne mit mir selbst darüber zu reden.	(a2, b1, c1)
2 *interessieren sich nicht für meine Meinung, sondern verlangen von mir, mehr zu lernen.	(a2, b1, c2)
3 *drohen mir ernstere Konsequenzen an, wenn ich in der nächsten Zeit nicht hart arbeite und meine Noten verbessere.	(a2, b1, c1)
4 *werfen mir vor, zuviele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern.	(a2, b1, c3)
5 Wenn Lehrer den Klassenraum betreten, müssen alle Schüler sofort ruhig sein.	(a2, b1, c4)
6 Strafarbeiten sind bei uns an der Tagesordnung.	(a2, b1, c1)
7 Unsere Lehrer sagen uns ständig, was wir tun und denken sollen. (-)	(a2, b1, c2)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

* Die Items sind dem "Problems-of-School-Questionnaire" von Grolnick & Ryan (1989) entnommen und beschreiben eine Reaktionsweise von Eltern auf eine unerwartet schlechte Note.

Strukturierender Unterricht

Vergleichsweise wenig Erkenntnisse liegen zur Frage der Strukturierung von Lernkontexten vor, sofern diese nicht mit einer straff organisierten Unterrichtsführung gleichgesetzt wird. Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie ist dies unzulässig, impliziert eine straffe Unterrichtsführung doch meist ein hohen Grad der Lenkung durch den Lehrer sowie ein kontrollierendes und streng disziplinierendes Vorgehen (Weinert & Helmke, 1996). Um diesen und anderen, bereits in Kapitel 5.1 diskutierten Problemen Rechnung tragen zu können, bietet es sich an, strukturierende Maßnahmen von Lehrern in Analogie zu der auf das Elternverhalten bezogenen Konzeption zu fassen, d.h. an der Transparenz von Werten und leistungs- sowie verhaltensbezogenen Erwartungen anzusetzen. Diese Überlegung ist in dem facettierten Abbildungssatz in Tabelle 65 festgehalten und lag der Auswahl der in Tabelle 66 wiedergegebenen Items zugrunde.

Tabelle 65: Abbildungssatz zur Skala "Strukturierender Unterricht"

Person (p) beurteilt ...

Erziehungsverhalten

(a1 die Transparenz und Fairness der Kriterien für die Leistungsbewertung),

(a2 die Geordnetheit des Unterrichtsablaufs)

(a3 die Klarheit der Leistungserwartungen)

die Interaktionspartner

(b1 p's Lehrer)

(b2 unbestimmt)

als

(sehr groß)

(...)

(sehr gering)

d.h.

Struktur

(sehr starke)

(...)

(sehr geringe)

Tabelle 66: Items der Skala "Strukturierender Unterricht"

Items	(Strukturpel)
1 Es kommt selten vor, daß im Unterricht alles drunter und drüber geht.	(a3, b2)
2 Im allgemeinen geben die Lehrer klare Arbeitsanweisungen, so daß wir wissen, was wir tun sollen.	(a1, b2)
3 Unsere Lehrer sagen uns, was wir für eine Klassenarbeit lernen und können müssen	(a1, b2)
4 Im allgemeinen geben die Lehrer faire Noten, so daß man versteht, warum die eigene Arbeit so und nicht anders bewertet wurde	(a2, b3)

Rating: 1:"stimmt überhaupt nicht"; 2:"stimmt etwas"; 3:"stimmt ziemlich"; 4:"stimmt ganz genau"

6.2.2.2. Dimensionsanalytische und teststatistische Analysen der Skalen zur Erfassung des Lehrerverhaltens

Analog zum Vorgehen bei der Konstruktion der Skalen zur Erfassung der allgemeinen und bereichsspezifischen Erziehungspraktiken von Eltern wurden dimensionsanalytische und teststatistische Auswertungen mit dem hier vorgestellten, zur Erhebung des schülerperzipierten Lehrerverhaltens entwickelten Instruments durchgeführt. Dabei wurde bereits im Rahmen der exploratorischen Faktorenanalysen erkennbar, daß sich die theoretisch postulierte Faktorenstruktur nicht abbilden ließ und zahlreiche Items hohe Ladungen auf mehreren Faktoren aufwiesen.

Es muß an dieser Stelle offen bleiben, inwiefern sich in diesen Schwierigkeiten Mängel speziell bei der hier gewählten Konzeptualisierung oder auch Operationalisierung der Konstrukte widerspiegeln oder eher generelle Schwierigkeiten, die sich aus einer vergleichsweise undifferenzierten Lehrereinschätzung durch Schüler ergeben (vgl. Hofer, 1986). Mit Blick

auf die Prüfung der Zusammenhangsanalysen wurde jedenfalls versucht, diesem Problem durch ein differenziertes Vorgehen Rechnung zu tragen.

- (a) Zum einen wurden Items aufgrund der *a priori* vorgenommenen theoretischen Einordnung zu Skalen zusammengefaßt, wobei unter Berücksichtigung der Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalysen einzelne Items ausgeschlossen wurden. Die Reliabilitäten dieser Skalen sind durchaus akzeptabel (Autonomieunterstützung: $\alpha=.78$; Kontrolle: $\alpha=.76$; Emotionale Zuwendung: $\alpha=.81$; Strukturierung: $\alpha=.66$; Förderung des Kompetenzerlebens: $\alpha=.67$).
- (b) Hinsichtlich der Auswertungen, in denen diese Skalen in Beziehung zu den beiden motivationalen Orientierungen untersucht wurden, ist zu berücksichtigen, daß vor allem die Autonomie-, Einbindungs- und Struktur-Skala hoch interkorreliert sind. In der anschließenden multivariaten Analyse wurden deshalb diese drei Skalen in einem gemeinsamen Meßmodell als Indikatoren einer "empathisch-autonomieunterstützenden Instruktion" zusammengefaßt, die im Sinne eines Faktors zweiter Ordnung in Beziehung zur Lernmotivation untersucht wurde. Die beiden anderen Skalen wurden in einem Meßmodell zur Erfassung einer "kontrollierend-überfordernden Instruktion" berücksichtigt.

6.2.2.2. Zusammenhänge zwischen schulischer und familialer Erziehung und Lernmotivation

Den Zusammenhangsanalysen vorgeschaltet wurde untersucht, ob die mit diesen Skalen erfaßten Merkmale des Lehrerverhaltens von Schülern unterschiedlichen Alters oder Geschlechts sowie unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Herkunft anders wahrgenommen werden. Es wurden weder Schichteffekte ($F_{(10;162)}=1.40$; ns) noch leistungsabhängige Unterschiede in der Wahrnehmung des Lehrerverhaltens ($F_{(5;86)}=1.33$; ns) beobachtet. Allerdings ergaben multivariate Varianzanalysen einen signifikanten Geschlechtseffekt ($F_{(5;88)}=3.66$; $p<.01$) sowie einen statistisch bedeutsamen Alterseffekt ($F_{(5;86)}=2.41$; $p<.05$). Männliche Schüler nehmen ihre Lehrer als durchschnittlich kontrollierender wahr. Ältere Schüler berichten im Vergleich zu jüngeren Schülern über ein höheres Maß an emotionaler Zuwendung, Autonomieunterstützung und strukturierender Vorgehensweisen.

Angesichts der Unterschiede in der Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch verschiedene Subgruppen innerhalb der Schülerschaft wurde das Alter und Geschlecht der Schüler als potentielle Einflußgröße in den weiteren Zusammenhangsanalysen einbezogen.

Wird die Beziehung zwischen den Merkmalen des Lehrerverhaltens und den motivationalen Orientierungen von Schülern auf der Ebene der bivariaten Korrelationen analysiert (vgl. Tabelle 67), dann läßt sich eine Reihe theoretisch vorhersagbarer - und aufgrund der Befundlage erwartbarer - Zusammenhänge feststellen. Unter dem Gesichtspunkt einer Selbständigkeitserziehung im Schulkontext ist hervorhebenswert, daß Schüler stärker intrinsisch motiviert sind, wenn Lehrer eine aus Schülersicht autonomieunterstützende Form des

Umgangs pflegen, ein über den Unterricht hinausweisendes Interesse an ihrer Person signalisieren und für einen gut strukturierten Unterricht sorgen.

Dagegen ist die intrinsische Motivation umso geringer, je stärker Lehrer auf kontrollierende Erziehungspraktiken zurückgreifen und es ihnen nicht gelingt, über geeignete Instruktionsmaßnahmen das Kompetenzerleben der Schüler zu fördern. Darüber hinaus ist die extrinsische Motivation um so höher, je mehr sich Schüler im Unterricht kontrolliert fühlen und klare Erwartungen bzw. Bewertungsmaßstäbe vermissen lassen.

Tabelle 67: Zusammenhänge zwischen Merkmalen des wahrgenommenen Lehrerverhaltens und der intrinsischen (ImO) sowie extrinsischen (EmO) motivationalen Orientierung von Schülern

	bivariate Korrelationen		Partialkorr. (Kontrolle Alter)		Partialkorr. (Kontrolle Geschlecht)	
	ImO	EmO	ImO	EmO	ImO	EmO
Autonomieunterstützung	.46**	-.06	.43**	-.01	.45**	-.04
Kontrolle	-.19*	.25*	-.22*	.21*	-.26**	.23*
Emotionale Zuwendung	.49**	-.13	.46**	-.10	.48**	-.13
Strukturierung	.31**	-.24*	.26**	-.23*	.28**	-.25**
Förderung Komp.erleben	-.17*	.15	-.20*	.14	-.23*	.16

**p<.01; *p<.05

Die Auspartialisierung von Geschlechter- und Alterseffekten ergab keine Hinweise auf Moderatoreffekte (vgl. Tabelle 67). Im Rahmen der multivariaten Auswertungen wurde daher auf eine Kontrolle dieser soziodemographischer Personmerkmale verzichtet.

Welchen Beitrag die fünf Aspekte des Instruktionsverhaltens von Lehrern für die Vorhersage der Lernmotivation der Schüler in einem gemeinsamen Modell leisten, ist in Abbildung 20 veranschaulicht. Bei einer insgesamt guten Modellpassung ($\chi^2_{(36)} = 35.3$, ns; CFI=.97; GFI=.93; AGFI=.88) zeigt sich, daß spezifische Komponenten des Lehrerverhaltens in einem engen Zusammenhang zur der Höhe der intrinsischen bzw. der extrinsischen motivationalen Orientierung der Schüler stehen. Die intrinsische Lernmotivation steht dabei ausschließlich in einem (sehr) engen Zusammenhang mit emotional- und autonomieunterstützenden Instruktionsformen, die extrinsische Lernmotivation in einem ebenfalls ausschließlichen Zusammenhang zur kontrollierenden, nicht-responsiven Instruktion. Inhaltlich bleibt somit auf dieser Basis festzuhalten, daß sich Schüler um so eher aus Spaß oder einem wertschätzenden Engagement mit Lerninhalten beschäftigen, je mehr sie sich von ihren Lehrern in ihrer Autonomie anerkannt und wertgeschätzt fühlen und in einem strukturierten Rahmen lernen können. Dagegen steigt die Bereitschaft Heranwachsender, die eigenen Lernanstrengungen von den antizipierten Folgen abhängig zu machen, mit dem Grad der wahrgenommenen Kontrolle und dem von Lehrer ausgeübten Leistungsdruck.

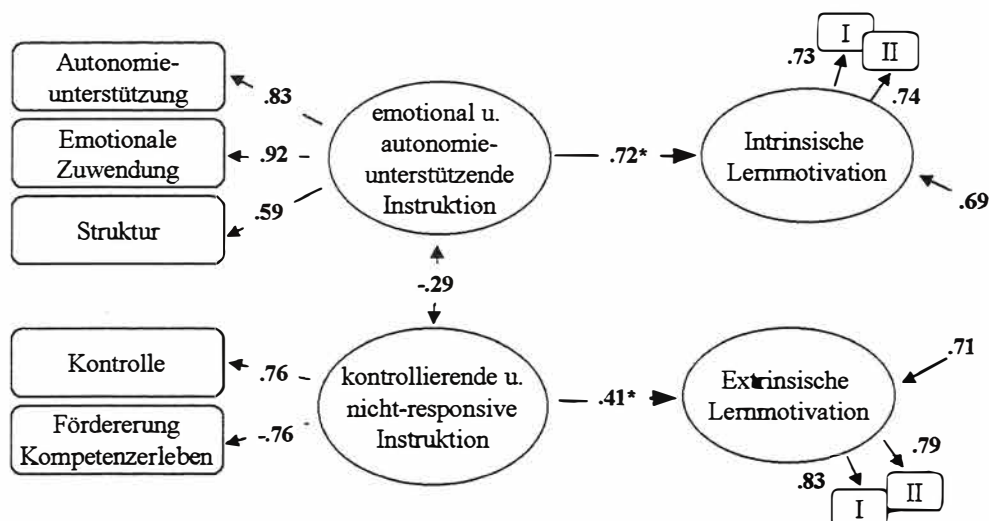


Abbildung 20: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der motivationalen Orientierungen von Schülern durch Aspekte des Lehrerverhaltens

Kontrastiert man diese Ergebnisse mit den in Kapitel 5 berichteten Zusammenhängen zwischen dem elterlichen Schulengagement und den motivationalen Orientierungen von Schülern, so sind deutliche Parallelen zu erkennen. Für die genaue Bestimmung des Anteils erklärter Varianz wurde jedoch das Strukturgleichungsmodell noch einmal auf der Basis der Angaben von Schülern berechnet, für die über alle Variablen hinweg gültige Werte vorliegen. Die ermittelten Koeffizienten für das Strukturmodell ($\chi^2_{(23)}=40.7$, $p<.01$; CFI=.95; GFI=.91; AGFI=.82) sind in Abbildung 21 festgehalten.

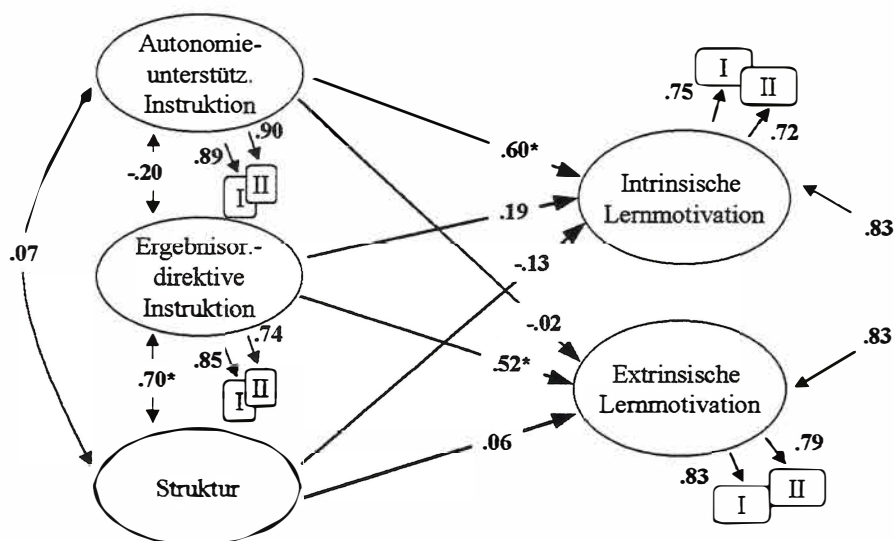


Abbildung 21: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der motivationalen Orientierungen durch Komponenten des elterlichen Schulengagements (Reanalyse)

Es zeigt sich, daß bei gemeinsamer Berücksichtigung der drei Komponenten die intrinsische Motivation allein über das Ausmaß der autonomieunterstützenden Instruktion, die extrinsische Motivation dagegen über das Ausmaß einer direktiv-ergebnisorientierten Strategie der Eltern vorhergesagt wird. Bezüglich beider motivationaler Orientierungen werden etwa 31% der Varianz durch die Prädiktoren aufgeklärt.

Folgt man der Argumentation und den Befunden von Ryan und Solky (1996), dann sollten die Einschätzungen der elterlichen Erziehung und des Lehrerverhaltens nicht unabhängig voneinander variieren. Vielmehr sollten Schüler die Erziehungs- und Instruktionsstrategien ihrer Lehrer jeweils vor dem Hintergrund ihrer in der Familie herausgebildeten "internal working models" wahrnehmen und beurteilen. Sollte dies zutreffen, dann ist es auch unter praktischen Gesichtspunkten wichtig zu wissen, welchen genuinen Beitrag die wahrgenommenen Verhaltensweisen der Lehrer über den Effekt der Elternpraktiken hinaus zur Varianzaufklärung leisten. Um dem nachzugehen, wurden zunächst die bivariaten Korrelationen zwischen den Komponenten elterlichen Schulengagements und denen der Lehrerinstruktion ermittelt (vgl. Tabelle 68).

Tabelle 68: Zusammenhänge zwischen Erziehungspraktiken von Eltern und Lehrern

Instruktionsstrategien von Lehrern	Komponenten des elterlichen Schulengagements			
	Auton.unterst. Instruktion	Erg.-direkt. Instruktion	Struktur	Responsivität
Autonomieunterstützung	.48**	.04	.00	-.00
Kontrolle	-.13	.45**	.39**	-.57**
Emotionale Zuwendung	.44**	-.00	.03	-.03
Strukturierung	.37**	-.02	-.05	.13
Förderung Komp.erleben	-.11	-.28**	-.32**	.28**

Wie erwartet finden sich mittelhohe Zusammenhänge zwischen einer autonomieunterstützenden bzw. direktiven Instruktion der Lehrer und den entsprechenden Instruktionsstrategien der Eltern. Keine Beziehung ist allerdings zwischen strukturgebenden Maßnahmen im Unterricht und in der Familie zu erkennen sowie zwischen emotionaler Unterstützung durch Lehrer und der (lern- oder leistungsbezogenen) Responsivität der Eltern. Dafür geht persönliches Engagement und Struktur von Lehrern mit Autonomieunterstützung durch Eltern einher, Struktur und Responsivität in der Familie dagegen mit einer negativ beurteilten Qualität der Instruktion des Lehrers.

Um den skizzierten Beziehungen zwischen dem Erziehungsverhalten von Eltern und Lehrern Rechnung tragen zu können, wurde in einem letzten Schritt der gemeinsame und der spezifische Beitrag, den Eltern und Lehrer zur Herausbildung und Aufrechterhaltung motivationalen Orientierungen bei Lernen leisten, mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen ermittelt (vgl. Abbildung 22). Hierzu wurden in dem theoretischen Regressionsmodell unter Beibehaltung der Meßmodelle die auf das Eltern- bzw. Lehrerverhalten bezogenen Prädiktoren in einem gemeinsamen Strukturmodell berücksichtigt. Für das gemeinsame Strukturmodell ergibt sich ein akzeptabler Modellfit ($\chi^2_{(63)}=98.7$, $p<.01$; CFI=.94; GFI=.94;

AGFI=.79) mit einem Anteil aufgeklärter Varianz von 59% für die intrinsische und 35% für die extrinsische Lernmotivation. Durch die zusätzlich zum Elternverhalten einbezogenen Merkmale des wahrgenommenen Lehrerverhaltens konnte also ein substantieller Zuwachs an aufgeklärter Varianz in der intrinsischen Motivation in Höhe von 28% erzielt werden, während sich der entsprechende Zuwachs für die extrinsische Lernmotivation nur auf 3% beläuft.

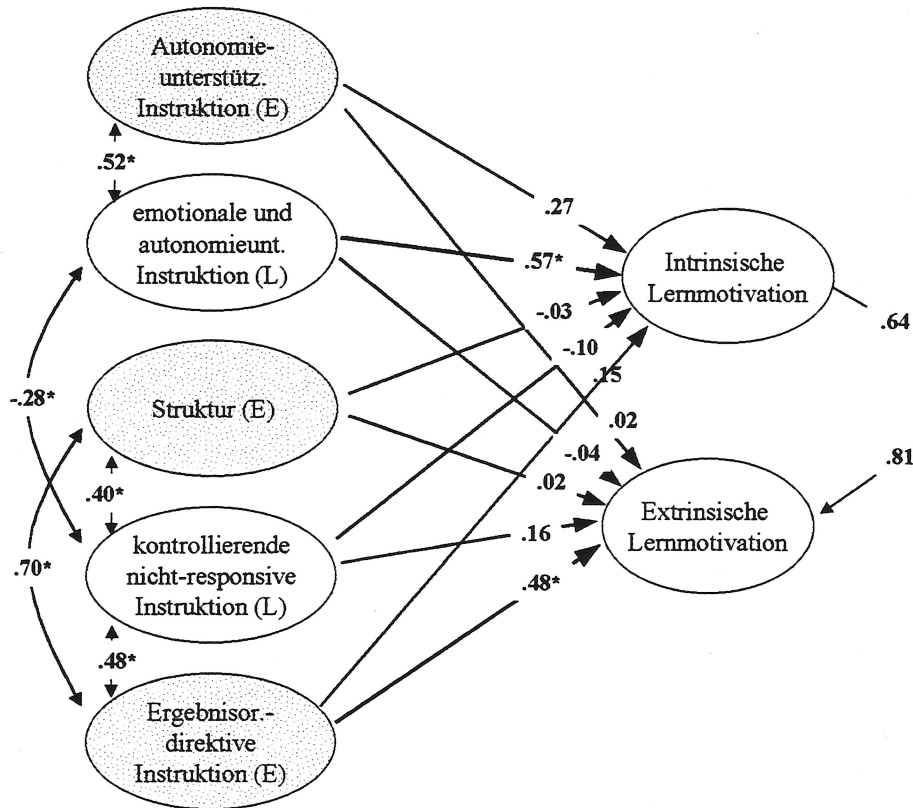


Abbildung 22: Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der motivationalen Orientierungen von Schülern durch Komponenten des elterlichen Schulengagements und der Instruktionsstrategien der Lehrer (alle Meßmodelle wurden zur besseren Übersichtlichkeit nicht in der Abbildung berücksichtigt; Interkorrelationen der Prädiktoren wurden nur bei Signifikanz berücksichtigt).

Insgesamt bleibt somit festzuhalten, daß Schüler umso eher eine autotelische Form der Auseinandersetzung mit Lerninhalten mitbringen, je mehr das Verhalten von Eltern und Lehrern im Umgang mit Lern- und Leistungsfragen als autonomieunterstützend wahrgenommen wird. Die Höhe einer "anstrengungskalkulierenden" Lernmotivation stellt sich hingegen einzig als Funktion eines direktiv-ergebnisorientierten Umgangs mit schulischen Belangen seitens der Eltern dar. Welche Konsequenzen es weiterhin hat, wenn Schüler die Erziehungs- und Instruktionsstrategien von Eltern und Lehrern als den wichtigsten Bezugspersonen im Schulalter als abweichend erleben, ist Gegenstand des nachfolgenden Abschnitts.

6.2.3. Zur Passung familialer und schulischer Interaktionserfahrungen

Erhebungsinstrumente

Der Frage, ob wahrgenommene Diskrepanzen in den von Eltern und Lehrern präferierten Erziehungspraktiken Auswirkungen auf die Lernmotivation von Schülern haben, wurde anhand der Daten von Studie I nachgegangen (vgl. Kapitel 4).

Den 161 Gymnasiasten wurden hierzu fünf Items vorgegeben, die aus selbstbestimmungstheoretischer Sicht relevante Komponenten erzieherischen Handelns thematisieren. Für jede Aussage sollten die Schüler entscheiden, ob das angesprochene Verhalten eher von den Eltern, den Lehrern oder aber von keinem der beiden stärker realisiert würde. Die Items der sieben erfragte Aspekte lauteten:

- *Autonomieunterstützung*: "Wer unterstützt Dich eher darin, Dir eine eigene Meinung zu bilden und diese selbstbewußt zu vertreten?"
- *Kontrolle/Konformitätsdruck*: "Wer verlangt eher von Dir, gehorsam zu sein?";
- *Emotionale Zuwendung*: "Von wem fühlst Du Dich eher verstanden und angenommen?"
- *Struktur*: "Bei wem glaubst Du eher zu wissen, wo Du dran bist?"
- *Stimulation/Praktische Unterstützung*: "Von wem bekommst Du eher Hilfe, wenn Du in einem Fach in der Schule Schwierigkeiten hast?"

Passung der Erziehungspraktiken von Eltern und Lehrern

Abbildung 23 gibt wieder, wie die jeweilige Dominanz der hier erfaßten Erziehungspraktiken hinsichtlich der beiden Bezugskontexte beurteilt werden. Es zeigt sich, daß der Vergleich der relativen Häufigkeit der subjektiv wahrgenommenen Erziehungspraktiken je nach betrachteter Dimension unterschiedlich ausfällt.

Für drei der hier erfaßten Erziehungsaspekte zeigt sich eine ganz deutliche Dominanz der elterlichen gegenüber der schulischen Erziehung: Am deutlichsten ist dies erwartungsgemäß im Bereich der "emotionalen Zuwendung" (82% Eltern vs. 5% Lehrer). Die Werte in den Bereichen "Autonomieunterstützung" (76% Eltern vs. 8% Lehrer) und "Struktur" (79% Eltern vs. 9% Lehrer) liegen aber in der gleichen Größenordnung. Eine ausgeglichene Verteilung ergibt sich für die Aspekte "Kontrolle/Konformitätsdruck" (44% Eltern vs. 34% Lehrer) und "Stimulation/Hilfestellung" (53% Eltern vs. 16% Lehrer).

Die Mehrheit der Schüler nimmt somit Differenzen in den Erziehungsmethoden von Eltern und Lehrern wahr und zwar dahingehend, daß Eltern in allen hier untersuchten positiven wie negativen - Aspekten eine höhere Ausprägung erhalten. Interessant ist hier, daß diese Unterschiede in den "positiven" Aspekten Autonomieunterstützung, emotionale Zuwendung und Struktur besonders hoch ausfallen. Ein ausgeglicheneres Verhältnis ergibt sich -

in positiver wie negativer Weise - nur in dem "schulnäheren" Erziehungsaspekt der Stimulation/Hilfestellung sowie der Kontrolle.

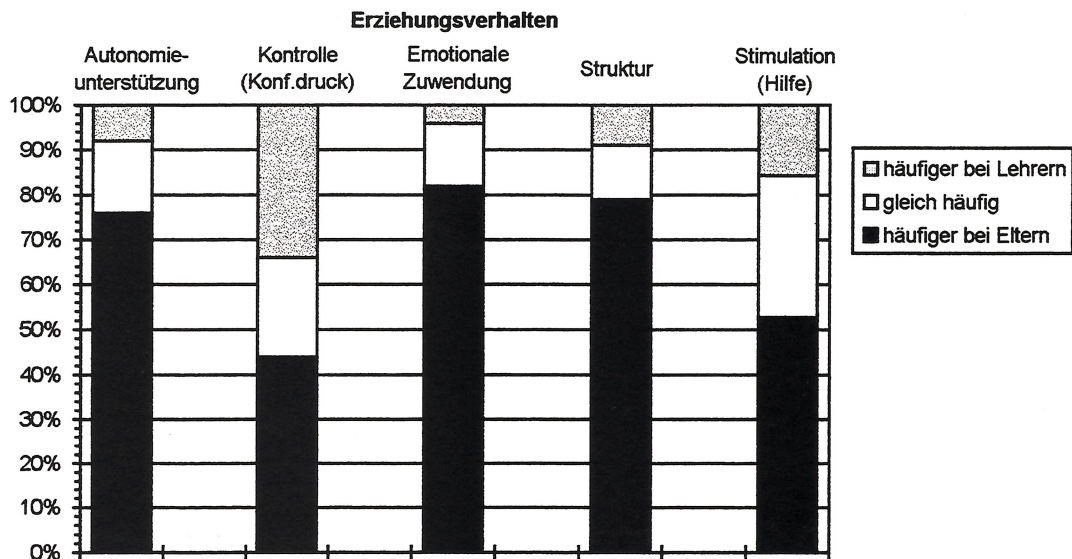


Abbildung 23: Wahrgenommene Unterschiede in den Erziehungspraktiken von Eltern und Lehrern

Wie man aus Abbildung 23 gut ersehen kann, werden "Passungen" insgesamt nur von wenigen Schülern berichtet: Erwartungsgemäß fällt der Anteil der Passungen am häufigsten bezüglich der "schulnahen" Erziehungsaspekte "Stimulation/Hilfestellung" (31%) und "Kontrolle/Konformitätsdruck" (22%) aus. Deutlich niedriger liegen die Werte in den Bereichen "Struktur" (12%), "Autonomieunterstützung" (16%) und "Zuwendung" (14%). In diesen Bereichen dürfte aufgrund von Deckeneffekten auch nur eine geringe Varianz der "Passung" vorliegen.

In Kapitel 6.1 war die theoretische Funktionalität der "Passung" der Erziehungspraktiken zwischen Schule und Elternhaus auf dem Hintergrund der Förderung einer intrinsischen motivationalen Orientierung kritisch diskutiert worden. Im Unterschied zu anderen Autoren wurde *nicht* postuliert, daß eine höhere Passung bzw. geringere Diskrepanz *per se* nachteilig sein sollte für die Lernmotivation von Schülern. Vielmehr wurde argumentiert, daß allein die *Art* des Erziehungsverhaltens (förderlich: Zuwendung, Autonomieunterstützung, Struktur und Stimulation; nachteilig: Kontrolle) entscheidend ist und sich familiäre und schulische Sozialisationseffekte in ihrer Wirkung addieren oder auch kompensieren können.

Zur Berechnung der Beziehungen zwischen den Eltern-Lehrer-Relationen und den motivationalen Orientierungen der Schüler wurden diese per Mediansplit jeweils zwei Extremgruppen mit hoher (N=90) vs. niedriger (N=76) intrinsischer motivationaler Orien-

tierung und hoher (N=88) vs. niedriger (N=77) extrinsischer motivationaler Orientierung unterteilt. Anschließend wurden die oben dargestellten Nennungshäufigkeiten der drei Kategorien ("Passung", "Eltern-Dominanz", "Lehrer-Dominanz") für die jeweiligen Extremgruppen neu berechnet und deren Beziehung auf statistische Signifikanz geprüft (vgl. Tabelle 69). In Abbildung 24 sind die resultierende Häufigkeitsverteilungen für die Extremgruppen der intrinsischen motivationalen Orientierungen dargestellt.

Tabelle 69: Unterschiede in den Diskrepanzmustern der Erziehungspraktiken von Lehrern und Eltern bei Schülern mit hohen vs. niedrigen intrinsischen oder extrinsischen motivationalen Orientierungen

	intrinsische Motivation		extrinsische Motivation	
	χ^2 (2)	p	χ^2 (2)	p
Autonomieunterstützung	3.25	ns	2.36	ns
Kontrolle/Konformitätsdruck	0.15	ns	2.65	ns
Emotionale Zuwendung	1.68	ns	0.41	ns
Struktur	8.11	<.05	0.33	ns
Stimulation/Praktische Unterstützung	2.40	ns	1.72	ns

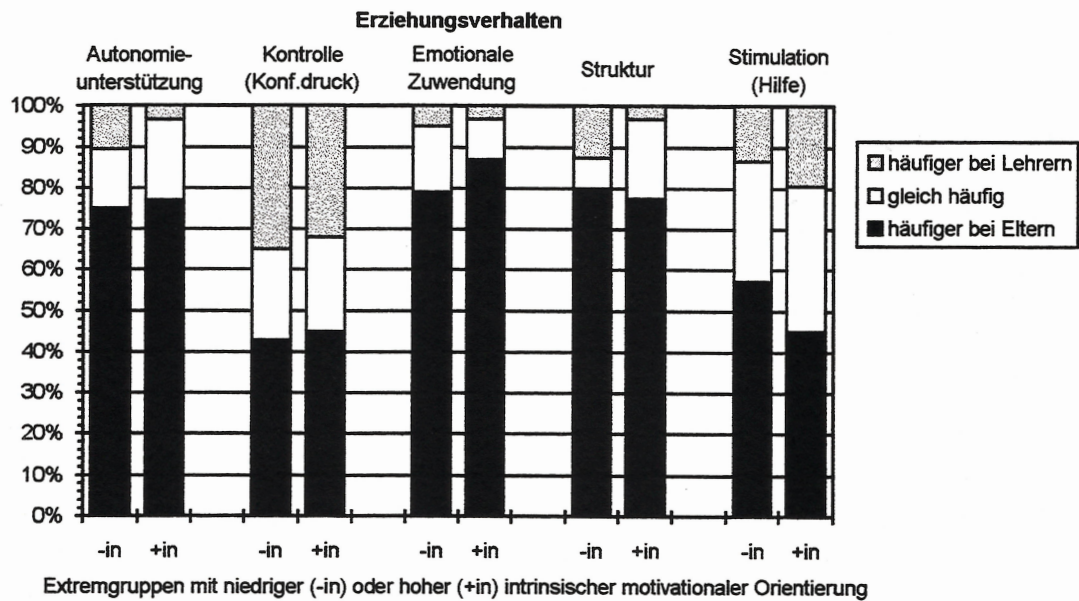


Abbildung 24: Unterschiede in den Erziehungspraktiken von Lehrern und Eltern bei Schülern mit hohen vs. niedrigen intrinsischen motivationalen Orientierungen

Die Ergebnisse stehen in guter Übereinstimmung mit der oben begründeten skeptischen Haltung gegenüber der Passungshypothese: Eine hohe Passung im Erziehungsverhalten der Lehrer und Eltern eines Kindes stand für *keine* der untersuchten Erziehungskategorien in

einem signifikanten Zusammenhang zur Ausprägung der *extrinsischen* Lernmotivation. Bezüglich der *intrinsischen* Lernmotivation ergab sich nur für einen einzigen Erziehungsaspekt ein signifikanter Unterschied zwischen den Extremgruppen: Von Schülern mit einer hohen intrinsischen motivationalen Orientierung wird eine signifikant höhere Passung (19.4% vs. 3.2%) an strukturierendem Erziehungs- oder Unterrichtsverhalten berichtet. Gerade dieser Effekt ist jedoch nicht eindeutig zu interpretieren, weil der höhere Prozentsatz an "Passung" bei den intrinsisch hoch motivierten Schülern nicht gleichermaßen zu Lasten der Rubriken "Eltern-Dominanz" und der "Lehrer-Dominanz" geht, sondern einseitig auf Kosten letzterer. Hier ist somit nicht entscheidbar, ob die Höhe der intrinsischen Motivation mit dem Grad der Passung oder eher dem Ausmaß an Struktur im Unterricht variiert. Im übrigen darf dieser Einzelbefund angesichts der beträchtlichen Zahl der mit dieser Fragestellung verbundenen Signifikanztests nicht überinterpretiert werden.

Vielmehr läßt sich aufgrund der vorliegenden Daten ein sehr eindeutiges Ergebnis zusammenfassen: Das Antwortverhalten hoch und niedrig intrinsisch motivierter Schüler unterscheidet sich insgesamt nur geringfügig und läßt keine systematischen Abweichungen bezüglich der "Passung" oder einer der Dominanzvarianten erkennen.

6.2.4. Zusammenfassende Interpretation

In Kapitel 7 wurden die Ergebnisse aus drei Studien vorgestellt, die sich mit dem relativen Einfluß familialer und schulischer Sozialisationsbedingungen auf die motivationalen Orientierungen von Schülern befassen und den motivationalen Konsequenzen kindperzipierter Unterschiede im Erziehungsverhalten von Eltern und Lehrern.

Die Konzeption der Untersuchungen war geleitet von der Auffassung, daß Eltern und Lehrern aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen zwar unterschiedliche Handlungsalternativen offen stehen, die Erziehungspraktiken beider aber auf denselben Grunddimensionen erzieherischen Handelns beschreibbar und funktional äquivalent sein sollten. Ferner wurde in Abgrenzung von Ansätzen, denen zufolge wahrgenommene Diskrepanzen in den schulischen und familialen Interaktionserfahrungen nachteilige Folgen nach sich ziehen sollten, von einem additiven Modell ausgegangen, demzufolge die *Ausprägung* autonomieförderlicher Aspekte des Erziehungsverhaltens von Eltern und Lehrern ausschlaggebend sein sollte und nicht die Passung bzw. Diskrepanz zwischen diesen.

Bei der Konzeptualisierung des Lehrerverhaltens wurde davon ausgegangen, daß Unterricht mehrheitlich im Klassenverband stattfindet und Lehrer - anders als Eltern in der direkten face-to-face-Interaktion mit ihren Kindern - die Kompetenz und das Kompetenzerleben fördernde Instruktionsstrategien einsetzen können, die nicht bereits unterschiedliche Grade der Fremdsteuerung implizieren. Aus diesem Grund wurde zwischen fünf Komponenten des Erziehungsverhaltens von Lehrern unterschieden, die auf multivariater Ebene bei der Prüfung der Strukturmodelle in die Meßmodelle von zwei Faktoren zweiter Ordnung eingingen, die zum einen eine emotional zugewandte und autonomieunterstützende Instruktion und zum anderen eine kontrollierende und wenig responsive Form der Instruktion abbilden.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den fünf Erziehungsaspekten und den motivationalen Orientierungen der Schüler konnten auf der Ebene der bivariaten Zusammenhänge substantielle und theoriekonforme Zusammenhangsmuster beobachtet werden, wobei das Lehrerverhalten einen weitaus größeren Beitrag zur Aufklärung der Varianz in der intrinsischen Lernmotivation der Schüler leistet als zur Aufklärung interindividueller Unterschiede in der extrinsischen Motivation. Hierin ist zugleich der wesentlichste Unterschied zum Einfluß der Eltern zu sehen, die den eigenen Befunden und anderen Ergebnissen (z.B. Wild & Krapp, 1995) zufolge vor allem die extrinsische Motivation auf vielfältige Weise zu beeinflussen scheinen. Über mögliche Gründe hierfür kann an dieser Stelle nur spekuliert werden; denkbar ist jedoch, daß in der Familie als primärer Sozialisationsinstanz idealiter eine Grundhaltung herausgebildet wird, die dazu führt, daß Schüler das eigene Handeln nicht automatisch von äußeren Anreizstrukturen abhängig machen und offen sind für die vom Lehrer ausgehenden inhaltlichen Impulse, die ihnen im günstigen Fall einen positiven Zugang zum Lerngegenstand eröffnen.

Was den Zusammenhang zwischen dem kindperzipierten Erziehungsverhalten von Eltern und Lehrern angeht, so zeigen sich in Einklang mit der Annahme, daß in der Familie herausgebildete "internal working models" (Bowlby, 1969) die Wahrnehmung außerfamilialer Beziehungserfahrungen beeinflussen, systematische Beziehungen zwischen dem Grad, in dem Schüler das schulbezogene Elternverhalten als autonomieunterstützend wahrnehmen, und dem Ausmaß, in dem Schüler ihre Lehrer als schülerzentriert, emotional zugewandt und strukturierend erleben. Umkehrt beschreiben Schüler, die ihre Lehrer als stark lenkend und wenig zugewandt wahrnehmen, ihre Eltern auch eher als ergebnisorientiert und lenkend sowie wenig responsiv. In welchem Ausmaß sich in diesen Zusammenhängen interindividuell unterschiedliche Wahrnehmungsstile der Schüler widerspiegeln und inwiefern Schüler mit ihrem Verhalten "objektiv" ähnliche Reaktionen von Eltern und Lehrern evozieren, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Festzuhalten ist jedoch, daß die erfaßten Merkmale des Lehrerverhaltens über das elterliche Schulengagement hinaus keinen substantiellen Beitrag zur Varianzaufklärung der extrinsischen Motivation von Schüler leisten, wohl aber einen genuinen Beitrag zur Aufklärung der Varianz in der intrinsischen Motivation beisteuern.

Dem aus ökologischer Sicht interessanten Zusammenspiel familialer und schulischer Sozialisationsprozesse schließlich wurde nachgegangen, indem Schüler nach Unterschieden in den Erziehungspraktiken von Eltern und Lehrern gefragt wurden und diese Diskrepanzwahrnehmung in Beziehung zur motivationalen Orientierung der Heranwachsenden untersucht wurde. Insgesamt wurden hierbei erwartungsgemäß keine bedeutsamen Unterschiede beobachtet, wobei die Mehrzahl der Schüler absolut betrachtet deutliche Unterschiede zugunsten der Eltern wahrnimmt. Insofern unterstreicht dieses Ergebnis noch einmal die besondere Bedeutung, die der Familie auch für die schulische Lernmotivation zukommt.

7. EIN RAHMENMODELL ZUR VORHERSAGE SELBSTBESTIMMUNGS-FÖRDERLICHER ERZIEHUNG IN UNTERSCHIEDLICHEN KONTEXTEN

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Frage, welchen Beitrag die elterliche und schulische Erziehung zur Förderung einer selbstbestimmten Lernmotivation leisten kann. Damit sollte ein bisher vernachlässigtes Thema aufgegriffen und die Brücke zwischen der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung auf der einen Seite und der entwicklungs- sowie familienpsychologischen Forschung auf der anderen Seite geschlagen werden.

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der Stand der Forschung und die Befunde eigener Untersuchungen berichtet wurden, sollen abschließend die Grundzüge eines Modells dargestellt werden, in dem die Förderung selbstbestimmten Lernens im Zentrum steht. Die einzelnen Komponenten dieses Modells sind in den vorangegangenen Kapiteln bereits auf dem Hintergrund der vorliegenden Literatur genauer diskutiert und in Ansätzen empirisch untersucht worden. In den folgenden Ausführungen konzentrieren wir uns deshalb darauf, die verschiedenen Argumentationstränge aufzugreifen und zusammenzuführen, um auf dieser Grundlage einige weiterführende Überlegungen anzustellen.

7.1. DIE NORMATIVEN UND ANTHROPOLOGISCHEN PRÄMISSEN DES MODELLS

Abstrakt formuliert besteht die Aufgabe von Erziehern darin, die Aufmerksamkeit und Energie Heranwachsender auf Inhalte und Ziele zu richten, die zu Wachstum und Entfaltung der kindlichen Potentiale beitragen, und das Lebensumfeld Heranwachsender so zu gestalten, daß ein progressiver Entwicklungsverlauf möglich wird. Sobald man versucht, diese Aufgabe zu konkretisieren, kommen paratheoretische Konzeptionen vom "Wesen des Menschen" und von "optimaler Entwicklung" zum Tragen, die die Bewertung der Legitimität und Wünschbarkeit von Erziehungszielen und -mitteln beeinflussen. Am Ausgangspunkt dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1) wurden deshalb die anthropologischen und normativen Prämissen dargelegt, die allen nachfolgenden Ausführungen zugrunde lagen. Kurz zusammengefaßt sind wir von der Idee einer Erziehung zu Mündigkeit ausgegangen, die sich dadurch auszeichnet, daß sie die Selbsttätigkeit des Lernenden anerkennt, ihm die Fähigkeiten und Werthaltungen vermittelt, die ein Leben in sozialer und persönlicher Verantwortung ermöglichen, und eine Reflektion der im Prozeß der Motivformung eingesetzten Mittel unter dem Mündigkeitspostulat beinhaltet (Schiefele, 1993; Heid, 1997).

Die in dieser Arbeit ins Zentrum gestellte *selbstbestimmte motivationale Orientierung* von Schülern wird als ein Teilziel einer Erziehung zu Mündigkeit verstanden, die dazu bei-

tragen sollte, daß der Einzelne schulische und - mit Blick auf das Erfordernis eines lebenslangen Lernens - berufliche Anforderungen so wahrnehmen und bewältigen kann, daß er geistige und sittliche Unabhängigkeit entwickelt bzw. bewahrt.

Zur Beantwortung der Frage, wie Lernumgebungen gestaltet sein müssen, damit Lerner eine selbstbestimmte, auf persönlichen Interessen und/oder eigenen Wertüberzeugungen basierende Form der Lernmotivation entwickeln, wurde auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) zurückgegriffen. Dieser Ansatz geht von drei psychologischen Grundbedürfnissen aus, deren Befriedigung zu Wachstum und seelischer Gesundheit führen und deren dauerhafte Frustration Beeinträchtigungen der kindliche Entwicklung zur Konsequenz haben soll. Der Selbstbestimmungstheorie war gegen gegenüber anderen theoretischen Ansätzen aus mehreren Gründen der Vorzug gegeben worden:

- (a) Die Selbstbestimmungstheorie stellt die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstbestimmtem Handeln ins Zentrum und ist mit der Vorstellung einer "sittlich autonomen" Persönlichkeit als übergeordnetem Ziel von Erziehung gut vereinbar. Indem sie von dem Konzept des Selbst ausgeht und die Transmission gesellschaftlicher Werte als einen Prozeß der Introjektion, Identifikation und Integration versteht, ist sie ebenfalls kompatibel mit der anthropologischen Vorstellung von Entwicklung als "Handlung im Kontext" (Silbereisen, Eyferth & Rudinger, 1986) sowie dem Konzept des "produktiven realitätsverarbeitenden Subjekts" (Hurrelmann, 1993).
- (b) Es handelt sich um eine *allgemeine* Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorie, die zugleich *spezifische* Aussagen zur Entwicklung bestimmter Personeneigenschaften (hier: einer intrinsischen motivationalen Orientierung beim Lernen) zuläßt. Auch wenn die Ausführungen zum Selbst und zum Prozeß der Internalisierung noch nicht sehr ausgearbeitet sind, lassen sie sich doch mit Rückgriff auf vorliegende Identitätstheorien (z.B. Haußer, 1983; Berzonsky, 1997) hinreichend genau präzisieren.
- (c) Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Motivationsansätzen benennt die Selbstbestimmungstheorie autonomie- und motivationsrelevante Dimensionen der Umwelt. Weil diese aus Vorstellungen vom Menschen als einem bedürfnisgesteuerten und zugleich zielgerichtet handelnden Organismus abgeleitet werden, ist die Zahl und Auswahl erziehungsbedeutsamer Kontextmerkmale nicht beliebig und doch zugleich prinzipiell erweiterbar, wenn aufgrund neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse davon ausgegangen werden muß, daß noch andere Motive von Relevanz sind.
- (d) Die Selbstbestimmungstheorie ist schließlich von heuristischem Wert, weil sie Kernannahmen aus anderen Ansätzen (z.B. der Bindungstheorie, der Humanistischen Psychologie und strukturgenetischen Ansätzen) aufgegriffen und integriert hat. Dies bringt nicht zuletzt den Vorteil mit sich, daß bei der Konzeptualisierung und Operationalisierung auf eine vergleichsweise breite empirische Befundlage zurückgegriffen werden kann.

Einschränkend wurde darauf hingewiesen, daß es sich bei der Selbstbestimmungstheorie um die Weiterentwicklung eines inhaltlich umgrenzten Motivationsansatzes handelt, der vornehmlich mit Blick auf den schulischen Kontext formuliert und empirisch untersucht wurde. Angesichts der hier verfolgten Frage nach dem Beitrag der elterlichen Erziehung für die schulische Lernmotivation bestand somit ein wichtiges Teilziel der vorliegenden Arbeit darin, die theoretischen Aussagen über die kontextuellen Bedingungen selbstbestimmten Lernens hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf die Familie als der wichtigsten Sozialisationsinstanz vor und neben der Schule zu prüfen und zu konkretisieren. Eine zu diesem Zweck vorgenommene intensive Analyse der vorliegenden Literatur aus dem Bereich der Erziehungsstilforschung (vgl. Kapitel 3) sowie der Arbeiten zum elterlichen Schulengagement (Kapitel 5) ergab im wesentlichen zwei Differenzierungen, die die Konstrukt- oder Bereichsspezifität erzieherischen Handelns betreffen und dessen Gebundenheit an kontextuelle Rahmenbedingungen.

7.2. ZUR KONSTRUKTSPEZIFITÄT ERZIEHERISCHEN HANDELNS

Spätestens mit dem Aufkommen ökopyschologischer Ansätze hat es sich durchgesetzt, Umwelten als ineinander vernetzten Strukturen zu betrachten, die wie russische Puppen ineinander geschachtelt sind (Bronfenbrenner, 1981). Aus dieser Perspektive kann die Familie als ein Mikrosystem betrachtet werden, das über ihre Mitglieder mit anderen Mikrosystemen wie der Schule oder der Berufswelt verknüpft und wie diese in ein größeres gesellschaftliches Makrosystem eingebettet ist. Gleichzeitig kann die Familie als eine komplexe Umwelt verstanden werden, die *in sich* strukturiert und gegliedert ist.

Um diese möglichst umfassend und ganzheitlich beschreiben zu können, sind in der Vergangenheit verschiedene Taxonomien der familialen Binnenwelt vorgelegt worden (z.B. Moos & Moos, 1986; Majoribanks, 1973; Ryan & Adams, 1995). Bei allen Unterschieden im Detail ist ihnen gemein, daß sie zwischen "objektiven" und subjektiv repräsentierten Charakteristika der Nahumwelt unterscheiden und diese auf verschiedenen Ebenen oder Dimensionen anordnen. Speziell in kausalanalytischen Modellen wie dem von Ryan und Adams (1995) wird dabei versucht, mit Rückgriff auf vorliegende Erkenntnisse zur Funktionalität bestimmter Merkmale des Familienkontextes diese unter dem Gesichtspunkt der Proximität einzuordnen. Sozioökonomische Merkmale wie das Einkommen und die Berufsposition der Eltern sind danach als distale Bedingungen zu verstehen, deren Effekt über proximale Merkmale der Eltern-Kind-Interaktion vermittelt wird. Diese werden noch einmal untergliedert in allgemeine und schulbezogene Eltern-Kind-Interaktionen, wobei von letzteren angenommen wird, daß sie sich am unmittelbarsten auf die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken.

In der vorliegenden Arbeit sind diese Überlegung insofern aufgegriffen worden, als das elterliche Erziehungsverhalten als proximaler Aspekt der familialen Sozialisation ins Zentrum gestellt wurde. Gleichzeitig wurde jedoch von dem in der Erziehungsstilforschung verbreiteten Vorgehen Abstand genommen, die Funktionalität möglichst abstrakt gehaltener Dimensionen

erzieherischen Handelns zu bestimmen, indem empirisch deren Vorhersagekraft über viele Funktionsbereiche der Entwicklung hinweg untersucht wird. Stattdessen wurde ein Zugang gewählt, der (1) ein theoriegeleitetes Vorgehen vorsieht, an dessen Ausgangspunkt das *hier interessierende Erziehungsziel einer selbstbestimmten Form der Lernmotivation* steht, und der (2) eine Konzeptualisierung des elterlichen Erziehungsverhaltens auf *zwei Ebenen* vornimmt, und zwar (a) auf der Ebene der allgemeinen, nicht schulspezifischen Interaktionen und (b) auf der Ebene der spezifischen, schul- und lernbezogenen Interaktionen.

ad 1: Die zentrale Richtlinie zur Bestimmung relevanter Erziehungsmerkmale besteht in der Definition des *vorherzusagenden Personmerkmals* und der Funktion, die bestimmten elterlichen Erziehungspraktiken theoretisch für die Entwicklung dieses Merkmals zugesprochen wird. Im Rahmen dieser Arbeit stellte dieses Zielkriterium eine intrinsische bzw. selbstbestimmte Form der Lernmotivation dar, die als überdauernde Tendenz von Schülern definiert wurde, sich aus eigener Entscheidung mit Lerninhalten auseinanderzusetzen, weil man dies als interessant und spannend empfindet oder sich einen Kompetenzzuwachs verspricht. Zur Spezifikation des Zusammenhangs zwischen diesem Personmerkmal und dem elterlichem Erziehungsverhalten wurde auf die Selbstbestimmungstheorie zurückgegriffen, derzufolge erzieherische Handlungen vor allem im Hinblick auf deren Potential zur Befriedigung grundlegender Bedürfnisse zu sehen sind. Mit der Befriedigung der Bedürfnisse, sich als autonom, kompetent und sozial eingebunden zu erleben, sind somit anzustrebende Zwischenziele identifiziert. Welche konkreten Erziehungspraktiken der Erreichung dieser Zwischenziele dienlich sind, läßt sich aus unserer Sicht sinnvoll konkretisieren, wenn man zwischen zwei Ebenen unterscheidet.

ad 2: Indem die Entwicklung der Motivation aus der Perspektive der SBT an die Entwicklung des Selbst gebunden ist, kann eine selbstbestimmte Motivation nicht nur als bereichsspezifischer Ausdruck einer "autotelischen" Persönlichkeit verstanden werden. Vielmehr ist, wenn von einem hierarchischen Selbstkonzeptmodell ausgegangen wird (z.B. Marsh & Shavelson, 1985; Helmke, 1992), zu vermuten, daß Eltern auf zwei Wegen die motivationalen Orientierungen ihrer Kinder beeinflussen können: auf direktem Weg durch die Art und Weise, wie sie mit schulbezogenen Fragen und Problemen umgehen, aber auch indirekt mit ihrem allgemeinen Erziehungsverhalten, das sich vermittelt über "globale" Wertorientierungen und Überzeugungen auf die spezifische (lernbezogene) motivationale Orientierung auswirken sollte.

Für die Erforschung des Beitrags der Eltern für die schulische Lernmotivation ergibt sich daraus, daß getrennt für die allgemeinen und bereichsspezifischen Eltern-Kind-Interaktionen zu konkretisieren ist, welche erzieherischen Handlungen eine Befriedigung oder auch Frustration der kindlichen Bedürfnisse zur Folge haben. In dieser Arbeit wurden in Kapitel 4 und 5 solche als bedürfnisrelevant erachteten Erziehungspraktiken eingehend besprochen. Darüber hinaus wurde in Kapitel 6 eine entsprechende Diskussion im Hinblick auf Lehrer-Schüler-Interaktionen geführt, die in Entsprechung zum elterlichen

Schulengagement gesehen wurde. Die Begründung der Vorschläge zur Skalenkonstruktion orientierte sich dabei durchgängig an der jeweils vorgeschalteten Diskussion der nach derzeitigem Forschungsstand zu vermutenden funktionalen Abhängigkeiten. Die empirischen Skalenanalysen dienten dagegen vor allem zur Klärung der teststatistischen Merkmale der so konstruierten Skalen.

Hinsichtlich des Verhältnisses von allgemeinen und bereichsspezifischen Aspekten zueinander wurde aufgrund der genannten theoretischen Überlegungen und vorliegender Befunde (Steinberg et al., 1992; Wild & Wild, 1997; Pratt et al., 1992) davon ausgegangen, daß der Effekt des allgemeinen Erziehungsverhaltens auf die motivationalen Orientierungen zumindest teilweise über das elterliche Schulengagement vermittelt werden sollte. Empirische Evidenz für diese Annahme lieferte Studie II, wobei gleichzeitig deutlich wurde, daß als Mediator nicht unbedingt die "entsprechende" Komponente auf der Ebene des elterlichen Schulengagements in Betracht zu ziehen ist. In den vorliegenden Analysen wurde der Effekt der bereichsübergreifenden Kontrolle auf die extrinsische Motivation zwar über ein ergebnisorientiert-direktives Instruktionsverhalten der Eltern vermittelt. Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Grad der emotionalen Zuwendung und der Stärke der intrinsischen Motivation fiel aber nicht der elterlichen Responsivität sondern der autonomieunterstützenden Instruktion der Eltern die Rolle eines Mediators zu.

Auf den ersten Blick mag ein Modell, in dem die Anzahl und inhaltliche Bestimmung der Dimensionen je nach gewählter Analyseebene oder Lernumgebung variiert, unnötig kompliziert erscheinen. Aus unserer Sicht ist es jedoch nur im Rahmen einer domain- und kontextspezifischen Konzeptualisierung bedürfnisrelevanter Erziehungspraktiken möglich, die faktisch unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die beispielsweise die "typische" Eltern-Kind-Interaktion von der "typischen" Lehrer-Schüler-Interaktion abweichen läßt. Damit wird nicht unterstellt, elterliche Erziehungspraktiken und Instruktionsstrategien oder auch erzieherische Handlungsweisen von Eltern und Lehrern ließen sich nicht denselben basalen Prinzipien zuordnen. Ganz im Gegenteil wird im Anschluß an die frühe (deutschsprachige) Erziehungsstilforschung die Auffassung vertreten, daß sich die Unterschiedlichkeit des Erziehungsverhaltens von Eltern und Lehrern vor allem auf der "Oberfläche" der Handlungsweisen ausdrückt. Auf einer "tieferen" Ebene der funktionalen Beziehungen zwischen "Erziehung" und kindlicher Entwicklung ist dagegen von vergleichbaren Dimensionen auszugehen. Mit diesem Postulat eröffnet sich ein weites Forschungsfeld, da es abzuklären gilt, in welchen kontextspezifischen "*Sichtstrukturen*" sich jeweils dieselben *basalen Prinzipien des Erziehens* widerspiegeln. Im Rahmen dieser Arbeit (Kapitel 6) wurde anhand von Studie II und III aufgezeigt, wie eine *kontextübergreifende Analyse der Bedingungen einer selbstbestimmten Lernmotivation* prinzipiell aussehen könnte. Die diesbezüglichen Ausführungen mußten jedoch schon allein deshalb relativ kurz ausfallen, weil eine ähnlich intensive Aufarbeitung dieser Thematik zusätzlich zur Untersuchung der elterlichen Erziehung den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. Immerhin dürfte

deutlich geworden sein, daß eine Erforschung der Motivgenese über verschiedene Erziehungskontexte hinweg mit einem deutlichen Informationsgewinn einhergeht.

7.3 ZUR DIMENSIONALITÄT ERZIEHERISCHEN HANDELNS

In den vorangegangenen Kapiteln ist die Frage der Dimensionalität erzieherischen Handelns intensiv mit Blick auf das allgemeine Erziehungsverhalten von Eltern, aber auch hinsichtlich des elterlichen Schulengagements sowie des Lehrerverhaltens diskutiert worden. Im folgenden sollen diese Dimensionen noch einmal für den Familienkontext, der in dieser Arbeit im Zentrum steht, zusammenfassend dargestellt und in ihrer Funktionalität erörtert werden.

Ein besonderer Stellenwert wird in der Selbstbestimmungstheorie der *Förderung des kindlichen Autonomieerlebens* zugesprochen. Nach Grolnick & Ryan (1989) beinhaltet eine gezielte Selbständigkeitserziehung die Ermutigung zu und Wertschätzung von eigenständigem Denken und Handeln sowie das Zugestehen von Entscheidungsspielräumen und Mitbestimmungsmöglichkeiten. Während diese Aspekte in der Literatur noch vergleichsweise durchgängig als förderlich erachtet werden, scheiden sich bei der Frage des elterlichen Umgangs mit dem Überschreiten von Grenzen und dem Verletzen von Regeln die Gegner und Befürworter einer mutmaßlich autonomiefördernden Erziehung. Aus unserer Sicht löst sich diese Kontroverse auf, wenn man von der Vorstellung abrückt, eine Förderung der Autonomieentwicklung käme einem Verzicht auf jegliche Art von Fremdsteuerung gleich. Unter dieser Voraussetzung muß die Frage nach dem "optimalen" Ausmaß an Kontrolle vs. Autonomie nicht lauten *ob* sondern *wie* die Welt des Kindes und der Erfahrungsstrom strukturiert wird. Dabei ist aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie ausschlaggebend, wie die elterlichen Disziplinierungsmaßnahmen von Heranwachsenden wahrgenommen werden. Vor allem ältere Studien aus der erziehungspsychologischen Forschung weisen darauf hin, daß argumentativ oder rational begründete Grenzen und Regeln generell eher als fair und nachvollziehbar wahrgenommen und auch prompt befolgt werden. Hierbei dürften vor allem drei Mechanismen zum Tragen kommen:

- (1) Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie sollten Kinder in Umwelten, in denen sie sich in ihrer Autonomie respektiert und wertgeschätzt fühlen, eher bereit sein, sich ernsthaft und reflexiv mit den elterlichen Argumenten auseinanderzusetzen. In dem Maße aber, in dem im Zuge des Internalisierungsprozesses die elterlichen Werte und Standards "zentral" (vs. peripher) und kohärent (vs. eingekapselt) in das Selbst des Heranwachsenden integriert werden und eine innere Bindung an diese Werte und Überzeugungen entsteht, sollte eine "äußere" Verhaltensregulation unnötig werden.
- (2) Grundsätzlich dürfte es Eltern schwerer fallen, auf Kontrolle zu verzichten und auf die Einsicht ihrer Kinder zu vertrauen, wenn es um Entscheidungen mit weitreichenden Konsequenzen geht wie etwa bei der Schul- und Berufswahl. Hier ist leicht nachvollziehbar, daß Eltern "entgegen" ihrer generell autonomieunterstützenden Haltung handeln und zum "Wohle des Kindes" restriktiv werden. Ein solches "Umschalten" dürfte in gut

funktionierenden Familien jedoch seltener zu beobachten sein, da Schüler in diesen Familien ihre Eltern auch über das Jugendalter hinweg als wichtige Ansprechpartner und Rollenvorbilder betrachten sollten und krasse Divergenzen in zentralen (identitätsrelevanten) Wertfragen nur selten auftreten dürften (Maccoby & Martin, 1983).

- (3) Kinder müssen nicht nur willens, sondern auch fähig sein, den elterlichen Rat ernsthaft zu bedenken. Auch hier liegt der Selbstbestimmungstheorie zufolge der Schlüssel in den kindlichen Bedürfnissen, denn Kinder streben, sofern sie nicht in ihren Bedürfnissen frustriert werden, intrinsisch motiviert nach Kompetenzerweiterung. Diese Bereitschaft zur Exploration der inneren und äußeren Welt sollte darin zum Ausdruck kommen, daß sie offener gegenüber Argumenten sind, differenzierter denken und diese eher integrieren können. Entsprechende empirische Befunde finden sich in Arbeiten zur Bindungstheorie (zusf. Zimmermann, 1995).

Insgesamt kann aus unserer Sicht also davon ausgegangen werden, daß Eltern, die ihren Kindern gewisse Entscheidungsspielräume und Handlungsoptionen einräumen und ihnen Respekt und Vertrauen entgegenbringen, auch Vertrauen von ihren Kindern ernten. Heranwachsende wiederum sollten in dem Maße, in dem sie sich von den Eltern angenommen und verstanden fühlen, dazu neigen, derartige Hilfeleistungen, Ratschläge oder Rückmeldungen als "nützlich" oder zumindest wohlgemeint aufzufassen. In der Konsequenz sollten autonomieunterstützende Eltern generell seltener Disziplinierungsmaßnahmen ergreifen müssen und zudem das Verhalten ihrer Kinder effektiver über den Rückgriff auf induktive (demokratische) Disziplinierungsstrategien beeinflussen können. Im Rahmen der frühkindlichen Selbständigkeitserziehung mag es dabei genügen, den Anschein von Selbstbestimmung zu erwecken, etwa indem sie sie in eher unwichtigen Aspekten mitentscheiden lassen. Spätestens ab dem Jugendalter dürfte das Erleben von Autonomie auf Seiten Heranwachsender aber davon abhängen, ob Eltern "echte" Wahlfreiheiten zugestehen und sich eher als Mentoren, Vorbilder und Berater verhalten denn als Disziplinerer (Baumrind, 1991b).

Auf der Ebene des allgemeinen Erziehungsverhaltens lassen sich aus unserer Sicht Maßnahmen zur Förderung des Autonomieerlebens gut von Erziehungspraktiken trennen, die der *Förderung des Kompetenzerlebens* dienen sollen. Letztere werden in den Arbeiten zur Selbstbestimmungstheorie nur am Rande und in der Erziehungsstilforschung nicht - zumindest nicht als eigenständiger Aspekt - thematisiert. Ausgangspunkt der eigenen Überlegungen war die Vorstellung, daß in der Familie neben "wohldefinierten" Lehr-Lern-Arrangements - wie der Hausaufgabensituation - natürlich auftretene Situationen wie das Reparieren des Videorekorders, das gemeinsame Betrachtung einer Folge der Sendung "Löwenzahn" oder auch die Politikdiskussionen während des Abendessens als Lernchance genutzt werden können. Der Vorteil der hier ablaufenden Lehr-Lern-Prozesse ist neben dem Realitätsbezug und der Authentizität der behandelten Probleme darin zu sehen, daß eine im Vergleich zur Schule ungleich intensivere und adaptivere Instruktion möglich ist. Im Alltag dürfte die Frage, inwiefern das im Elternhaus vorhandene Potential genutzt wird, jedoch wesentlich davon abhängen, ob Lerngelegenheiten als solche erkannt und effektiv genutzt werden. Hierfür ist unserer Auffassung nach nicht entscheidend, ob Eltern eine breite

Allgemeinbildung oder ein umfassendes Wissen über die in der Schule behandelten Inhalte mitbringen. Eine hohe (fachbezogene) Kompetenz der Eltern sollte diesen zwar eine hohe Attraktivität als Modell verleihen und es ihnen erleichtern, ihr Kind angemessen, d.h. in der "Zone der proximalen Entwicklung" anzuleiten. Mit Blick auf die Herausbildung einer intrinsischen Lernmotivation dürfte jedoch die Erlebnisqualität entscheidend sein, die Heranwachsende mit der Auseinandersetzung mit schulischen Lerninhalten und allgemein im Umgang mit intellektuell herausfordernden Gegenständen verbinden und die Eltern durch die Ausgestaltung solcher Situationen beeinflussen können.

Weil Lernchancen häufig nicht erkannt und genutzt werden, ist es nach unserem Eindruck wichtig, in einem allgemeineren Sinne ein stimulierendes Umfeld schaffen. Daß Unterschiede im häuslichen Anregungsgehalt mit Unterschieden in der intellektuellen Entwicklung von Kindern assoziiert sind, konnte im Rahmen langjähriger Längsschnittstudien nachgewiesen werden (z.B. Meyer-Probst, 1989; Bradley, Caldwell & Rock, 1988). Bezogen auf die Entwicklung der Lernmotivation scheint ein hoher Anregungsgehalt im Elternhaus Heranwachsenden vor allem die Chance zu eröffnen, sich jene Anregung zu holen, die sie brauchen und wollen. Unseren eigenen Ergebnissen zufolge scheint es auch von Leistungsfähigkeit abzuhängen, welche Heranwachsenden von der häuslichen Stimulation profitieren. Die genaueren Zusammenhänge bleiben hier aber noch zu prüfen, denn während es in Studie I die leistungsstarken Schüler waren, die stärker von den Angeboten ihrer Umwelt profitierten, korrelierte in Studie II das Ausmaß der Stimulation nur mit der intrinsischen Motivation der leistungsschwächeren Schüler. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, daß die Schüler in Studie II durchschnittlich ein halbes Jahr älter waren und sich die leistungsstärkeren Jugendlichen in dieser Teilgruppe bereits vom Anregungsgehalt ihrer unmittelbaren (familialen) Umwelt emanzipiert haben.

Eine in vielen Elterntrainings empfohlene Maßnahme zur Förderung des Kompetenzerlebens ist die *Rückmeldung* und hier vor allem das Lob bei Erfolg. Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie wird jedoch betont, daß ein kontingent in Abhängigkeit von den Leistungen ausgesprochenes Lob die Aufmerksamkeit des Lerners bei der Frage nach den Gründen für sein Handeln auf externe Kontingenzen lenkt und so den Aufbau einer intrinsischen Motivation verhindert (Ryan & Deci, 1996). Unsere eigenen Auswertungen stützen die Vermutung, daß der auf der Ebene des allgemeinen und bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens der Eltern erfaßte Einsatz von Belohnung zum Zwecke der Verhaltensregulierung (z.B. Taschengeld erhöhen) in der Wahrnehmung der Schüler mit anderen Formen der extrinsischen Motivierung (z.B. drohen, strafen) einhergeht und nicht generell eine intrinsische Motivation korrumpiert, jedoch eine instrumentelle Lernhaltung verstärkt und insofern indirekt den Weg zu einer selbstbestimmten Haltung versperrt.

Soll der Aspekt der Stimulation auf der Ebene des bereichsspezifischen Erziehungsverhaltens untersucht werden, dann läßt sich dieser Bereich unserer Auffassung nach nicht mehr losgelöst vom Grad der Lenkung betrachten. Aus diesem Grund wurde vorgeschlagen, Stimulation nicht weiter als eigenständige Komponente zu betrachten, sondern stattdessen zwischen einer autonomieunterstützenden und einer kontrollierenden Form der Instruktion zu

unterscheiden. Dabei wurde nur von einer prozeßorientierten Anleitung im Sinne der "gelenkten Partizipation" (Rogoff, 1990) angenommen, daß sie das Kompetenzerleben fördert. Bezüglich einer ergebnisorientierten und stark lenkenden Form der Anleitung wurde hingegen erwartet, daß sie nicht nur eine angstfördernde und leistungsmindernde Wirkung zur Konsequenz hat (vgl. Krohne & Hock, 1994; Helmke & Váth-Szusdziara, 1980; Trudewind, 1975), sondern auch mit einer höheren extrinsischen Motivation einhergeht und die intrinsische Motivation nicht oder sogar negativ beeinflusst.

In unseren eigenen Analysen korrelierte die intrinsische Motivation erwartungsgemäß mit einer autonomieunterstützenden Instruktion und die extrinsische Motivation mit einer ergebnisorientiert-direktiven Art des Umgangs mit schulischen Fragen und Problemen. Interessant ist, daß sich hier eine klare Entsprechung zu den auf das Lehrerverhalten bezogenen Ergebnissen ergab: Auch hier ging die intrinsische Motivation mit einer emotional zugewandten sowie autonomieunterstützenden Instruktion einher, während eine kontrollierende und nicht-responsive Instruktion mit dem Grad der extrinsischen Motivation zusammenhing. Wurden Merkmale des Verhaltens von Eltern und Lehrern gemeinsam herangezogen, dann leisten die lehrerbezogenen Variablen über die elternbezogenen Faktoren hinaus einen Beitrag zur Aufklärung der Varianz in der intrinsischen Motivation, während sich Unterschiede in der extrinsischen Motivation vor allem aufgrund des Elternverhaltens erklären lassen. Hierin kommt ein sich bereits auf der Ebene der bivariaten Korrelationen abzeichnendes Phänomen zum Ausdruck, daß sich dahingehend fassen läßt, daß Eltern über ein autonomieunterstützendes Verhalten zwar Einfluß auf die intrinsische Motivation nehmen, insbesondere aber den Grad der extrinsischen Motivation auf vielfältigeren Wegen zu beeinflussen scheinen. Da andere Autoren (z.B. Wild & Krapp, 1995) zu einem ähnlichen Fazit kommen, soll diese Beobachtung hier kurz unter dem Gesichtspunkt der Äthiogenese beider Orientierungen betrachtet werden.

Im Gegensatz zu dem von Deci und Ryan vorgeschlagenen Vorgehen wurden in dieser Arbeit intrinsische und extrinsische motivationale Orientierungen nicht als Endpole derselben Dimension, sondern als zwei eigenständige Faktoren gefaßt. Diese Konzeption stützte sich zunächst auf Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen, die das Zweifaktoren-Modell mit korrelierenden Faktoren auch gegenüber dem Generalfaktormodell als das Überlegenere auswiesen. Indirekt sprechen aber auch die getrennt für die beiden Orientierungen ermittelten Zusammenhangsmuster für diese Konzeption. Anstelle von ähnlich hohen Korrelationskoeffizienten mit umgekehrten Vorzeichen ergaben sich nämlich komplementäre Befunde, d.h. daß die Merkmale, die mit höheren intrinsischen einhergingen, in keiner Beziehung zur extrinsischen Motivation standen und umgekehrt. Erklärt wurde dieser Sachverhalte dahingehend, daß eine bereits vorhandene intrinsische Motivation Schüler gegen Versuche der äußeren Beeinflussung und "Indienstnahme" immunisiert und aus diesem Grund kein "Korrumpierungseffekt" auftritt. Dagegen wird der Verzicht auf *Kontrolle* i.S. des Einsatzes von direktiv-kontrollierenden und punitiven Formen elterlicher Erziehung als eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Erleben von Autonomie erachtet. Erst im Rahmen einer aktiven Autonomieunterstützung sollten Heranwachsende ihre Stärken kennenlernen und eine wertschätzende Beziehung zu (schulischen) Lernerhalten entwickeln.

Damit gewährleistet ist, daß sich Schüler dabei als wertvoll erleben und ein positives Selbstbild aufbauen, sollte Autonomieunterstützung möglichst mit einem hohen Maß an emotionaler Zuwendung seitens der Eltern einhergehen.

Mit der *emotionalen Zuwendung der Eltern zu ihren Kindern* ist eine Dimension erzieherischen Handelns angesprochen, die praktisch durchgängig in allen Ansätzen der Erziehungsstilforschung - wenn auch unter wechselnden Begrifflichkeiten und unterschiedlich stark ausdifferenziert - anzutreffen ist. Vor allem in individuuationstheoretischen und systemtheoretischen Ansätzen wird diese Dimension über die erlebte Nähe oder emotionale Abhängigkeit zwischen Eltern und Kindern gefaßt, so daß niedrige und hohe Werte gleichermaßen als dysfunktional gewertet werden. In den meisten Ansätzen wird emotionale Zuwendung jedoch über die elterliche Responsivität und Bereitschaft, Zeit und Energie in die Beziehung zum Kind zu investieren, definiert. Entsprechend werden hohe Ausprägungen als positiv betrachtet.

Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie wird der Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung insofern eine andere Rolle als dem Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenz zugewiesen, als es nur für die Herausbildung einer identifizierten Regulation und nicht für die Aufrechterhaltung eines intrinsisch motivierten Verhaltens als relevant erachtet wird. Die richtungsgebende Funktion des Strebens nach sozialer Einbindung soll sich im Internalisierungsprozeß darin äußern, daß die Wertvorstellungen und Überzeugungen der Menschen, die man als persönlich wichtige Bezugspersonen erachtet, eine hohe Attraktivität gewinnen und daher eher berücksichtigt und schließlich übernommen werden. In dieser Arbeit wird der Sonderstatus des Bedürfnisses nach sozialer Einbindung nicht nachvollzogen. Statt dessen wird aufbauend auf Überlegungen und Befunden aus der Bindungstheorie postuliert, daß dem Aspekt der emotionalen Zuwendung aus zwei Gründen eine ebenso wichtige Bedeutung zukommen sollte. Zum einen wird davon ausgegangen, daß die emotionale Beziehungsqualität die Effektivität disziplinarischer Maßnahmen seitens der Eltern beeinflusst und insofern die förderliche Wirkung der elterlichen Autonomieunterstützung unterstützt oder verstärkt. Zum anderen wird eine stabile und positive Bindung als eine der Förderung des Kompetenzerlebens dienende Bedingung erachtet, da sie die emotionale Basis für das kindliche Explorationsstreben darstellt und Chancen zur Erweiterung der eigenen Fähigkeiten eröffnet. Hierfür sprechen Befunde, wonach sicher gebundene Kindern ein überdurchschnittlich ausgeprägtes Erkundungs- und Bewältigungsverhalten zeigen und der Ausdruck von Wärme im elterlichen Verhalten einhergeht mit einem positiven Selbstkonzept von Kindern, einem ausdauernden Lernverhalten, einer ausgeprägten Neugier und einer hohen Leistungsmotivation (z.B. Estrada et al., 1987; Radin, 1973).

Auf dem derzeitigen Erkenntnisstand am schwierigsten zu beurteilen ist die Funktionalität der fünften Dimension, der *Struktur*. Bei der Diskussion der erziehungspsychologischen Arbeiten wurde hervorgehoben, daß Struktur - häufig unter Begriffen wie "firm control" oder "monitoring" gefaßt - über Items operationalisiert sind, die mehrdeutig sind und möglicherweise deshalb zur widersprüchlichen Befundlage beitragen haben, weil sie aus Sicht

des Schülers als Interesse oder Kontrolle ausgelegt werden können. In dieser Arbeit wurde deshalb vorgeschlagen, Struktur im Sinne einer Transparenz und Eindeutigkeit von elterlichen Erwartungen und Wertvorstellungen zu fassen. Heranwachsende sollten in der Auseinandersetzung mit den elterlichen Vorstellungen grundsätzlich leichter eigene Überzeugungen und Orientierungen herausbilden können, wenn diese klar und konsistent vertreten werden. Eine bereits ausgeprägte extrinsische Motivation sollte allerdings auch mit dem Grad der Struktur steigen, weil die Vorhersehbarkeit von Kontingenzen eine wichtige Voraussetzung für instrumentelles Vorgehen ist.

Unsere eigenen Analysen erbrachten insofern widersprüchliche Befunde, als das auf der Ebene des allgemeinen Erziehungsverhaltens erfaßte Ausmaß an Struktur in Studie I und II weder mit der intrinsischen noch der extrinsischen Motivation korreliert, in Studie II dagegen die bereichsspezifisch gefaßte Struktur mit dem Grad der extrinsischen Motivation assoziiert ist.

Eine Erklärung setzt am Alter der Schüler an. Danach könnte der Vorteil einer strukturierende Lernumgebung auf das Kleinkind- und Grundschulalter beschränkt sein, da Schüler in diesem Entwicklungsabschnitt noch nicht über ein Repertoire an Strategien zur Selbstregulation verfügen. Hier könnten Eltern durch die Schaffung eines geregelten und vorhersagbaren Umfeldes die Herausbildung grundlegender, auch motivations- und leistungsrelevanter Überzeugungen (z.B. Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen) fördern (vgl. Grolnick & Ryan, 1989).

Eine andere Interpretation der widersprüchlichen Befunde greift die Argumentation von Grolnick & Ryan (1989) auf, wonach ein strukturierter, Orientierung gebender Familienkontext eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für die Transmission elterlicher Wertmaßstäbe darstellt. Ob Schüler sich vom Sinn und Nutzen der elterlichen Wertvorstellungen überzeugen lassen und diese im Laufe der Entwicklung in ihr Selbst integrieren, sollte aus der Sicht der Autoren wesentlich davon abhängen, ob das Autonomieerleben Heranwachsender befriedigt wird. Empirisch sollte dieser Sachverhalt in Form von einer Wechselwirkung zwischen dem Ausmaß der Autonomieunterstützung und der Struktur zum Ausdruck kommen. In unseren eigenen Analysen läßt sich ein solcher Interaktionseffekt nicht nachweisen, was allerdings damit zuhängen könnte, daß ein konsistentes Vertreten von lern- und leistungsbezogenen Werthaltungen von Schülern offensichtlich schnell als Kontrolle interpretiert wird und eine "neutrale" Erfassung der Strukturkomponente möglicherweise nicht gelungen ist.

Wird schließlich das *Verhältnis der als bedürfnisrelevant erachteten Dimensionen zueinander* in den Blick genommen, so mag eine exklusive Zuordnung einzelner Dimensionen erzieherischen Handelns zu einem der drei in der Selbstbestimmungstheorie genannten psychologischen Grundbedürfnisse naheliegend erscheinen. In dieser Arbeit wird jedoch vorgeschlagen, von einer Multifunktionalität und funktionalen Äquivalenz elterlicher Erziehungspraktiken auszugehen. Wir folgen damit der Auffassung Weinerts (1998, S. 93), wonach angesichts der beachtlichen Vielfalt kulturabhängiger Entwicklungsbedingungen und der relativ großen Ähnlichkeiten der Individualentwicklung grundsätzlich von einer großen Äqui-

funktionalität externer Anregungsmuster ausgegangen werden muß. Dies läßt sich gut vereinbaren mit der im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie vertretenen Konzeption der Dimensionen als inhaltlich getrennten, aber dynamisch verbundenen Komponenten (Ryan & Solky, 1996; Ryan, 1995). Wie diese kontextübergreifend zusammenspielen, wie sich also das Verhältnis von Merkmalen des Erziehungsverhaltens von Eltern und Lehrern darstellt, bleibt eine in Zukunft näher zu untersuchende Frage. Im Anschluß an Epstein (1990) kann dabei von drei sich ergänzenden Wirkungsmodellen ausgegangen werden:

- (a) Aus der Perspektive eines Modells *paralleler* Einflüsse wäre zu prüfen, ob sich schulische und familiäre Sozialisationsprozesse ergänzen, kompensieren, gegenseitig verstärken oder auch konterkarieren. Hierzu ist bislang wenig bekannt. Auch "spill-over"-Effekte, wie sie beispielsweise aus stresstheoretischen Arbeiten zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie thematisiert werden (Brommet, Dew & Parkinson, 1990), wurden bislang nicht untersucht. Methodisch wären hierzu Erhebungsverfahren wie die Experience-Sampling-Methode oder das Tagebuch gegenüber Fragebögen vorzuziehen, weil sie besseren Aufschluß über alltäglich ablaufende Mikroprozesse pädagogischer Interaktionen und damit einhergehender Erlebnisqualitäten geben. Daß die hier vorgestellten Ergebnisse der Tagebuchstudie eher enttäuschend ausfielen, dürfte vor allem daran gelegen haben, daß die Schüler in dem erfaßten Alter bereits sehr stabile motivationalen Orientierungen ausgebildet haben und sich der Einfluß von Elternhaus und Schule nur noch in relativ langen Untersuchungszeiträumen nachweisen läßt.
- (b) Aus der Perspektive eines *sequentiellen* Modells stellt sich die Frage nach dem Einfluß von Erfahrungen, die *vor* der Schulzeit gewonnen wurden und nun die Wahrnehmung des aktuellen Schulkontextes prägen. In Studie III war davon ausgegangen worden, daß dem Familienkontext eine besondere Bedeutung für die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender zukommt, weil in der frühen Kindheit herausgebildete Konzepte von sozialen Beziehungen die Wahrnehmung und Interpretation des Verhaltens von Bezugspersonen auch außerhalb der Familie filtern und damit auch die Ausgestaltung von außerfamilialen Beziehungen prägen sollten. Wir haben damit Überlegungen aus der Bindungstheorie aufgegriffen, wonach die in den frühen Bindungen erfahrene Verfügbarkeit und Responsivität der Pflegeperson in Form von "internen Arbeitsmodellen" gespeichert wird (Bowlby, 1973). Langfristig sollen diese den Grundstein für generalisierte und sich selbst perpetuierende Erfahrungsmodelle bilden, die steuern, mit welcher Erwartung welche Kontexte aufgesucht oder vermieden und wie Erfahrungen wahrgenommen und verarbeitet werden (zusf. Spangler, 1997). In welchem Verhältnis aktuelle und zurückliegende Beziehungserfahrungen in der Familie das Verhalten Heranwachsender beeinflussen, ist bislang allerdings noch nicht geklärt (Reimer et al., 1996; Reiss, 1989).
- (c) Aus der Perspektive eines *Modells der Funktionsteilung* schließlich wäre zu klären, auf welcher Ebene und in welcher Hinsicht von einer funktionalen Spezialisierung und Profilbildung auszugehen ist. Eine solche Analyse setzt allerdings die Kenntnis "oberflächlich"

unterschiedlicher, aber funktional äquivalenter Formen erzieherischen Handelns von Eltern und Lehrer voraus.

Insgesamt bleibt zu wünschen, daß die Lernmotivation von Schülern in Zukunft verstärkt unter Einbeziehung familialer und schulischer Sozialisationsprozesse untersucht und Heranwachsende dabei nicht länger isoliert nur als Schüler ihrer Lehrer oder nur als Kinder ihrer Eltern betrachtet werden.

8. LITERATUR

- Adorno, Th. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L., & O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development, 65*, 179-194.
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A., Hill, K. G., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 950-967.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Goal structures and motivation. *Elementary School Journal, 85*, 39-52.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287-309.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen - Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* (S. 64-87). Bad Heilbrunn: Die Deutsche Bibliothek.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*, 155-156.
- Baldwin, A. L., Kalthorn, J. & Breese, F. H. (1949). The appraisal of parent behavior. *Psychological Monographs, 299*, 1-87.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy; Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*, part 2.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children. *Child Development, 43*, 261-267.
- Baumrind, D. (1991a). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan, & M. Hetherington (Hrsg.), *Family transitions* (S. 111-163). Hillsdale, NJ: Lawrence: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1991b). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A. C. Petersen (Hrsg.), *The encyclopedia of adolescence* (S. 746-758). New York, NY, USA: Garland.
- Baumrind, D. (1991c). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56-95.
- Baumrind, D. & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development, 38*, 291-327.

- Becker, P. (1995). Erziehung, soziale Umwelt und Persönlichkeit. In *Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle. Eine integrative Persönlichkeitstheorie und ihre klinische Anwendung* (S. 241-297). Göttingen: Hogrefe.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parent discipline. In M. L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Hrsg.), *Review of child development research (Vol. 1, S. 169-208)*. New York, NY: Russel Sage Foundation.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238-246.
- Bentler, P. M., & Wu, E. J. C. (1994). *EQS/Windows User's Guide. Version 4*. Los Angeles, CA, USA: BMDP Statistical Software.
- Berzonsky, M. D. (1997). Identity development, control theory, and self-regulation: An individual difference perspective. *Journal of Adolescence Research*, *12*, 347-353.
- Best, K. M., Hauser, S. T., & Allen, J. P. (1997). Predicting young adult competencies: Adolescent era parent and individual influences. *Journal of Adolescent Research*, *12*, 90-112.
- Block, R., & Klemm, K. (1997). *Lohnt sich die Schule?* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bomar, J. A., & Sabatelli, R. M. (1996). Family system dynamics, gender, and psychosocial maturity in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, *11,4*, 421-439.
- Booth, A. & Dunn, J. F. (1996). *Family-school links*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Borg, I. (1992). *Grundlagen und Ergebnisse der Facettentheorie*. Bern: Hans Huber.
- Borg, I. & Staufenbiel, T. (1989). *Theorien und Methoden der Skalierung*. Bern: Hans Huber.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz & Co.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol 1. Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books.
- Bradley, R. H. & Caldwell, B. M. (1981). The HOME Inventory: A validation of the preschool scale for black children. *Child Development*, *52*, 708-710.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, *59*, 852-867.
- Brandstädter, J. & Montada, L. (1980). Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung. In K. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 33-55). Bern: Huber.
- Brommet, E. J., Dew, M. A. & Parkinson, D. K. (1990). Spillover between work and family: A study of blue-collar working wives. In J. Eckenrode & S. Gore (Hrsg.), *Stress between work and family* (S. 133-151). New York, NY: Plenum.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, *18*, 200-215.
- Brunner, E. J. (1998). Familieninteraktion/Familienerziehung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 133-137). Weinheim: Beltz.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, *47*, 146-160.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1987). Application of hierarchical linear models to assessing change. *Psychological Bulletin*, *101*, 147-158.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Butzel, J. S., & Ryan, R. M. (1997). The dynamics of volitional reliance: A motivational perspective on dependence, independence, and social support. In G. R. Pierce, & Lakey, B., et al. (Hrsg.), *Sourcebook of social support and personality. The plenum series in social/clinical psychology* (S. 49-67). New York, NY: Plenum Press.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows*. London: SAGE Publications.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Chen, C., Lee, S., & Stevenson, H. W. (1996). Long-term prediction of academic achievement of american, chinese, and japanese adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 18, 750-759.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Coleman, J. S. (1986). *Die asymetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Collins, W. A. (1996). Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to developmental change. *Personal Relationships*, 3, 337-351.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (1992). Conflict and relationships during adolescence. In C. U. Shantz, & W. W. Hartup (Hrsg.), *Conflict in child and adolescent development* (S. 216-241). New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Collins, W. A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., & Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: Implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12, 178-198.
- Condon, S. L., Cooper, C. R. & Grotevant, H. D. (1984). Manual for the analysis of family discourse. *Psychological Documents*, 14, 2616.
- Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1986). Manual for the ASRQ: A theory and assessment of children's self-regulation within the academic domain. In *Unpublished manuscript*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D. & Condon, S. M. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. In H. D. Grotevant & C. R. Cooper (Hrsg.), *Adolescent development in the family* (S. 43-51). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cooper, R. C., Grotevant, H. D., & Condon, S. M. (1982). Methodological Challenges of Selectivity in Family Interactions: Assessing Temporal Patterns of Individuation. *Journal of Marriage and the Family*, 749-754.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety. The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1985b). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1985a). Emergent motivation and the evolution of the self. *Advances in Motivation and Achievement*, 4, 93-119.
- Csikszentmihalyi, M. (1995). *Dem Sinn des Lebens eine Zukunft geben: Eine Psychologie für das dritte Jahrtausend*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I. (Hrsg.) (1991). *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow-Erlebnisses*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 526-536.

- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 207-221.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- de Charms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- DeBaryshe, B. D., Patterson, G. R. & Capaldi, D. M. (1993). A performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology*, 29, 795-804.
- Deci, E. L. (1971). Effect of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1996). The relation of interest to motivation and human needs: The self-determination theory viewpoint. *Unveröffentlichter Vortrag, gehalten auf der Konferenz "Interest and Gender", Bad Seeon*.
- Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J. & McDougal Wilson, I. (1993). The relation of mother's controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 151-162.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. New York, NY: G. P. Putnam'S Sons.
- Deci, E. L., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1997). Self-determined teaching: Opportunities and obstacles. In J. L. Bess, et al. (Hrsg.), *Teaching well and liking it: Motivation faculty to teach effectively* (S. 57-71). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for self-esteem. In Kernis, M. H., et al. (Hrsg.), *Efficacy, agency, and self-esteem*. *Plenum series in social/clinical psychology* (S. 31-49). New York, NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dimmock, C. A. J., O'Donoghue, T. A., & Robb, A. S. (1996). Parental involvement in schooling: An emerging research agenda. *Compare*, 26(1), 5-20.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim: Juventa.
- Dreesmann, H., Eder, F., Fend, H., Pekrun, R., von Saldern, M. & Wolf, B. (1992). Schulklima In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970-1990* (Bd. 2, S. 655-682). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Dubs, R. (1995). *Lehrerverhalten*. Zürich: Verl. d. schweizerischen Kaufmänn. Verbandes.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., & Repucci, N. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Miller-Buchanan, C., Reuman, D. Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eckerle, G.-A. & Kraak, B. (1993). *Selbst- und Weltbilder von Schülern und Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (1986). Schulumwelt und Schulzufriedenheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*, 20, 83-103.
- Eder, F. (1990). *Der Linzer Fragebogen zum Schulklima*. Universität Linz:
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality & Social Psychology*, 54, 5-12.
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, 101-127.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Hrsg.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3: Goals and Cognition, S. 259-298). New York: Academic Press.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self theory: implications for developmental psychology. In L. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (S. 165-192). New York, NY: Guilford Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Estrada, P., Arsenio, W. F., Hess, R. D., & Holloway, S. D. (1987). Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*, 23, 210-215.
- Ettrich, U., Krause, R., Hofer, M., & Wild, E. (1996). Der Einfluß familienbezogener Merkmale auf die Schulleistungen ost- und westdeutscher Jugendlicher. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 106-127.
- Faulkner, J., & Blyth, C. (1995). Homework: Is it really worth all the bother? *Educational Studies*, 21, 447-454.
- Feldman, S. S., & Wentzel, K. R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self-restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.
- Fend, H. (1987). Gute Schulen - schlechte Schulen. In K. Ermert (Hrsg.), *Gute Schule, was ist das?* (S. 17-50). Loccum: Evangelische Akademie.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz - Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie* (Bd. 4). Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung in der Adoleszenz (Bd. 5). Bern: Huber.
- Fingerle, M. & Noack, P. (1994). Family member's self-concept as a function of parent-adolescent interaction. *Paper presented at the SRA meeting, San Diego*.
- Fischer, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.
- Flammer, A. (1988). *Entwicklungstheorien*. Bern: Huber.

- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.
- Flitner, A. (1982). *Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Berlin: Springer.
- Fontaine, A. M. (1994). Achievement motivation and child rearing in different social contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 225-240.
- Ford, M. E., & Thompson, R. A. (1985). Perceptions of personal agency and infant attachment. Towards a life-span perspective of competence development. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 377-406.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274.
- Frech-Becker, C. (1995). *Fördern heißt fordern. Die heimliche Sehnsucht der Schüler nach Drill*. Frankfurt/Main: Eichborn.
- Frodi, A., Bridges, L., & Grolnick, W. S. (1985). Correlates of mastery-related behavior: A short term longitudinal study of infants in their second year. *Child Development*, 56, 1291-1298.
- Fürntratt, E. (1980). Motivation und Motivierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Psychologie für die Grundschule* (S. 58-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuhrman, T. & Holmbeck, G. N. (1995). A contextual-moderator analyses of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development*, 66, 793-811.
- Fulgini, A. J., & Stevenson, H. W. (1996). *Home environment and school learning*. Unpublished manuscript, Department of Family Studies, University of Guelph, Ontario.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Gjerde, P. F., Block, J., & Block, J. H. (1991). The preschool family context of 18 year olds with depressive symptoms: A prospective study. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 63-91.
- Goffman, E. (1979). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. In D. McClelland (Hrsg.), *The development of social maturity*. New York, NY, USA: Irvington Publishers.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- Grolnick, W., Frodi, A., & Bridges, L. (1984). Maternal control styles and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal*, 5, 72-82.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory. In J. E. Grusec & L. Kuczinsky (Hrsg.), *Parenting strategies and children's internalization of values: A handbook of theoretical and research perspectives*. New York, NY: Wiley.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.

- Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1986). Individuation in Family Relationships. *Human Development*, 29, 82-100.
- Habermas, J. (1976). Moralentwicklung und Ich-Identität. In J. Habermas (Hrsg.), *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus* (S. 63-91). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hansen, D. A. (1986). Family-school articulations: The effects of interaction rule mismatch. *Educational Research Journal*, 23, 643-659.
- Harackiewicz, J. & Elliot, A. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-925.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hauser, S. T., Houlihan, J., Powers, S. J., Jacobson, A. M., Noam, G., Weiss-Perry, B., & Follansbee, D. (1987). Interaction sequences in families of psychiatrically hospitalized and non-patient adolescents. *Psychiatry*, 50, 308-319.
- Hauser, S. T., Powers, S. I., Noam, G., & Bowlds, M. K. (1984). Family interiors of adolescent ego development trajectories. In B. K. Barber, & B. C. Rollins (Hrsg.), *Parent-adolescent relationships* (S. 19-47). Lanham: University Press of America.
- Hauser, S. T., Powers, S. I., & Noam, G. G. (1991). *Adolescents and their families*. New York, NY: Free Press.
- Hauser, S. T., Powers, S. J., Noam, G. G., Jacobson, A. M., Weiss, B. & Follansbee, D. J. (1984). Familial contexts of adolescent ego development. *Child Development*, 55, 195-213.
- Haußer, K. (1983). *Identitätsentwicklung*. New York: Harper & Row.
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In H. Thomae (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (Bd. 2, S. 602-702). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. & Weinert, F. E. (Hrsg.). (1987). *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, 7-47.
- Heid, H. (1985). Über die Entscheidbarkeit der Annahme erbbedingter Begabungsgrenzen. *Die Deutsche Schule*, 77, 101-109.
- Heid, H. (1991). Industrialisierung und Lebensführung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87, 619-620.
- Heid, H. (1997). Erziehung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 43-68). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 77-86.
- Helmke, A., Schrader, F. -W. & Lehneis-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23(1), 1-22.
- Helmke, A. & Váth-Szusziara, R. (1980). Familienklima, Leistungsangst und Selbstakzeptierung bei Jugendlichen. In H. Lukesch, M. Perrez & K. A. Schneewind (Hrsg.), *Familäre Sozialisation und Intervention* (S. 199-219). Bern: Huber.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C. & Herring, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescence Research*, 12, 34-67.
- Herrmann, T. (1995). *Allgemeine Sprachpsychologie - Grundlagen und Probleme*. Weinheim: PVU Beltz.

- Herrmann, T., Stapf, A., & Deutsch, W. (1975). Datensammeln ohne Ende? Anmerkungen zur Erziehungstilforschung. *Psychologische Rundschau*, 176-182.
- Hess, R. D. & Azuma, H. (1991). Cultural support for schooling: Contrasts between Japan and the United States. *Educational Researcher*, 20, 2-8.
- Hess, R. D. & Holloway, S. D. (1984). Family and school as educational institutions. In R. D. Parke, R. M. Ende, H. P. McAdoo & G. P. Sackett (Hrsg.), *Reviewing child development research: Vol 7: The Family* (S. 179-222). Chicago: University of Chicago Press.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. F. & Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6th grade. *Child Development*, 55, 1901-1912.
- Hess, R. D. & McDevitt, T. M. (1984). Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. *Child Development*, 55, 2017-2030.
- Hill, J. P. (1980). Understanding early adolescence: A framework. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Center for Early Adolescence.
- Hill, J. P. & Holmbeck, G. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. In G. Whitehurst (Hrsg.), *Annals of Child development, Vol 3* (S. 145-189). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hock, M., & Krohne, H. W. (1989). Mütterliches Erziehungsverhalten während einer Hausaufgabenanfertigung und Ängstlichkeit beim Kind. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 169-180.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischer Handlung. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. (1996). Symmetrien und Asymmetrien in Planungsgesprächen von Mutter-Tochter-Dyaden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(1), 49-60.
- Hofer, M. & Buhl, H. M. (1998). Experiments with the role-playing method in the study of interactive behavior. In M. Hofer, J. Youniss & P. Noack (Hrsg.), *Verbal interaction and development in families with adolescents* (S. 31-48). London: Aplex.
- Hofer, M., Klein-Allermann, E., & Noack, P. (1992). *Familienbeziehungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. & Pikowsky, B. (1993). Validation of a category system for argumentation in conflict discourse. *Argumentation*, 7, 135-148.
- Hofer, M. & Sassenberg, K. (1989). Relationship and family discourse in different situations. In M. Hofer, J. Youniss & P. Noack (Hrsg.), *Verbal interaction and development in families with adolescents* (S. 49-64). London: Aplex.
- Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent Discipline and the Child's Moral Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Education Psychology*, 87, 375-385.
- Holden, G. W. & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106, 29-58.
- Holmbeck, G. N. & Hill, J. P. (1991). Conflictive engagement, positive affect, and menarche in families with seventh-grad girls. *Child Development*, 62, 1030-1048.
- Horowitz, H. A., Overton, W. F., Rosenstein D., & Steidl, J. H. (1992). Comorbid adolescent substance abuse: A maladaptive pattern of self-regulation. *Adolescent Psychiatry*, 18, 465-483.
- Hurrelmann, K. (1993). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Jessor, R. & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial behavior. A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34, 183-202.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7 User's Reference Guide*. Chicago, IL: Scientific Software, Inc.
- Jünger, W., Geider, F. J. & Reinert, G.-B. (1990). Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spaß machen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 3-24.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (1985). *Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the american dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Keck, R. W. (1994). Hausaufgaben. In R. W. Keck, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Wörterbuch Schulpädagogik* (S. 147-149). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster - München - Berlin: Waxmann.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kohn, M. L. (1995). Social structure and personality through time and space. In Moen, P., Elder, G. H. & Lüscher, K. (Hrsg.), *Examining lives in context* (S. 141-168). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kraak, B. (1988). Handlungstheorien und Pädagogische Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 59-71.
- Krampe, G. (Hrsg.) (1989). *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.
- Krapp, A. (1997). Der Beitrag differentieller und prozeßorientierter Forschungsansätze zur Untersuchung der wechselseitigen Abhängigkeit von Selbstkonzept und Leistung. In Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 325-339). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Krappmann, L. (1978). *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krohne, H. W. (1988). Erziehungsstilforschung: neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 157-172.
- Krohne, H. W., & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes: Untersuchungen über die Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung*. Bern: Hans Huber.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes*. Bern: Huber.
- Kron, F. W. (1994). *Grundwissen Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Krumm, V. (1990). Ein blinder Fleck der Unterrichtswissenschaft: Die Vernachlässigung außerschulischer Faktoren in der Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 18, 40-44.
- Krumm, V. (1995). Schulleistung - auch eine Leistung der Eltern? Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern und wie sie verbessert werden kann. In W. Specht, & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität* (S. 256-290). Innsbruck: Studien Verlag.

- Krumm, V. (1996). Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft. Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 119-137). Weinheim-Basel: Beltz.
- Kuhl, J. (1982). The expectancy-value approach within the theory of social motivation: Elaborations, extensions, critique. In N. T. Feather (Hrsg.), *Expectations and actions* (S. 125-160). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Kurdek, L. A. & Fine, M. A. (1994). Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: Linear, curvilinear, or interactive effects? *Child Development*, 65, 1137-1146.
- Kurdek, L. A., Fine, M. A., & Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430-445.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. London: Falmer Press.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115(2), 197-209.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lienert, G. A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lukesch, H. (1976). *Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lukesch, H. (1980). Forschungsstrategien im Bereich der Erziehungsstilforschung. Paradigmata oder Paradoxa? In K. Schneewind, & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erzieherhaltens* (S. 57-88). Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Lukesch, H., Perrez, M., & Schneewind, K. A. (1980). *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Hans Huber.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialisation in the context of the family: Parent child interaction. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology. Vol 4: Socialization, personality and social development* (S. 1-101). New York, NY: Wiley.
- Majoribanks, K. (1991). Family educational capital, adolescents' aspirations, academic capital and young adults' occupational outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 215-222.
- Majoribanks, K. (1994). Families, schools and children's learning: A study of children's learning environments. *International Journal of Educational Research*, 21, 439-555.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (S. 159-187). New York: Wiley.
- Marsh, H. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- McClelland, D., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York, NY: Appleton Century Crofts.
- McClelland, K. (1990). Cumulative disadvantage among the highly ambitious. *Sociology of Education*, 63, 102-121.
- McGillicuddy-DeLisi, A. V. (1992). Parents' beliefs and children's personal-social development. In I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Hrsg.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (S. 115-142). Hillsdale NJ: Erlbaum.

- McLoyd, V. C. (1990). The impact of economic hardship on black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development, 61*, 311-346.
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Melby, J. N., & Conger, R. D. (1996). Parental behaviors and adolescent academic performance. A longitudinal analysis. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 113-137.
- Melzer, W. (1987). *Familie und Schule als Lebenswelt. Zur Innovation von Schule durch Elternpartizipation*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Merkens, H., Classen, C., & Bergs-Winkels, D. (1997). Familiäre und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst in der Jugendzeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 43*, 93-112.
- Meyer-Probst, B. (1989). Bücher im Elternhaus und kindliche Entwicklung. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, Naturwissenschaftliche Reihe, 38*, 18-20.
- Midgley, C., Maehr, M. L., & Urdan, T. (1993). *Patterns of adaptive learning survey (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miller, P. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Mollenhauer, K. (1991). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Moos, R. & Moos, B. (1986). *Family Environment Scale manual*. Palo Alto, C.A.: Consulting Psychology Press.
- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46(1)*, 1-42.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York, NY, USA: Oxford University Press.
- Natriello, G., & McDill, E. L. (1986). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement. *Sociology of Education, 59*, 18-31.
- Nicholls, J. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. Sternberg, & J. Kolligian (Hrsg.), *Competence considered* (S. 11-40). New Haven, CT, USA: Yale University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Noack, P. & Kracke, B. (1989). Continuity and change in family interactions across adolescence. In M. Hofer, J. Youniss & P. Noack (Hrsg.), *Verbal interaction and development in families with adolescents* (S. 65-82). London: Aplex.
- Oerter, R. (1995). Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 758-822). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oerter, R., & Montada, L. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Olson, D. H., McCubbin, H. I., Barnes, H. L., Larson, A. S., Muxen, M. J. & Wilson, M. A. (1989). *Families: What makes them work*. Newbury Park, CA: Sage.
- Opp, K.-D. (1976). *Methodologie der Sozialwissenschaft. Einführung in Probleme ihrer Theoriebildung*. Hamburg: Rowohlt.
- Oswald, H., Baker, D. P. & Stevenson, D. L. (1988). School charter and parental management in West Germany. *Sociology of Education, 61*, 255-265.
- Otto, L. B., & Atkinson, M. P. (1997). Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research, 12(1)*, 68-89.
- Paetzold, B. (1988). *Familie und Schulanfang. Eine Untersuchung des mütterlichen Erziehungsverhaltens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Patry, J.-L. (1996). Qualität des Unterrichts als Komponente von Schulqualität. In W. Specht & J. Thonhauser (Hrsg.), *Schulqualität in Österreich* (S. 58-94). Innsbruck: Studienverlag.
- Patry, J.-L., & Hofmann, F. (1998). Erziehungsziel Autonomie - Anspruch und Wirklichkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 53-66.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J. & Rothlisberg, B. A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1990). Social support, achievement evaluations, and self-concepts in adolescence. In L. Oppenheimer (Hrsg.), *The self-concept. European perspectives on its development, aspect* (S. 107-119). Springer: and applications.
- Pekrun, R. (1993). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungs-wert-theoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 87-97.
- Pekrun, R. (1994). Schule als Sozialisationsinstanz. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D (Praxisgebiete)*. Serie 1 (Pädagogische Psychologie, Bd. 1, S. 465-493). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1997). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Beltz.
- Phelan, P., Yu, H. C. & Davidson, A. L. (1994). Navigating the psychosocial pressures of adolescence: The voices and experiences of high school youth. *American Educational Research Journal*, 31, 415-447.
- Pianta, R. C., Smith, N. & Reeve, R. E. (1991). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly*, 6, 1-51.
- Pikowsky, B., Hofer, M., Spranz-Fogasy, T. & Fleischmann, T. (1993). Die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen und das Argumentieren in konfliktären Interaktionen. *Zeitschrift für Familienforschung*, 5, 42-62.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. & Boyle, R. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. Schunk & J. Meece (Hrsg.), *Student perceptions in the classroom* (S. 149-183). Hillsdale, NJ: LEA.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Powers, S. I., Hauser, S. T., Schwartz, J. M., Noam, G. G., & Jacobson, A. M. (1983). Adolescent ego development and family interaction: A structural-developmental perspective. In H. D. Grotevant, & C. R. Cooper (Hrsg.), *Adolescent development in the family: New directions for child development* (S. 5-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Powers, S. J. (1982). *Family interaction and parental moral development as a context for adolescent moral development*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University.
- Pratt, M. W., Green, D., MacVicar, J., & Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in longdivision mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 17-33.

- Preiser, S. (1998). Kontrollüberzeugungen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 263-267). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11-22). Bern: Huber.
- Radin, N. (1973). Observed paternal behaviors antecedents of intellectual functioning in young boys. *Developmental Psychology*, 8, 369-376.
- Rathunde, K. (1991). Optimales Erleben und die Familienumwelt. In M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (Hrsg.), *Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag: Die Psychologie des flow-Erlebnisses* (S. 351-376). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rathunde, K. (1995). Experience sampling in family conversations. Paper presented at the AERA meeting, New York.
- Rathunde, K. (1996). Family context and talented adolescents' optimal experience in school-related activities. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 605-628.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (1993). Undivided interest and the growth of talent: A longitudinal study of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 1-21.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivation style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 312-330.
- Reimer, M. S., Overton, W. F., Steidl, J. H., Rosenstein, D. S., & Horowitz, H. (1996). Familial responsiveness and behavioral control: Influences on adolescent psychopathology, attachment, and cognition. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 87-112.
- Reiss, D. (1989). The represented and practicing family: Contrasting visions of continuity. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Hrsg.), *Relational disturbances in early childhood* (S. 191-220). New York: Basic Books.
- Renkl, A. (1996). Vorwissen und Schulleistung. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotion, Kognition und Schulleistung* (S. 175-190). Weinheim: PVU.
- Renshaw, P. D. & Gardner, R. (1990). Process versus product task interpretation and parental teaching practice. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 489-505.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 441-462.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (1996). Von der Lernmotivation zur Lernleistung: Was liegt dazwischen? In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotion, Kognition und Schulleistung* (S. 23 - 50). Weinheim: PVU.
- Rheinberg, F. (1998a). Motivationstraining und Motivierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 357-360). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rheinberg, F. (1998b). Paradoxe Effekte von Lob und Tadel. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 393-396). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Rheinberg, F., & Krug, S. (1993). *Motivationsförderung im Schulalltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Hrsg.), *Psychology: A study of a science* (S. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rolf, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K., & Pfeiffer, H. (Hrsg.) (1996). *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 9). Weinheim - München: Juventa.
- Rosenstein, D. & Horowitz, H. A. (1994). Working models of attachment in psychiatrically hospitalized adolescents (*Unpublished manuscript*). Institute of Pennsylvania Hospital.

- Rost, D. (1998). Verhaltensanalyse. In D. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 542-546). Weinheim: PVU Beltz.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, B. A., & Adams, G. R., Gullotta, T. P., Wissberg, R. P. & Hampton, R. L. (1995). The family-school relationships model. In B. A. Ryan, et al. (Hrsg.), *The family-school connection* (S. 3-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 398-427.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and Organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In R. Dienstbier & J. E. Jacobs (Ed.) *Developmental perspectives on motivation*. Nebraska Symposium on Motivation 1992 (Vol. 40, S. 1-56). London: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989a). *Self-regulation questionnaire* (Unpublished manuscript). Rochester: University of Rochester.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989b). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1996). When paradigms clash: Comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 66, 33-38.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.), *Developmental Psychopathology, Vol 1, Theory and Methods* (S. 618-655). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Ryan, R. M. & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Hrsg.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (S. 7-26). London: Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Solky, J. A. (1996). What is supportive about social support? In G. R. Pierce & B. R. Sarason (Hrsg.), *Handbook of social support and the family* (S. 249-267). New York, NY: Plenum Press.
- Ryan, R. M. & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 115-149.

- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- Sauer, J., & Gattringer, H. (1985). Soziale, familiale, kognitive und motivationale Determinanten der Schulleistung. *Kölner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 288-309.
- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 59, 226-235.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen* (2. Aufl.). München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1993). Brauchen wir eine Motivationspädagogik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 177-186.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., & Köller, O. (1998). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 193-197). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1-13.
- Schneewind, K. A. (1980). Elterliche Erziehungsstile: Einige Anmerkungen zum Forschungsgegenstand. In K. A. Schneewind & Herrmann, T. (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung* (S. 19-30). Bern: Huber.
- Schneewind, K. A. (1991). *Familienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A., Beckmann, M. C. & Engfer, A. (1983). *Eltern und Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A. & Herrmann, T. (1980). *Erziehungsstilforschung*. Bern: Huber.
- Schneewind, K. A., & Pekrun, R. (1994). Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D (Praxisgebiete)*. Serie 1 (Pädagogische Psychologie, Bd. 1, S. 3-39). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, K. (1996). Intrinsisch (autotelisch) motiviertes Verhalten dargestellt an den Beispielen des Neugierverhaltens sowie verwandter Verhaltenssysteme (Spielen und leistungsmotiviertes Handeln). In J. Kuhl, & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (S. 119-152). Göttingen: Hogrefe.
- Scott-Jones, D. (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. *Review of Research in Education*, 11, 259-304.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In Ryan, B. A., Adams, G. R., Gullotta, T. P., Weissberg, R. P., & Hampton, R. L. (Hrsg.), *The family-school connection. Theory, research, and practice* (S. 75-107). London: Sage.
- Shell, D. F. (1992, April). *Patterns of college students' motivational self-beliefs, studying, and achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Shulman, S. & Collins, W. A. (1994). *Father-adolescent relations: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silbereisen, R., Eyferth, K. & Rudinger, G. (Hrsg.). (1986). *Development as action in context*. Berlin: Springer.
- Spangler, G. (Hrsg.) (1997). *Die Bindungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spangler, G., Zimmermann, P. (Hrsg.) (1995). *Die Bindungstheorie - Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Hrsg.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (Bd. 16, S. 41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stapf, K., Herrmann, Th., Stapf, A. & Staecker, K. H. (1972). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils*. Stuttgart: Klett.
- Stecher, L. (1996). Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In J. Zinnecker, & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 267-290). Weinheim: Juventa.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In Feldman, S. S., & Elliott, G. R. (Hrsg.), *At the threshold: The developing Adolescent* (S. 255-276). Cambridge: Harvard University Press.
- Steinberg, L., Darling, N. E., & Fletcher, A. C. (1995). Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Hrsg.), *Examining lives in context* (S. 423-466). Washington, DC: American Psychological Association.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbush, S. M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescents achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Mounts, N. S., Lamborn, S. D. & Dornbusch, S. M. (1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across various ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Stevenson, D. L., & Baker, D. P. (1987). The effects of social experience and social style on cognitive competence and performance. In Lamb, M. E. & Sherrod, L. R. (Hrsg.), *Infant social cognition* (S. 375-394). Hillsdale: Erlbaum.
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S., & Schlangen, B. (1996). Lern- versus Leistungszielorientierung als Bedingung des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28, 169-187.
- Stöckli, G. (1989). *Vom Kind zum Schüler: Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel "Schuleintritt"*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Swanson, R., & Henderson, R. W. (1976). Achieving home-school continuity in the socialization of an academic motive. *Journal of Experimental Education*, 44, 38-44.
- Tajfel, H. (Hrsg.) (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talton, E. L., & Simpson, R. D. (1986). Relationships of attitudes toward self, family, and school with attitude toward science among adolescents. *Science Education*, 70, 365-374.
- Tarnai, C. (1998). Erziehungsziele. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 111-115). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tausch, R. (1998). Personzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 397-403). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1973). *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1991). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.

- Tiedemann, J., & Faber, G. (1989). Familiäre und kindbezogene Antezedenzen schulischer Lernschwierigkeiten im Grundschulbereich. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 97-107.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., & Mader, J. (1987). Zur Hausaufgabensituation bei Grundschulern. *Empirische Pädagogik*, 1, 309-329.
- Todt, E. (1978). *Das Interesse*. Bern: Huber.
- Todt, E. (1990). Entwicklung des Interesses. In H. Hetzer (Hrsg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Trudewind, C. (1975). *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Trudewind, C. (1982). Der ökologische Ansatz in der Erforschung der Leistungsmotivgenese. In L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozial-ökologischen Sozialisationsforschung*. Enke.
- Trudewind, C. & Husarek, B. (1979). Mutter-Kind-Interaktionen bei der Hausaufgabenanfertigung und die Leistungsmotiventwicklung im Grundschulalter. In H. Walter & R. Oerter (Hrsg.), *Ökologie und Entwicklung* (S. 229-246). Donauwörth: Auer.
- Trudewind, C., & Wegge, J. (1989). Anregung - Instruktion - Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. *Unterrichtswissenschaft*, 17(1), 133-155.
- Trudewind, C., & Windel, A. (1991). Elterliche Einflussnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Enke.
- Urduan, T. C. & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Valas, H. & Sovik, N. (1993). Variables affecting students' intrinsic motivation for school mathematics: Two empirical studies based on Deci and Ryan's theory on motivation. *Learning and Instruction*, 3, 281-298.
- Vallerand, R. J., Gagne, F., Senecal, C., & Pelletier, L. G. (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 172-175.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weidenmann, B. & Krapp, A. (Hrsg.). (1994). *Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. (1998). Entwicklung, Lernen, Erziehung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 91-99). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode, Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99-110.
- Weinert, F. E. (1996). Für und Wider die "neuen Lerntheorien" als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(1), 1-12.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? *Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 223-233.
- Weinert, F. E. & Schrader, F.-W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie 1, Bd. 4, S. 296-336). Göttingen: Hogrefe.
- Weiss, L. A., & Grolnick, W. S. (1991). The roles of parental involvement and support for autonomy in adolescent symptomatology. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*.
- White, K. R. (1982). The relationship between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461-481.

- White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62(1), 91-125.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wild, E. (1997). Bedingungen der Schullaufbahn ost- und west-deutscher Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I. 37. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 229-254.
- Wild, E. (1997). *Entwicklung und Förderung intrinsisch motivierten prosozialen Verhaltens*. Vortrag gehalten auf der 13. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie, Wien.
- Wild, E. (1998). Family interaction and psychosocial adjustment of adopted and non-adopted adolescents. In M. Hofer, J. Youniss & P. Noack (Hrsg.), *Verbal interaction and development in families with adolescents* (S. 127-146). London: Aplex.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 55-77.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1995). Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 579-595.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1996a). Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13*, 90-107.
- Wild, K.-P., Krapp, A., Schiefele, U., Lewalter, D. & Schreyer, I. (1995). *Dokumentation und Analyse der Fragebogenverfahren und Tests*. Neubiberg: Universität der Bundeswehr München.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Williams, G. C., Rodin, G. C., Ryan, R. M., Grolnick, W. S., & Deci, E. L. (1998). Autonomous regulation and long-term medication adherence in adult outpatients. *Health Psychology*, 17, 269-276.
- Winterbottom, M. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In J. W. Atkinson (Hrsg.), *Motives in fantasy, action and society* (S. 453-478). Princeton, NJ, USA: Van Nostrand.
- Wood, D. (1988). Social interaction as tutoring. *Unpublished manuscript*. University of Nottingham: England.
- Wood, D. & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, 66, 181-191.
- Wudtke, H. (1985). Hausaufgaben. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* (S. 333-337). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zimmermann, M. (1998). Berufliche Eingliederung. Zur Konzeptualisierung und empirischen Fundierung einer berufspädagogischen Verbleibstheorie. *Unveröffentlichte Dissertation der Universität Mannheim*.
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975). *Der heimliche Lehrplan: Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, J., & Georg, W. (1996). Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In J. Zinnecker, & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 303-314). Weinheim: Juventa.