



Dölf Looser

Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation

Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige
Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation.

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 2

Dölf Looser

Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation

Beiträge der Schweizer Bildungsforschung

herausgegeben von
Erwin Beck
Hermann J. Forneck

Band 2

Dölf Looser

Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation

Die Bedeutung von Bezugspersonen
für die längerfristige Aufrechterhaltung
der Lern- und Leistungsmotivation

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills, MI 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

**Meinen Patenkindern
Joshua, Katharina und Ramon**

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Zugleich Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften an der Universität Osnabrück unter dem Titel „Psychosoziale Bestimmungsfaktoren der Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation“.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2011 Budrich UniPress, Opladen & Farmington Hills MI
www.budrich-unipress.de

ISBN 978-3-940755-85-8

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Vorwort und Dank

Während meiner pädagogischen Tätigkeit in Schulen, Heimen und in der Kinder- und Jugendpsychiatrie habe ich vielfältige Erfahrungen sammeln dürfen, die mehr oder weniger mit der Lern- und Leistungsmotivation in Zusammenhang stehen. Die in vieler Hinsicht prägende Wirkung des sozialen Settings in Familie und Schule wurde mir vor allem in speziellen Situationen während meiner Arbeitstätigkeit in der Kinderpsychiatrie bewusst. So kamen damals zwei Kinder/Jugendliche zur Abklärung ins Kinder- und Jugendpsychiatrische Zentrum, weil sie den Schulbesuch verweigerten.

Im Laufe einer Schulkarriere durchlebt wahrscheinlich jedes Kind irgendwann Momente, in denen es genug von der täglichen Lern- und Leistungsanstrengung hat. Es fragt sich dann beispielsweise, warum es in die Schule gehen muss. Dies muss eine berechtigte Frage sein, hat sich doch damit auch schon ein Literaturnobelpreisträger namens Kenzaburô Oe auseinandergesetzt.

Die vorliegende Dissertationsarbeit widmet sich deshalb der Fragestellung, wie soziale Beziehungen und Umweltbedingungen gestaltet sein sollten, damit lebenslanges *Lernen* und *Leistungsmotivation* in Schule und Beruf möglichst aufrecht erhalten werden können.

Ich danke an dieser Stelle allen, die mich bei der Erarbeitung der vorliegenden Dissertation unterstützt haben.

Auf dem langen Weg der Erstellung war mir insbesondere Herr Prof. Dr. phil. Wasilis Kassis eine große Unterstützung. Für die stets kompetente Betreuung und Begleitung danke ich ihm bestens.

Mein Dank gilt auch dem emeritierten Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Helmut Fend und seinen Mitarbeitern in der LifE-Studie, deren angesehenen und wertvollen Datensatz ich für meine Berechnungen verwenden durfte. Nicht vergessen möchte ich insbesondere auch Herrn Dr. phil. Fred Berger, der mir in statistischen Belangen jeweils wertvolle Ratschläge gab.

Danken möchte ich auch meinem Arbeitskollegen Dr. rer. nat. Winfried Humpert von der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen für den moralischen Support. In den Dank mit eingeschlossen sind ebenfalls meine ehemaligen Kommilitoninnen und Kommilitonen von der Universität Zürich für die vielen Stunden des Korrekturlesens.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich zuletzt vor allem meinen Eltern, meinen Geschwistern und meinen Freunden für die vielfältige Unterstützung aussprechen.

Wil, im November 2010

Dölf Looser

Zusammenfassung

Aus der Forschung lässt sich generell ein Wandel in den Eltern-Kind-Beziehungen während den letzten Jahrzehnten feststellen, der als Entwicklung von der „Befehlszum Verhandlungshaushalt“ (vgl. de Swaan, 1982) beschrieben wird. Gelingende Beziehungen zwischen Kindern/Jugendlichen und ihren Bezugspersonen haben im Bildungs- und Erziehungskontext eine besondere Bedeutung. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993; 2000) wirken gute Beziehungen zu Bezugspersonen im Rahmen der Internalisierung nach der „Cognitive Evaluation Theory“ als Motoren der Lern- und Leistungsmotivation. Die Schule soll so beschaffen sein, dass Kinder/Jugendliche immer wieder Erfolgserlebnisse und Kompetenzgefühle erfahren. Eine hohe (Leistungs-)Motivation baut ein Kind vor allem dann auf, wenn es persönliche Beachtung und Interesse von Seiten der Bezugspersonen (Eltern, Lehrpersonen) an seiner Person spürt. Diesem Credo der Selbstbestimmungstheorie entsprechen auch neurobiologische Erkenntnisse (vgl. Bauer, 2006). Die Beurteilung des Bildungssystems darf nicht ausschließlich auf Leistungsdaten wie nach PISA beruhen, sondern muss auch Kriterien berücksichtigen, die sich nur indirekt und auf längere Sicht in messbarer Leistung niederschlagen, aber gleichwohl für den längerfristigen Bildungserfolg von ganz zentraler Bedeutung sind, wie zum Beispiel die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen (vgl. Krapp, 2003). In der vorliegenden Studie wird insbesondere der Frage nachgegangen, wie sich soziale Eingebundenheit, soziales Klima und soziale Beziehungen zu Eltern und Lehrpersonen in der Leistungsmotivation im Jugendalter und in der Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter über die Spanne von 22 Jahre auswirken.

Basis für die Beantwortung der Frage bildet der LifE-Datensatz (Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter), welcher aufgrund des Follow-Up im Jahre 2002 der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie (1979 - 1983) entstanden ist (Projektleitung: Fend, Georg, Berger, Grob & Lauterbach). Gegen 70 Variablen auf verschiedenen Ebenen (sozialorientierte, motivationale und kontrollierende) sind auf ihren Zusammenhang hin zu den motivationalen Konstrukten im Erwachsenenalter geprüft worden. Schließlich bestätigen Strukturgleichungsmodelle Ergebnisse, welche die These einer geschlechts- und vor allem schulformspezifischen Sozialisation stützen: (1) Ehemalige männliche Schüler des Gymnasiums im Alter von 13 Jahren sozialisieren sich im Gegensatz zu ehemaligen Hauptschülern auf eine andere Weise. (2) Gymnasiasten zeigen eine hohe motivationale Stabilität über zwei Jahrzehnte hinweg und (3) bei ihnen können die Eltern-Kind- und die Lehrer-Schüler-Beziehung insofern als wichtige Erklärungsvariablen für diese nachhaltige Leistungs- und Lernmotivation im Erwachsenenalter identifiziert werden.

Die Befunde weisen auf die grosse Bedeutung von sozialen Beziehungen und schulischen Erfolgserlebnissen hin. Zusammenfassend identifiziert der Beitrag bei ehemaligen Gymnasiasten unter Verwendung von Strukturgleichungsmodellen und längsschnittlichen Daten (1980 bis 2002) die „soziale Eingebundenheit“ als psychosozialen Motor der Leistungsmotivation im Jugendalter und als Bestimmungsfaktor der beruflichen Weiterbildungsmotivation 22 Jahre später.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	<i>Relevanz des Themas</i>	11
1.2	<i>Gliederung der Arbeit.....</i>	15
2	Begriffsdefinitionen und Ziel.....	18
2.1	<i>Intrinsische/extrinsische Motivation – Lern- /Leistungsmotivation</i>	18
2.2	<i>Sozialisation.....</i>	20
2.3	<i>Bedeutung von Schule für die Persönlichkeitsentwicklung</i>	22
2.4	<i>Eltern-Kind-Beziehung.....</i>	23
2.5	<i>Lehrer-Schüler-Beziehung.....</i>	24
2.6	<i>Interaktionismus</i>	26
2.7	<i>Differentielle Stabilität</i>	28
2.8	<i>Ziel und Vorwegnahme von Relativierungen.....</i>	30
3	Theoretischer Hintergrund.....	34
3.1	<i>Zur Theorie der Leistungsmotivation</i>	34
3.1.1	Die Anfänge theoretischer Beschäftigung mit Leistungsmotivation	34
3.1.2	Zum Begriff „Leistungsmotivation“ in verschiedenen Theorien.....	35
3.1.3	Leistungsmotivation in entwicklungspsychologischer Hinsicht.....	37
3.1.4	Zur Stabilität der Leistungsmotivation als dispositionales Persönlichkeitsmerkmal.....	38
3.2	<i>Die Selbstbestimmungstheorie (SDT)</i>	40
3.2.1	Verortung	40
3.2.2	Kurzüberblick und Kernelemente	41
3.2.3	Intrinsische Motivation in der „Cognitive Evaluation Theory“.....	43
3.2.4	Extrinsische Motivation und Internalisierung in der „Organismic Integration Theory“	44
3.2.5	Wesentliche Eigenheiten der SDT	50
3.3	<i>Unterschiedliche Leistungssozialisation in Hauptschule und Gymnasium? ...</i>	52
4	Forschungsstand	56
4.1	<i>Leistungsmotivation und Kontrollvariablen.....</i>	57
4.1.1	Zur Bedeutung motivationaler Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter	57
4.1.2	Zum Einfluss von Kontrollvariablen auf motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter	60
4.1.3	Zur Leistungsmotivationsstabilität und zum Zusammenhang zwischen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen	62
4.1.4	Zu den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter	62

4.2	<i>Familiäre soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation</i>	63
4.2.1	Zur Leistungsmotivationsförderung im Elternhaus	63
4.2.2	Bedeutung und Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung.....	67
4.2.3	Bedeutung und Einfluss des Erziehungsstils	71
4.2.4	Bedeutung und Einfluss der Eltern-Beziehung.....	77
4.2.5	Bedeutung und Einfluss der wahrgenommenen Begabungseinschätzung und Leistungserwartung von Seiten der Eltern	79
4.2.6	Bedeutung und Einfluss des Schulmonitoring der Eltern	83
4.3	<i>Außenfamiliäre soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation</i>	84
4.3.1	Zur Leistungsmotivationsförderung in der Schule.....	84
4.3.2	Bedeutung und Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung	86
4.3.3	Bedeutung und Einfluss des Schul- und Klassenklimas	91
4.3.4	Bedeutung und Einfluss der Peergroup.....	93
4.3.5	Bedeutung und Einfluss der institutionellen Einbindung	95
4.4	<i>Differentielle Befunde: soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation</i>	96
4.4.1	Allgemeine Forderung nach differentiellen Berechnungen	96
4.4.2	Differentielle Unterschiede aufgrund des Schultyps bzw. der Bezugsgruppe.....	97
4.4.3	Differentielle Unterschiede aufgrund des Elternhauses bzw. der Schicht	100
4.4.4	Differentielle Unterschiede aufgrund der relativen Leistungsposition in der Klasse	101
4.4.5	Differentielle Unterschiede aufgrund des Geschlechts	102
4.5	<i>Soziale Eingebundenheit und Motivation im Längsschnitt</i>	104
4.6	<i>Stabilität in der Leistungsmotivationsentwicklung</i>	106
4.7	<i>Zur Leistungsmotivationsentwicklung durch soziale Eingebundenheit</i>	110
4.8	<i>Kompensatorische Wirkungen?</i>	112
5	Fragestellung, Rahmenmodell und Begründung	116
5.1	<i>Forschungsfragen</i>	117
5.2	<i>Rahmenmodell zur Vorhersage der Leistungsmotivation</i>	119
5.3	<i>Begründung der Fragestellungen</i>	126
5.3.1	Warum soziale Eingebundenheit als unabhängige Variable?	126
5.3.2	Zur Begründung des Konstrukts der Leistungsmotivation	126
5.3.3	Warum Fokussierung auf „selbstbestimmte“ extrinsische Motivation mittels Konstrukt Leistungsmotivation?	127
5.3.4	Warum differentiell-geschlechtsspezifische Auswertungen für Schüler des Gymnasiums und der Hauptschule?.....	128
5.3.5	Zum Zielkonflikt „Leistungs- oder Persönlichkeitsentwicklung“ – der Zusammenhang zwischen Beziehung und Leistungsmotivation	130
5.3.6	Warum die Benützung der Daten von Jugendlichen im 13. Lebensjahr?.....	131
5.3.7	Bedeutung von Längsschnittstudien	131
6	Methode	133
6.1	<i>Hypothesen</i>	133
6.2	<i>Stichprobe und Forschungsdesign der LifE-Studie</i>	134

6.3	<i>Erhebungsinstrumente</i>	137
6.3.1	Kontrollvariablen (k).....	137
6.3.2	Familiäre sozialbezogene Variablen (sf) auf der ökologischen Ebene	141
6.3.3	Außerfamiliäre sozialbezogene Variablen (sa) auf der ökologischen Ebene	147
6.3.4	Instrumente der motivationalen Persönlichkeitsmerkmale (m) im Jugendalter auf der psychologischen Ebene	150
6.3.5	Instrumente der motivationalen Persönlichkeitsmerkmale (BLM, BWM, BSW) im Erwachsenenalter auf der psychologischen Ebene	154
6.4	<i>Zu den statistischen Analyseverfahren</i>	155
6.4.1	Statistische Kennwerte	155
6.4.2	Zur Problematik der Veränderungsmessung und zur Strukturgleichungsmodellberechnung	156
7	Ergebnisse.....	160
7.1	<i>Leistungsmotivation und Kontrollvariablen</i>	160
7.1.1	Motivationale Persönlichkeitsmerkmale und Kontrollvariablen im Jugendalter.....	160
7.1.2	Motivationale Persönlichkeitsmerkmale und Kontrollvariablen im Erwachsenenalter....	166
7.2	<i>Familiäre soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation</i>	170
7.2.1	Zur familiären sozialen Eingebundenheit im Jugendalter.....	170
7.2.2	Soziale Beziehungen und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter.....	172
7.3	<i>Außerfamiliäre soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation</i>	175
7.3.1	Zur außerfamiliären sozialen Eingebundenheit im Jugendalter.....	175
7.3.2	Außerfamiliäre soziale Beziehungen und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter	177
7.4	<i>Differentielle Befunde: soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation</i> ..	179
7.4.1	Partialkorrelative Berechnungen im Querschnitt und Zwei-Jahres-Längsschnitt im Jugendalter	179
7.4.2	Regressionsanalytische Berechnungen	180
7.4.3	Strukturgleichungsmodell-Berechnungen.....	182
7.5	<i>Soziale Eingebundenheit und Motivation im Längsschnitt</i>	185
7.5.1	Korrelative Berechnungen zur Übersicht.....	185
7.5.2	Regressionsanalytische Berechnungen: Prädiktion motivationaler Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter.....	189
7.5.3	Strukturgleichungsmodell-Berechnungen.....	190
7.6	<i>Stabilität in der Leistungsmotivationsentwicklung</i>	192
7.6.1	Stabilität im Zwei-Jahres-Längsschnitt im Jugendalter	192
7.6.2	Stabilität im 22-Jahres-Längsschnitt	193
7.7	<i>Zur Leistungsmotivationsentwicklung durch soziale Eingebundenheit</i>	198
7.7.1	Übersicht: Mittelwertsvergleiche und Korrelationsberechnungen	198
7.7.2	Regressionsanalytische Berechnungen	202
7.7.3	Varianzanalytische Berechnungen.....	204
7.7.4	Strukturgleichungsmodell-Berechnungen.....	205
7.7.5	Zusammenfassung und übergreifende Zusammenhänge	211

8	Zusammenfassung und Diskussion	214
8.1	<i>Kapitelbezogene Zusammenfassungen</i>	214
8.2	<i>Interpretation und Diskussion</i>	220
9	Fazit und pädagogische Schlussfolgerungen	227
9.1	<i>Relevanz der Beziehung für (de)motivierendes Verhalten</i>	227
9.2	<i>Kulissenlernen und Dekontextualisierung.....</i>	228
9.3	<i>Forderung nach motivationsfördernden Umwelten</i>	229
9.4	<i>Motivationsförderung zuhause</i>	232
9.5	<i>Motivationsförderung in der Schule</i>	233
9.5.1	<i>Eltern-Kooperation.....</i>	233
9.5.2	<i>Selbstbestimmung / Autonomie</i>	234
9.5.3	<i>Soziale Einbindung und Lehrer-Schüler-Beziehung.....</i>	234
9.5.4	<i>Kompetenzerfahrungen und Anerkennung</i>	236
9.6	<i>Motivationsförderung auf der Systemebene</i>	239
9.7	<i>Verortung und Schlusswort</i>	240
10	Verzeichnisse.....	243
10.1	<i>Literaturverzeichnis.....</i>	243
10.2	<i>Abbildungsverzeichnis.....</i>	258
10.3	<i>Tabellenverzeichnis</i>	260
11	Anhang.....	263
11.1	<i>Instrumente</i>	263
11.2	<i>Zusätzliche Strukturgleichungsmodelle.....</i>	271

1 Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

In keinem anderen Land wurden die PISA-Ergebnisse in der Öffentlichkeit so intensiv diskutiert wie in Deutschland und in keinem anderen Land dürften Reformmaßnahmen in dieser Gründlichkeit thematisiert worden sein (vgl. Krapp, 2003, S. 91). Krapp äußert sich relativ klar über die *Bedeutungszuschreibung* rund um die „PISA-tauglichen Wettkampfdisziplinen“ (ebd.). Er folgert, dass die Beurteilung der Effektivität des Bildungssystems nicht ausschließlich auf Leistungsdaten beruhen darf, sondern auch Kriterien zu berücksichtigen hat,

die sich möglicherweise nur indirekt und auf längere Sicht in messbarer Leistung niederschlagen, aber gleichwohl für den längerfristigen Bildungserfolg der nachwachsenden Generation von ganz zentraler Bedeutung sind. Ich meine damit Faktoren wie Lernfreude oder die Herausbildung einer intrinsischen bzw. auf Selbstbestimmung und Interesse beruhende Lernmotivation. Diese Zielkategorien sind sehr eng mit der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler verbunden. Außerdem bilden sie eine wichtige Basis für die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen. (S. 92)¹

Die Lern- und Leistungsmotivation im Kindes- und Jugendalter gilt somit als zentraler Bedingungsfaktor des Lernerfolgs sowohl in der Schule als auch in ihrer sozialisierten bzw. habitualisierten Weiterführung als berufliche Weiterbildungs- und Leistungsmotivation (für den Berufserfolg) im Erwachsenenalter. Leistungsmotivation im Jugendalter und Weiterbildungs- und Leistungsmotivation im Erwachsenenalter, zugleich die Schlüsselvariablen in der vorliegenden Studie, sind bezüglich der Bereitschaft zum lebenslangen Lernens von großer Relevanz.

Die Erkenntnisse aus der PISA²-Studie vermögen der Aufklärung des längerfristigen Bildungserfolgs bzw. des unter der längsschnittlichen Perspektive betrachteten *lebenslangen Lernens* leider nicht gerecht zu werden. Ihre Grenzen ergeben sich klar aus dem Querschnittcharakter. Im Jahr 2006 fand das DFG³-Schwerpunktprogramm Bildungsqualität von Schule (BiQua) seinen Abschluss (vgl. Prenzel, Merkens & Noack, 1999). Die DFG-Entscheidung für das Schwerpunktprogramm BiQua erwies sich kurze Zeit nach TIMSS gemäß Prenzel und Allolio-Näcke (2006, S. 8) als vorausschauend. In diesem Zusammenhang wird auch auf den Bedarf an empirischer Forschung bezüglich Unterricht und Kontextfaktoren mit Längsschnittcharakter hin-

¹ Wörtlich übernommene Zitate von mehr als 40 Wörtern stehen eingerückt, aber ohne Anführungs- und Schlusszeichen; der Punkt wird jeweils vor der Klammer gesetzt. Die eckigen Klammern [...] werden in Zitaten dann benutzt, wenn mindestens ein Satz übersprungen oder ein Wort hinzugefügt worden ist. Bei Auslassung von einzelnen Wörtern werden die Auslassungspunkte ohne eckige Klammern notiert.

² Program for International Student Assessment

³ Deutsche Forschungsgemeinschaft

gewiesen (ebd.). Die vorliegende Studie mit ihrem sehr langen Längsschnittcharakter von 22 Jahren widmet sich genau diesem Forschungsinteresse. Sie ergründet Bestimmungs- und Kontextfaktoren der Förderung von Leistungsmotivation und deren Stabilität im Längsschnitt.

Nun, welche Bedeutung kommt der Lern- und Leistungsmotivation des Weiteren zu? Wenn die Einflussfaktoren des Kenntnis- und Fähigkeitsstandes unter der entwicklungspsychologischen Perspektive untersucht werden, scheint es nahe liegend, zwei Gruppen von Einflussfaktoren zu unterscheiden: Zum einen sind es die vorhandenen Kenntnisse, zum anderen ist es „die Anstrengungsbereitschaft bzw. die Dauer und Intensität der Lernbemühungen. Kurz: die Lernmotivation“ (Krapp, 2003, S. 92). Krapp bezeichnet darum die Motivation als zentralen Bedingungsfaktor des Lernerfolgs, weil der „Output jeder einzelnen Lern- und Entwicklungsepisode ... ganz entscheidend von der jeweils wirksamen Lernmotivation“ abhängt (ebd.). Er bezeichnet sie des Weiteren „als unabdingbare ‚Schlüsselqualifikation‘ in modernen Gesellschaften“ (a.a.O., S. 94). Seiner Auffassung nach sollte bei der Planung und Bewertung künftiger Reformbestrebungen stärker die Lernmotivation in die Überlegungen einbezogen werden, und zwar nicht nur bezüglich individueller Leistungsziele, sondern insbesondere auch bezüglich allgemeiner Bestimmung und Neuorientierung schulischer Bildungsziele. „Denn Motivation ist nicht nur eine Bedingung für Lehren und Lernen, sondern auch das Ergebnis von Bildung und Erziehung“ (a.a.O., S. 93f). Diesem Credo pflichtet auch Wild (2002) bei, indem sie auf das schnelle Anwachsen und die ebenso rasch sinkende Halbwertszeit von Wissen hinweist. Dabei sei es immer wichtiger, dass grundlegende kognitive Fertigkeiten vermittelt werden, damit sich Heranwachsende dieser und nachkommender Generationen auch nach Abschluss ihrer Schulzeit autodidaktisch weiterbilden. Sie bezeichnet die grundsätzliche Lernbereitschaft darum als „Zielgröße pädagogischer Bemühungen“ (S. 272).

Der Stellenwert der näheren Ergründung der Leistungs- und Lernmotivation in der Jugendzeit und der Weiterbildungs- und Leistungsmotivation im Erwachsenenalter ist somit vorerst einmal untermauert. Im Prozess der Suche nach einem geeigneten theoretischen Modell auf meine Kernfrage „Welche Wirkungen haben soziale Kontexte und Beziehungen auf die Leistungsmotivation kurz- und längerfristig?“ fiel die Wahl auf die Selbstbestimmungstheorie von Edward Deci und Richard Ryan (1985; 2000). Sie ist eine humanistische allgemeine *Motivations- und Persönlichkeitstheorie*⁴, welche sich nebst der Selbstbestimmung insbesondere auch damit beschäftigt, wie soziale Umgebungen gestaltet werden können, dass sie persönliches Wachstum,

⁴ Leistungsmotivation ist zudem ein Persönlichkeitsmerkmal im psychologischen Bereich (vgl. Kap. 5.2 unter Punkt C). Ganz allgemein könnte man fragen, woher denn die Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen, mit denen wir unseren Alltag bewältigen, kommen. Oder konkreter noch: Welche objektiv beobachtbaren Aspekte und welche subjektiv wahrnehmbaren psychologischen Komponenten rund um den Themenbereich Schule beeinflussen die leistungsbezogenen und motivationalen Persönlichkeitsmerkmale einer Person?

Leistung und Wohlbefinden fördern. Das Elternhaus ist in der Sozialisation von Leistungs- und Schulmotivation für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung. Die Anwendung der „Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation“ (vgl. Wigfield & Eccles, 2000) würde hier Sinn machen. Doch aufgrund von dafür benötigten zentralen Items, die im vorliegenden Datensatz *nicht* vorhanden sind, wird vor allem auf die Selbstbestimmungstheorie abgestützt. Ergänzend sollen aber neurobiologische Befunde die psychologisch-pädagogisch orientierten Ergebnisse absichern.

Motivationsrelevante Erkenntnisse haben vor allem unter der Perspektive des lebenslangen Lernens eine große Bedeutung, zumal von neuen Anforderungen an das Lernen von heute gesprochen werden kann. Wenn ich Studierende in meinem Arbeitsalltag auf den Lehrerberuf⁵ vorbereite, dann ist es wichtig, dass die Sicht auf die zukünftige Bildungs- und Erziehungswirklichkeit stets mitbedacht wird. Dazu eignet sich die Titanic-Effekt-Metapher: Große und komplexe Institutionen, wie es die Schule ist, müssen mit dem Grundverständnis gesteuert werden, dass sich der einmal eingeleitete Richtungswechsel erst sehr viel später bemerkbar macht. Hektische und zu wenig vorausschauende Steuerungsprozesse können jäh zu einer „verfahrenen“ Situation führen. Dieser Weitblick ist aktiv anzustreben, weil insbesondere gesellschaftliche Veränderungen in den letzten drei Jahrzehnten neue Anforderungen an das Lernen der Kinder und Jugendlichen stellen. Schon im Jahr 1995 formulierte die nordrhein-westfälische Bildungskommission sechs Zeitsignaturen⁶, die auch heute noch als wesentliche Herausforderungen an die Schule gelten (vgl. Bildungskommission NRW, 1995, S. 24f). Zwei sollen hier kurz umrissen werden. (a) *Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen*: Aufgrund veränderter sozialer Lebenswelten, Pluralisierung von Lebensformen und sozialen Beziehungen ergeben sich aus Sicht des Individuums mehr Wahlmöglichkeiten, jedoch steigen damit auch die Anforderungen und die Risiken. (b) *Wandel der Werte*: Durch die genannten Veränderungen haben traditionelle Wertesysteme an Gewicht eingebüßt. In einem aufwändigen Dialog muss der Wertekonsens jeweils neu gefunden werden. Dabei spielt die Schule eine zentrale Rolle.

Daraus wird ersichtlich, dass sich Risiken sowohl aus veränderten Beziehungsformen als auch aus veränderten Sozialisationskontexten ergeben. *Beziehung*, *Sozialisation* und *Motivation* sind in der vorliegenden Studie Schlüsselbegriffe. Insofern dürfen die hier gefolgerten Erkenntnisse über die Leistungsmotivationsentwicklung insbesondere bezüglich der genannten Risiken auch aus jetziger Sicht als relevant

⁵ Im Folgenden werden für Lehrerinnen und Lehrer und für Schülerinnen und Schüler die funktionalbezogenen Formen Lehrer bzw. Schüler gebraucht, weil der Ausdruck „Lehrer-Schüler-Beziehung“, der besonders viele Male verwendet wird, nur sehr umständlich mit beiden Geschlechtsformen beschrieben werden kann. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter gemeint.

⁶ 1) Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen; 2) Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien; 3) Ökologische Frage; 4) Bevölkerungsentwicklung und Migration; 5) Internationalisierung der Lebensverhältnisse; 6) Wandel der Werte

bezeichnet werden. Mit einem treffenden Zitat von Bauer⁷ (2007), Psychiater und Neurobiologe, der den Zusammenhang zwischen Beziehung und Motivation unter Berücksichtigung der heutigen Schulrealität zusammenfasst, wird die Bedeutung von *Beziehung* und *Motivation* ebenfalls hervorgehoben:

Der Kern der Probleme, denen sich Lehrkräfte (in der Begegnung mit ihren Schülern) gegenübersehen, betrifft – auf Seiten der Schüler – Motivation und Destruktivität und – auf der eigenen Seite – die Fähigkeit eines wirksamen, die Beziehung zum Gegenüber gestaltenden Umgangs. Beide Phänomene hängen ... eng zusammen. Und beide Phänomene (Motivation/Destruktivität und Beziehungsgestaltung) haben eine neurobiologische Grundlage – allerdings nicht in dem Sinne, dass unser Verhalten durch primär biologische Vorgänge determiniert wäre, sondern im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung zwischen Erlebnissphäre (Psyche) und ihrem biologischen Unterbau. (S. 1f)

Das Gehirn, so Bauer weiter, mache aus Psychologie sozusagen Biologie: „Alles, was wir erleben, nimmt daher immer auch Einfluss auf die Aktivität unserer Gene und damit auf unsere biologische Verfassung, aus der heraus wir dann wiederum psychisch agieren“ (S. 2).

Die Beziehung spielt auch in der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985; 2000) eine Schlüsselrolle. Sie entspricht nämlich einer von drei zentralen Kernbedingungen der Lern- und Leistungsmotivation, dem Konstrukt „soziale Eingebundenheit“. Dieser Begriff, englisch als „relatedness“ bezeichnet, weist auf Bezogenheit und Beziehung zu wichtigen Personen wie Eltern, Lehrern, Peers usw. hin. Das folgende Zitat nennt die grundlegenden Bedürfnisse (Basic Needs) eines jeden Menschen und hebt somit die zentrale Bedeutung der Bezugsperson hervor:

Umwelten, in denen wichtige *Bezugspersonen Anteil nehmen*, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, *Autonomiebestrebungen* des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller *Kompetenz* ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden *Motivation*. (Deci & Ryan, 1993, S. 235, Hervorhebung durch D.L.)

Die obigen Abschnitte weisen zusammenfassend auf die *Relevanz der Motivation*, insbesondere der Lern- und Leistungsmotivation, als Bedingung und als Ergebnis von Bildung und Erziehung in der Schule hin, betonen die Bedeutung des lebenslangen Lernens und von längerfristigen Bildungseffekten und weisen im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie auf die in diesem Zusammenhang relevante Beziehungsgestaltung zwischen Kindern/Jugendlichen und Bezugspersonen hin. Intention meiner Arbeit ist es, diesen Kernaspekt der „sozialen Eingebundenheit“ aus der Selbst-

⁷ Bauer ist Projektleiter eines von der Bundesregierung geförderten Gesundheitspräventionsprojektes für Lehrer („Lange Lehren“).

bestimmungstheorie im Rahmen von sozialisationstheoretischen und entwicklungspsychologischen Überlegungen unter Verwendung von längsschnittlichen Daten (1980 bis 2002)⁸ zu ergründen. Im Zentrum stehen also die perzipierten psychologischen Kontextvariablen in Familie und in Schule.

Es soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, *ob und inwiefern soziale Eingebundenheit, Klima und soziale Beziehungen für die Vorhersage leistungsbezogener Persönlichkeitseigenschaften, vor allem zur Aufklärung der abhängigen Variablen Leistungsmotivation im Jugendalter und der Weiterbildungs- und Leistungsmotivation im Erwachsenenalter (22 Jahre später) herangezogen werden können*. Dabei werden v.a. die Beziehungen zwischen Eltern und Kind und die zwischen Lehrer und Schüler untersucht.

1.2 Gliederung der Arbeit

Nach einleitenden Gedanken zur Relevanz des Themas und zur Leserführung (Kap. 1) werden in einem zweiten Kapitel die wesentlichen Begriffe dieser Arbeit wie z.B. Sozialisation kurz umrissen und definiert. Das Ziel und die Vorwegnahme von kritischen oder relativierenden Einwänden zur Relevanz der hier erarbeiteten längsschnittlichen Befunde ist ebenfalls Teil dieses Kapitels (Kap. 2).

Im theoretischen Hintergrund (Kap. 3) werden Befunde rund um die Bedeutung und Entwicklung des Schlüsselbegriffs Leistungsmotivation (Kap. 3.1) ausgedehnt thematisiert. Im Anschluss daran folgt die Vorstellung der Selbstbestimmungstheorie (SDT), welche für die Beantwortung der Fragestellung zentrale Bedeutung einnimmt (Kap. 3.2). Das letzte Unterkapitel (Kap. 3.3) weist relevante Befunde aus, welche die Kernhypothese einer unterschiedlichen Leistungssozialisation in Hauptschule und Gymnasium begründen.

Im nachfolgenden Kapitel über den aktuellen Forschungsstand (Kap. 4) werden in ausführlicher Weise die in der Forschungsliteratur nachgewiesenen *Zusammenhänge* zwischen der Leistungsmotivation und Kontrollvariablen (Kap. 4.1), zwischen Leistungsmotivation und familiärer Eingebundenheit (Kap. 4.2) und zwischen Leistungsmotivation und außerfamiliärer Eingebundenheit (Kap. 4.3) aufgeführt. Es ist also eine Ebene angesprochen, welche nicht vor allem die eigentliche Höhe und Qualität der Leistungsmotivation in verschiedenen Kontexten thematisiert, sondern besonders den Zusammenhängen und möglichen kausalen Effekten mit anderen relevanten Bereichen nachgeht. Ebenso weist das Kapitel 4.4 auf differentielle Befunde rund um diese Beziehungen hin, während das Kapitel 4.5 vor allem längsschnittliche Belege der sozialen Eingebundenheit auf die Leistungsmotivationsentwicklung aufzeigt. Das Kapitel 4.6 widmet sich insbesondere der Stabilitätsfrage von motivationalen Persönlichkeitseigenschaften, gefolgt von der ganzheitlichen Sicht der Persönlichkeitsentwicklung aufgrund sozialer Eingebundenheit in Familie und Schule

⁸ LifE-Studie (vgl. Fend, Georg, Berger, Grob, & Lauterbach, 2004; zitiert nach Grob & Erzinger, 2004), welche auf den „Konstanzer Längsschnitt“ zurückgeht.

über den Lebenslauf betrachtet (Kap. 4.7). Das Kapitel 4.8 beschäftigt sich abschließend mit der Frage, ob sich Elternhaus und Schulkontext bezüglich Leistungsmotivationsförderung kompensatorisch verhalten.

Abbildung 1.1 zeigt im Sinne eines Advanced Organizer die Struktur (vgl. Kapitel-Ziffern), nach welcher sich die Unterkapitel 4.1 bis 4.7 orientieren. Es stellt das Rahmenmodell dar, das dieser Untersuchung zu Grunde liegt, welches in Kapitel 5 theoretisch weiter ausgeführt und erklärt wird. Zur besseren Lesbarkeit des Inhaltsverzeichnisses sind die Untertitel in Kapitel 4 und 7 kurz gehalten. In folgender Abbildung sind sie aber in angereicherter Form aufgeführt, was zu einem besseren Verständnis des Ebenengebrauchs (vgl. Kap. 5) und der angenommenen Wirkungsweise im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie beiträgt.

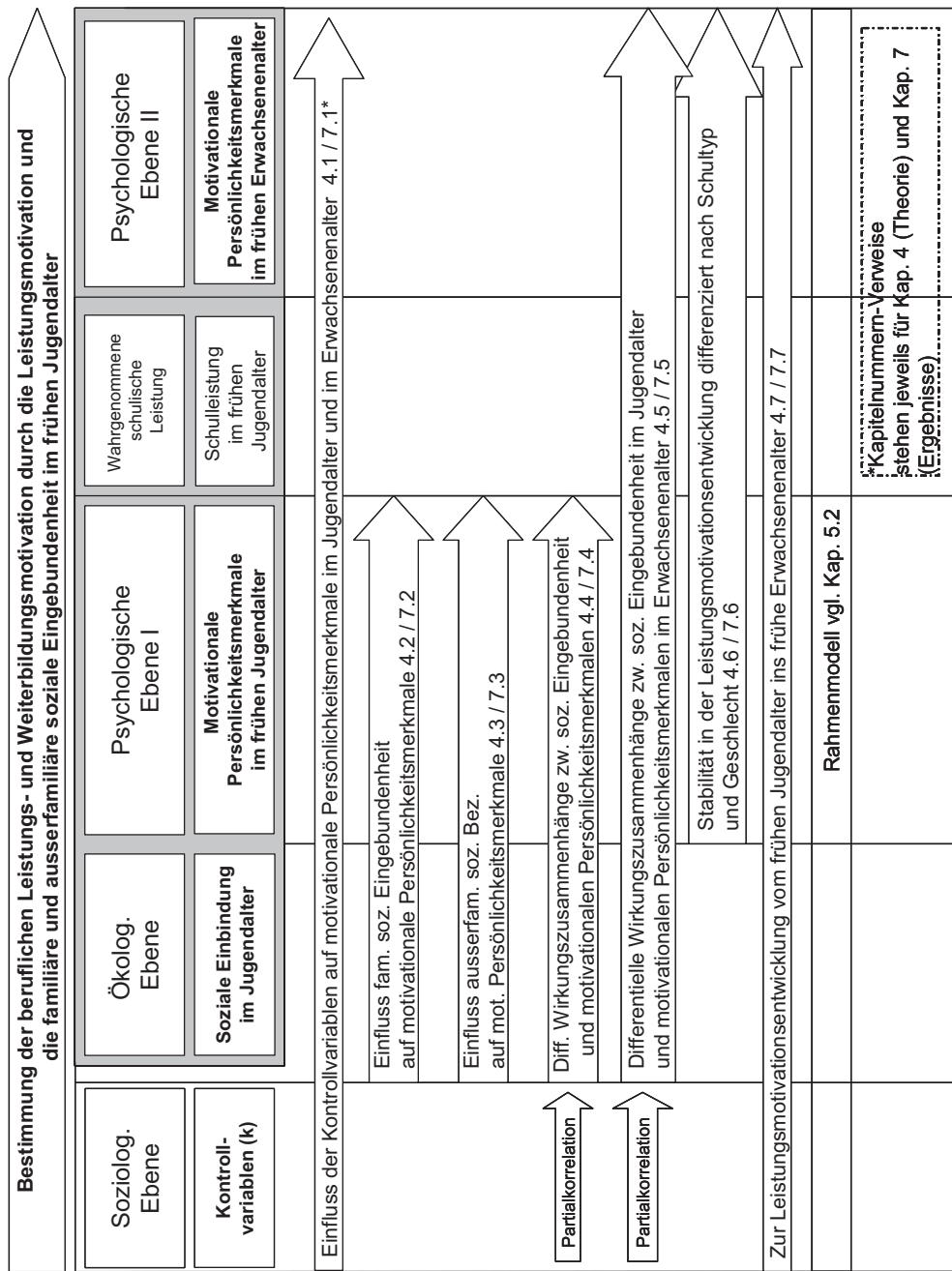


Abbildung 1.1: Kapitelstruktur des Forschungsstandes (Kap. 4) und des Ergebnisteils (Kap. 7) unter Verwendung des Rahmenmodells zur längsschnittlichen Bestimmung von Leistungsmotivation und beruflicher Weiterbildungs- und Leistungsmotivation (Kap. 5.2)

2 Begriffsdefinitionen und Ziel

Nach der einleitenden Übersicht in Kapitel 1 sollen in diesem Kapitel 2 die wichtigsten theoretischen Konstrukte und das Ziel der Arbeit mit seinen möglichen Ein- grenzungen umrissen werden.

In welchen Themenbereichen bewegt sich vorliegende Arbeit? Im Wesentlichen geht es um die beiden Grundbegriffe Familie und Schule als zentrale Sozialisations- instanzen, welche bei der Förderung und Entwicklung der Leistungsmotivation besondere Bedeutung haben. Im alltagssprachlichen Gebrauch werden oft die Begriffe Erziehung und Unterricht assoziiert. Erziehung ist aber nicht nur der Familie zuge- wiesen und entspricht nicht einfach der Vermittlung von Moral, Unterricht ist eben- so wenig nur die Aufgabe der Schule und entspricht nicht nur einfach der Vermitt- lung von Wissen. Erziehung und Bildung kommen in beiden institutionellen Orten „Familie“ und „Schule“ zum Tragen. In der vorliegenden Arbeit werden Elternhaus und Schule bei der Ergründung der Leistungsmotivation im Längsschnitt etwa *gleichrangig* behandelt, auch wenn das Elternhaus insgesamt einen grösseren Ein- fluss auf die Leistungsmotivationsförderung hat, wie sich noch weisen wird.

Im Folgenden werden also die zentralen Begriffe dieser Arbeit definiert (Kap. 2.1 - 2.7). Sie umreißen die für die Fragestellung relevanten Themen und orientieren über die große Spanne der verbundenen Themen.

2.1 Intrinsische/extrinsische Motivation – Lern- /Leistungsmotivation

Das frühe Aufwachsen eines Kindes ist mit Aspekten der Lern- und Leistungsmoti- vation eng verwoben. Denken wir nur beispielsweise an die Neugiermotivation, das sogenannte Fragealter. Hier liegt eine intrinsische Motivation vor: Das Kind möchte die Welt verstehen. Bevor aber auf entwicklungspsychologische Erkenntnisse ein- gegangen wird (s. Kap. 3.1.3), werden die Begriffe Motivation, intrinsische und ex- trinsische Motivation, Lern- und Leistungsmotivation definiert.

Motivation: Motivation gilt als hypothetisches Konstrukt, das die „aktivierende Aus- richtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzu- stand“ beschreiben und erklären soll (Rheinberg, 2006, S. 16). Nach Heckhausen (1989) ist das, was zum Handeln motiviert, ein anziehender Zielzustand, den es zu verwirklichen gilt, oder ein unangenehmer Zielzustand, den es zu meiden gilt.

Zur Unterscheidung intrinsischer und extrinsischer Motivation: Die extrinsische Motivation wird unter dem Kapitel 3.2.4 im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie noch eingehender beschrieben. An dieser Stelle werden in zusammenfassender Form die zentralen Unterscheidungsaspekte bezüglich Leistungsmotivation hervorgeho- ben.

Gemäß Schiefele und Köller (2001, S. 304f) ist intrinsische Motivation dann gegeben, wenn eine bestimmte Handlung interessant, spannend, herausfordernd usw. ist. Die Handlung wird um ihrer selbst Willen durchgeführt und fungiert gewissermaßen als eigene Belohnung. Im Gegensatz dazu spricht man dann von extrinsischer Motivation, wenn mit der Handlung eine *positive Folge* herbeigeführt oder eine negative Folge vermieden wird. Ein Schüler ist z.B. zum Lernen motiviert, weil er dadurch eine positive Bewertung durch die Lehrperson anstrebt, eine hohe Kompetenz erreichen oder besser als andere sein möchte oder weil ihm hohe Leistungen viel bedeuten. Insofern können der extrinsischen Motivation die Unterkategorien *soziale Motivation*, *Kompetenzmotivation*, *Wettbewerbsmotivation* oder *Leistungsmotivation* zugeordnet werden.

Extrinsische Motivation wird von Wild, Rammert und Siegmund (2006) wie in der vorliegenden Studie unter Benützung des Begriffs (Leistungs-)Bereitschaft definiert:

Extrinsisch motivierte Lerner knüpfen ihre Bereitschaft, sich mit schulischen Inhalten auseinanderzusetzen, an das Vorhandensein äußerer Kontingenzen. Das Lernen wird nun eher an Effizienz- denn an Effektivitätsüberlegungen orientiert, und Demotivation stellt sich ein, wenn äußere Anreize nicht in ausreichendem Maße gegeben sind oder in Konkurrenz zu attraktiven Alternativen stehen. (S. 371)

Zusammenfassend ist Interessensmotivation ein „prototypisches Beispiel für intrinsische Aufgabenmotivation, Leistungsmotivation ein Beispiel für extrinsische Motivation“ (Pekrun & Helmke, 1991, S. 36). Weil *längerfristig* wirkende Folgen von Lernmotivation z.B. Leistung, Karriereweg in der Ausbildungs- und Berufslaufbahn und die *soziale Anerkennung (von Bezugspersonen)* sind, können „Kompetenz-, Leistungs- oder sozial orientierte Lernmotivation als extrinsische Motivationsformen“ angesehen werden (vgl. Pekrun & Schiefele, 1996, S. 170).

Zur Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungsmotivation: Da gemäß obiger Definitionen eine auf die Folgen und die soziale Anerkennung abgezielte Motivation als extrinsisch definiert wird, ist mit dem Begriff der *Leistungsmotivation* auch eine klare Abgrenzung zur intrinsischen *Lernmotivation* vorgenommen, welche wie erwähnt, um ihrer selbst Willen gezeigt wird. Die genaue Begriffsdefinition von Leistungsmotivation wird unter dem Kap. 3.1.2 geleistet. Fend (1997) benutzt für das in dieser Studie benützte Konstrukt „Leistungsmotivation“ die Begriffe Leistungs- oder Anstrengungsbereitschaft, manchmal aber auch Lernmotivation. Insgesamt gesehen handelt es sich bei den Analysen mit dem Konstrukt Leistungsmotivation um eine extrinsische Motivationsform. Sehr wesentlich ist aber die Unterscheidung von höheren Stufen der extrinsischen Motivation, der sogenannten selbstbestimmten Motivation (mehr dazu in Kap. 3.2.4), welche längsschnittlich gesehen relevant ist.

2.2 Sozialisation

Der Begriff Sozialisation hat in der vorliegenden Arbeit ebenfalls großes Gewicht. Aus der Längsschnittsperspektive heraus soll nämlich gezeigt werden, ob sich die Leistungsmotivation über 20 Jahre hinweg bestimmt auf die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter auswirkt und insofern ein Sozialisationseffekt nachgewiesen werden kann.

Hurrelmann (2001) bezeichnet Sozialisation als „den Prozess, durch den der Mensch eine sozusagen ‚zweite‘ soziokulturelle Geburt erlebt und zur gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit wird“ (S. 669). Im Begriff sind zwei Funktionen enthalten: die Anpassung des Individuums an die gesellschaftlichen Rollen- und Verhaltensanforderungen (*affirmative Funktion*) und die Entwicklung des Menschen zur autonomen, gefestigten Persönlichkeit (*emanzipative Funktion*). Nach Seel (2000) werden im Sozialisationsprozess „Überzeugungen, Einstellungen, Werthaltungen *im* Individuum *über* dessen Beziehung zu anderen Personen und Gruppen aufgebaut“ (S. 124).

Sozialisation kann grob in drei Phasen unterteilt werden: Die *primäre* Sozialisation wird während der frühen Kindheit vor allem in der Familie geleistet, die *sekundäre* findet mehrheitlich in der Schule statt, während die *tertiäre* Sozialisation vor allem im Berufsfeld geleistet wird (vgl. Gudjons, 1995, S. 151).

Die Eltern sozialisieren ihre Kinder auf direkte und indirekte Weise. Dazu gehört die Unterweisung, das Modellverhalten, Einstellungen und Verhalten (z.B. Erziehungsstil) sowie die Organisation des sozialen Lebens der Kinder, welche durch die Eltern geleistet wird (vgl. Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 696).

Familien sind als erste Sozialisationsinstanz gleichzeitig der erste Bildungsort für Kinder. Aus Sicht der *Pädagogischen Psychologie* stehen im Rahmen der Familiensozialisation besonders *emotional-motivationale* Faktoren im Zentrum (vgl. Minsel, 2007, S. 310): (1) die sichere Bindung zu Bezugspersonen, (2) das stabile Selbstvertrauen und (3) die Fähigkeit und Bereitschaft, sich eigenständig und angstfrei auf neue Erfahrungen oder unbekannte (Lern)Situationen einzulassen. Es zeigt sich also, dass die frühe Bildung im Elternhaus stark durch emotional-motivationale Faktoren und insbesondere durch die Bindung zur Bezugsperson bestimmt wird. Das soziale Element herrscht vor und zwar nicht unbedingt als eine bewusste und intendierte, sondern meistens als unbewusste Beeinflussung. Im Rahmen der familialen Sozialisationsforschung wird Sozialisation allgemein verstanden als „das Hineinwachsen in den gegebenen sozio-kulturellen Kontext mit der Übernahme sozialer Rollen, Erwartungen und Handlungsmuster“ (Trommsdorff, 2001, S. 38).

Abbildung 2.1 zeigt die Unterscheidung zwischen Erziehung und Sozialisation übersichtlich auf (vgl. Gudjons, 1995, S. 178):

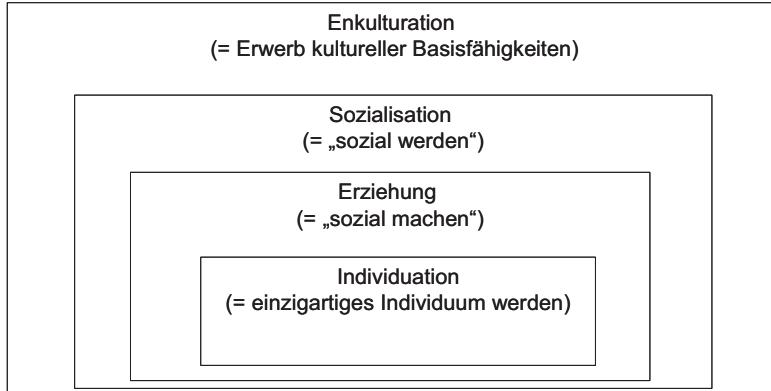


Abbildung 2.1: Sozialisation als „sozial werden“ und Erziehung als „sozial machen“ (Gudjons, 1995, S. 178)

So sind also Sozialisation, Erziehung und Individuation in die übergeordnete Enkulturation eingebettet, wo der Erwerb der kulturellen Basisfertigkeiten stattfindet. Während Erziehung das „Sozial-Machen“ bewusst und intentional steuert, spricht man bei der Sozialisation vom „Sozial-Werden“ und meint damit vor allem auch *unbeabsichtigte* Prozesse bei der Beeinflussung der kindlichen Persönlichkeit.

Dabei kann auch von Selbstsozialisation gesprochen werden. Denn unter der Perspektive des Interaktionismus (s. Kap. 2.6) ist es nebst Familie, Schule, Peers und Medien auch das Kind selbst, das seine Persönlichkeit mitgestaltet. Schneewind, Walper und Graf (2000) beschreiben die Selbstsozialisation folgendermaßen:

Betrachtet man Sozialisation im Sinne von Hurrelmann und Ulich (1991, S. 6f) als ‚Mitglied-Werden in einer Gesellschaft‘, dann wandelt sich insbesondere für Kinder, die in eine Familie hineingeboren bzw. adoptiert werden, dieses Mitglied-Werden in der Familie von zunächst vornehmlich außenbestimmten Sozialisationseinflüssen zunehmend zu einem Prozess der Selbstsozialisation, indem die ‚Selbstverständlichkeiten‘ familiärer Beziehungsformen bzw. familiär vermittelter Erziehungsmuster verinnerlicht werden und somit zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit beitragen. Gleiches gilt für jene Unterkategorie familiärer Sozialisationsprozesse, die unter dem Begriff ‚Erziehung‘ zusammengefasst werden . . . Auch hier gewinnt mit wachsender Handlungsfähigkeit der Kinder der Prozess der Selbsterziehung im Sinne selbstinitierter Zielsetzungen und entsprechender Handlungsbestrebungen in unterschiedlichen Lebensbereichen zunehmend an Bedeutung (Hurrelmann, 1986; Schneewind, 1979). (S. 251)

Dieses Zitat zeigt, dass individuelle und eigenaktive Voraussetzungen für die Sozialisation nicht unbedeutend sind. Im Kap. 2.6 wird darum das handlungstheoretische Paradigma des Interaktionismus näher beschrieben und die Rolle der Persönlichkeit des Schülers diesbezüglich aufgezeigt.

2.3 Bedeutung von Schule für die Persönlichkeitsentwicklung

Unter diesem Titel soll kurz aufgezeigt werden, inwiefern die Schule und die Lehrer bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung funktional bzw. dysfunktional wirken. Zuerst aber noch zur Definition von Persönlichkeit:

Unter der Persönlichkeit wird in der Psychologie die Gesamtheit aller individuellen Besonderheiten eines Menschen verstanden, die sein Erleben oder Verhalten betreffen. Hierzu zählt z.B. sein Temperament, sein Wissen und seine Fähigkeiten, seine Einstellungen und Werthaltungen, sein Selbstbild und Selbstwert, aber auch individualtypische Ausprägungen seiner körperlichen Gestalt, seiner Physiologie und seiner Gene, sofern sie erlebens- oder verhaltensrelevant sind. Die Persönlichkeit ist also all das, was ein Individuum von anderen unterscheidet. Dabei geht es nicht um vorübergehende Zustände, sondern um überdauernde Merkmale. (Asendorpf, 2002, S. 47)

Nach Schneewind et al. (2000) erfüllt die Schule sowohl eine Bildungs- und Sozialisationsfunktion⁹, als auch – durch die vergleichende Leistungsbewertung – eine Selektions- und Allokationsfunktion. Diese Funktionen wirken innerhalb der Schullaufbahn wie auch im Hinblick auf die spätere berufliche Entwicklung.

Fend (2006a) postuliert für die Schule im Übergangsbereich von der Familie zur Gesellschaft vier¹⁰ zentrale Funktionen, darunter auch die ebengenannte Allokationsfunktion: Durch die *Enkulturationsfunktion* der Schule werden die Kinder und Jugendlichen in die Kultur und die Sinnsysteme der Gesellschaft eingeführt, es kann auch von Reproduktion und Innovation von Kultur gesprochen werden. Die *Qualifikationsfunktion* der Schule zeigt sich bei der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen, welche für spätere berufliche Tätigkeiten benötigt werden. Hierbei wird insbesondere auf die Lern- und Leistungsmotivation verwiesen, welche durch die Schule und das Elternhaus entscheidend geprägt werden. Angesichts der immer kleiner werdenden Halbwertszeit von Wissen ist diese sozialisierte Persönlichkeitseigenschaft in Zukunft von entscheidender Bedeutung. Die *Selektions- und Allokationsfunktion* zeigt sich dann, wenn die Schule über das Prüfungswesen Zuordnungen der beruflichen und sozialen Stellung anhand der erbrachten Leistungen vornimmt (vgl. ebd.). In Fend (1980) wurde die Selektion noch explizit genannt, in Fend (2006a) aber nur noch von Allokation gesprochen, „da nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen“ (S. 50). Durch die *Integrationsfunktion* sorgt die

⁹ Die Sozialisationsfunktion ist eng mit der Persönlichkeitsentwicklung verbunden (vgl. Definition Sozialisationsbegriff Kap. 2.2).

¹⁰ In Fend (1980) sind *drei* zentrale Funktionen aufgelistet: Qualifikationsfunktion; Selektions- und Allokationsfunktion; Integrations- und Legitimationsfunktion.

Schule schließlich für die Reproduktion von Normen, Werten und Weltsichten, die zur Stabilisierung der politischen Verhältnisse dienen.

Nicht unbedeutend sind dabei aber die Folgen des sogenannten *geheimen Lehrplans*, die sich als „Nebenwirkungen“ der institutionellen Vorgaben schulischen Lernens ergeben. Hierbei handelt es sich um die Gewöhnung an leistungsorientiertes Konkurrenzdenken, um die Verinnerlichung sozialer Haltungen und um die Gewöhnung an Techniken der Vorteilsverschaffung (Reinhold, Pollak & Heim, 1999, S. 460). Die Funktionserfüllung der Schule hat im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen diesbezüglich große Auswirkungen. Für die Persönlichkeitsentwicklung von eher schwächeren Schülern kann das Bildungswesen mit Jahrgangsklassen und Bezugsgruppenorientierung besonders schädigend wirken, wie Jerusalem und Schwarzer (1991) festhalten: „Auf Dauer nicht erfolgreiche Schüler stehen vielen Anforderungen im Unterricht hilflos gegenüber. [...] Anstrengung scheint aussichtslos, Anforderungssituationen werden als selbstwertschädigend erlebt ... Auf längere Sicht halten sich diese Schüler für unfähig, gehen Leistungsanforderungen ängstlich aus dem Wege oder geben schnell auf (vgl. Jerusalem 1983, 1990)“ (S.116). Schule wirkt also für eine gewisse Gruppe von Schülern motivations- und persönlichkeitsgefährdend. Darum und auch im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie ist die Beziehungsgestaltung zwischen Bezugspersonen und den Kindern/Jugendlichen von großer Wichtigkeit. Ausgehend von den in der Schule erzeugten positiven oder negativen Leistungsmotivationseffekten soll in den beiden nächsten Kapiteln die Wesensart der Beziehungen in Familie und Schule zu den Bezugspersonen im Zusammenhang mit der Leistungsmotivationsförderung beschrieben werden.

2.4 Eltern-Kind-Beziehung

In dieser Arbeit nehmen die sozialen Beziehungen zu Bezugsperson einen großen Stellenwert ein. Sowohl die Eltern-Kind-Beziehung als auch die Eigenheiten der Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Kap. 2.5) werden nachfolgend umrissen.

Beziehungsfähigkeit entwickelt sich in Abhängigkeit von frühkindlichen Interaktionen mit den Bezugspersonen. Ein sensitiver Eingehen der Bezugsperson auf das Kind, wenn es sich unwohl fühlt, stärkt das Gefühl von Sicherheit und führt zur Erfahrung, dass Umweltanforderungen bewältigt und negative Gefühlszustände beseitigt werden können.

Die frühkindlichen Bindungserfahrungen¹¹ führen im Vorschulalter zu wichtigen *Internalisierungen* (s.a. Begriffserklärung in Kap. 3.2.4). Zudem hat eine Reihe von Längsschnittstudien nachgewiesen, dass die Bindungsqualität relativ stabil bleibt und bis zu einem gewissen Grad auch die Art der Sozialbeziehungen in anderen Kontexten sowie die Entwicklung individueller Unterschiede in verschiedenen Per-

¹¹ Die hier nur am Rande erwähnte Bindungstheorie (Bowlby, 1973) muss bei dieser Begriffsdefinition zwar genannt werden, jedoch nimmt sie für die hier vorliegende Untersuchung keinen großen Stellenwert ein, da Ableitungen aufgrund der Verhältnisse im frühen Jugendalter und nicht aufgrund von Faktoren im Kleinkindesalter gemacht werden.

sönlichkeitsmerkmalen vorherzusagen vermag (vgl. Schneewind et al., 2000, S. 273).

Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung kann durch folgende Indikatoren objektiv und subjektiv gemessen werden (vgl. Trommsdorff, 2001, S. 39):

- Art und Häufigkeit von Interaktionen (gemeinsame Tätigkeiten, Konflikthäufigkeit)
- Ausmaß an Übereinstimmung von Eltern und Kindern in Bezug auf die gegenseitige Wahrnehmung oder in Bezug auf Verhalten oder Werte
- Ausmaß von Selbständigkeit, welches den Kindern gewährt wird
- Vertrauen von Kindern in ihre Eltern (wo holen sie Trost und Rat)
- Partizipation von Kindern an Entscheidungen in der Familie
- gegenseitige (oder nur einseitig durch Eltern oder Kinder erfolgende) subjektive Bewertung der Beziehungsqualität

Das folgende Zitat verweist auf die große Bedeutung von sozialen Beziehungen:

Nahe soziale Beziehungen, insbesondere Beziehungen zwischen Familienmitgliedern, sind zum einen Bedingungen für die unmittelbare *Lebensbewältigung in jeder Altersstufe*, indem sie Unterstützungsleistungen erbringen. Zum anderen stellen Interaktionen Voraussetzungen für die Entwicklung sozialer Kompetenzen und für die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit dar. In der alltäglichen Interaktion bestätigen die Mitglieder ihre Beziehung. (Hofer, 2002, S. 12; Hervorhebung durch D.L.)

Verlässliche Beziehungen zu Bezugspersonen, vor allem zu den eigenen Eltern, scheinen sich also auf den gesamten Lebensverlauf auszuwirken. Es lässt sich vermuten, dass längerfristige Effekte der Eltern-Kind-Beziehung im Jugendalter auf die berufliche Weiterbildungs- und Leistungsmotivation im Erwachsenenalter für vorliegende Untersuchung nachweisbar sind.

2.5 Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Eltern-Kind-Beziehung unterscheidet sich grundlegend von der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Letztere wird in der Literatur auch oft mit „pädagogischem Bezug“ bezeichnet (vgl. Nohl, 1988).

Tabelle 2.1 zeigt die Eigenschaften der intergenerationalen Beziehungen in der Familie und in der Schule (vgl. Wild & Hofer, 2002; in Anlehnung an Kramer, Helsper & Busse 2001):

Tabelle 2.1: Unterschied in den sozialen Beziehungen in Familie und Schule

	<i>Familie</i>	<i>Schule</i>
Beziehungsschemata	Nähe Zeigen von Emotionen Förderung von Individualität Dauerhaftigkeit Vertrauen	Distanz Emotionskontrolle Individualität als Störgröße Kurzfristigkeit Misstrauen
Interaktionen	Zeitlich wenig reglementiert Symmetrie Selbststeuerung Begründen	Zeitlich hoch reglementiert Asymmetrie Fremdsteuerung Anordnen

Wie Tabelle 2.1 zeigt, ist das Wesen der Beziehung zu Mutter und Vater eine andere als jene zum Lehrer. In der Schule muss sich das Kind vermehrt anpassen, da seine Individualität eher als Störgröße aufgefasst und eine angepasste Emotionskontrolle gefordert wird. Dennoch hat Wertschätzung und emotionale Zuneigung bei der Förderung von Leistungsmotivation aber keine geringe Bedeutung. Auch gemäß Giesecke (2000, S. 186f) unterscheidet sich die Schule als Sozialgebiilde von der Familie in wesentlichen Punkten. Ein Beispiel dafür ist die Zweckorientierung, wo Beziehungen zu jenen eingegangen werden *müssen*, die man vielleicht eher nicht mag. Diese Erfahrung trägt sicherlich auch zur Persönlichkeitsförderung bei.

Die sozial-emotionalen Anteile erhalten meiner Überzeugung nach in der Schule einen zunehmend größeren Stellenwert für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Die Erziehungsverhältnisse der 80er-Jahre sind nicht mehr die gleichen wie jene von heute (s.a. Kap. 4.2.2; Stichwort „vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt“, vgl. de Swaan, 1982). Zudem gibt es keine Sonderform einer pädagogischen Begegnung, sondern nur die menschliche Begegnung schlechthin (vgl. Bollnow, 1964), was der obigen Unterscheidung widerspricht.

Miller (1999) betont die zunehmende Bedeutung der Beziehung im schulischen Kontext ebenfalls: „‘Erziehung’ und Beziehungsarbeit müssen genauso gelernt werden wie Tätigkeiten anderer Berufe auch – wobei die Erziehung eine Akzentverschiebung und Erweiterung in Richtung Beziehung erfährt“ (S. 50). Für Miller zeigt sich diese Akzentverschiebung von der „Subjekt-Objekt-Beziehung“ hin zur „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ (vgl. Abbildung 2.2).

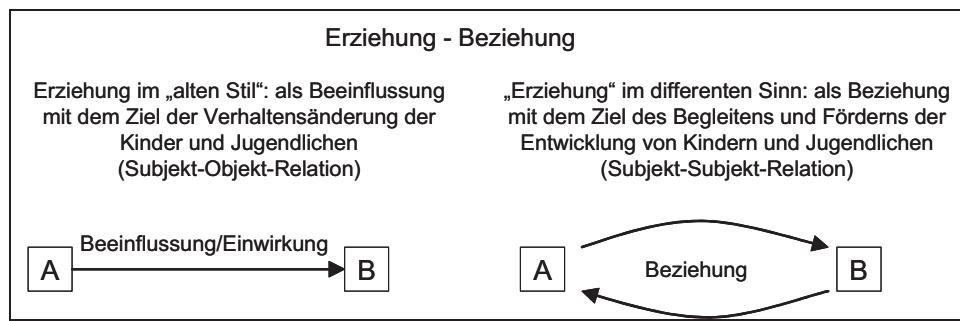


Abbildung 2.2: Erziehung und Beziehung und die Akzentverschiebung zur „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ (Miller, 1999, S. 61).

Abbildung 2.2 weist also auf die zunehmend größer werdende Bedeutung der Beziehung im Schulkontext hin. Die im „alten Stil“ oft gelebte Beeinflussung mit dem Ziel der Verhaltensänderung (Paradigma des Behaviorismus) weicht einer Beziehung, bei welcher das Begleiten und Fördern im Zentrum steht, bei welcher nicht eine einseitige, sondern eine zunehmend wechselseitige Beziehung gelebt wird (Paradigma des Interaktionismus, s.a. Kap. 2.6). Schulisches Lernen und eine gute Beziehung zum Lehrer hängen eng zusammen, vor allem in Bezug zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Für den Neurobiologen Bauer (2007a) ist „alles schulische Lehren und Lernen – dies wird vor allem von Außenstehenden oft zu wenig gesehen – ... eingebettet in anstrengende Arbeit der Beziehungsgestaltung“ (S. 1.).

Nach diesen Ausführungen sind die Begriffe Leistungsmotivation, Sozialisation und Eltern-Kind-Beziehung und Lehrer-Schüler-Beziehung umrissen und der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Beziehung untermauert. Somit kann zur Erläuterung der Theorie des Interaktionismus übergegangen werden.

2.6 Interaktionismus

Die bereits erwähnte Theorie des Interaktionismus wird in vorliegender Arbeit darum angewendet, weil sie in der Sozialisationsforschung einen bedeutenden Stellenwert einnimmt. Lange Zeit galt das Forschungsinteresse hauptsächlich der unidirektionalen Beeinflussung von Kindern durch ihre Eltern und andere Bezugspersonen. Inzwischen besteht aber ein Konsens in der Forschungsliteratur hinsichtlich der Annahme, dass Kinder einen *aktiven* Beitrag zu ihrer eigenen Sozialisation leisten (vgl. Parke & Buriel, 1998).

Gerade bei der Frage, wie das Bildungssystem und die Humanentwicklung zusammenwirken, kann gemäß Fend und Stöckli (1997, S. 5) die Theorie des Interaktionismus bzw. die „Perspektive des handlungstheoretisch-systemischen Paradigmas“, wie sie es bezeichnen, herangezogen werden. Der Mensch wird dabei nicht mehr als „tabula rasa“ angesehen wird, der von außen geprägt wird. Er ist mit einem dynamischen inneren System ausgestattet, er interpretiert die Wirklichkeit auf dem Hintergrund von Erfahrungen und gestaltet die Welt und sich selber aktiv mit. Sehr eng an diesem handlungstheoretischen Paradigma hat sich auch Pestalozzi (1797/1938) in seinen „Nachforschungen“ orientiert. Der Mensch sei das Produkt der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst. Sprich: Der Mensch setzt sich also mit der Umwelt aktiv und selbstständig auseinander, wirkt auf diese ein und verändert sie.

Neben dem interaktionistischen Theorieansatz gibt es aber auch noch weitere Lernparadigmen, die bei der Leistungsmotivationsforschung eine Rolle spielen: der Behaviorismus, der Humanismus, die sozialkognitive Lerntheorie und der Kognitivismus. Zusammenfassend gilt: Die *behavioristische* Perspektive betont die Bedeutung externer Anreize und ist dementsprechend für die *extrinsische Motivation* von großer Bedeutung. Aus der *humanistischen* Perspektive ist für das Leistungsverhalten die Maslow'sche *Bedürfnishierarchie* (1943) bedeutsam, bei der die verschiedenen

Ebenen berücksichtigt werden müssen. Der *sozialkognitive Ansatz* bzw. das *Modelllernen* als dritte Perspektive entfaltet dann seine Wirkung, wenn das Kind in der Bezugsperson ein Vorbild sieht und durch sie täglich bewusst und unbewusst beeinflusst wird. Das ist insbesondere der Fall, wenn die Beziehung zwischen der erwachsenen Person und Kind sehr eng ist. Die vierte Perspektive ist schließlich der *kognitive Ansatz*. Er basiert auf der Idee, dass Menschen aus innerer Einsicht motiviert sind, sich effektiv mit ihrer Umwelt auseinander zu setzen und sich in ihr zurechtzufinden. In diese Tradition lassen sich die Erwartungs-Wert- sowie die Attributionstheorie der Leistungsmotivation einordnen.

Nach Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser und Davis-Kean (2006) gehört die Selbstbestimmungstheorie zu den *modernen* Erwartungs-Wert-Theorien (s. a. Kap. 4.2.1). Sie ist aber nicht vor allem eine kognitivlastige, sondern eine auf *sozial-affektive* Aspekte fokussierte allgemeine Entwicklungstheorie. In ihr bekommt die soziale Einbindung und die Beziehung großes Gewicht. Dem Einzelnen wird zudem ein großer Stellenwert bei seiner Entwicklung eingeräumt; insofern muss sie also auch zu den handlungstheoretischen und interaktionistischen Theorien gezählt werden.

Am Beispiel der Eltern, welche die wichtigste Einflussgröße der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes darstellen, wird nun die Vielfalt dieser theoretisch unterschiedlichen Wirkungsprozesse in kurzen Worten aufgezeigt.

Durch wiederholtes Bereitstellen von herausfordernden Situationen und Bekräftigungen danach (Behaviorismus), durch im Alltag ständig auch unbewusst vorgelebte Rollenmodelle (sozialkognitive Theorie) und durch die bewusst angewendeten Erziehungsmaßnahmen (Kognitivismus) wirken Eltern täglich auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes ein, wobei dieses seine eigenen Vorstellungen in seiner Individualität (handlungstheoretisch) ebenfalls in diese Prozesse miteinfließen lässt.¹²

Der Interaktionismus entspricht also all diesen Vorstellungen, indem dieses „Paradigma der Persönlichkeitstheorie“ auf der Annahme basiert, dass Personenmerkmale mit Situationsmerkmalen und der sozialen Umwelt *interagieren* und keine nur additiven und einseitigen Wirkungen feststellbar sind (vgl. Grob & Jaschinski, 2003, S. 197; Caspi, 1998). Dies entspricht dem Postulat von Lewin (1951), dass das Verhalten einer Person eine Funktion der Persönlichkeit *und* der Situation sei. Grolnick and Ryan (1989) weisen aufgrund ihrer Ergebnisse explizit auf den *transaktionalen* Prozess hin, in welchem Eltern und Kind gegenseitigen Einfluss auf die Selbstregulationsentwicklung des Kindes in der Schule haben (S. 56f)¹³.

¹² Die Frage, warum nicht alle Kinder derselben Familie sich gleich entwickeln, kann mit verschiedenen Aspekten beantwortet werden. Erstens interagieren die Eltern nicht mit jedem Kind auf dieselbe Weise, zweitens erleben die Kinder auch unterschiedliche Kontexte (Schule, Klasse, Lehrperson, Peers, ...) und schließlich spielt auch die Persönlichkeit des Kindes eine große Rolle in seiner Entwicklung (vgl. Grob & Jaschinski, 2003, S. 197).

¹³ Grolnick and Ryan (1989) beziehen sich dabei auch auf die Bindungstheorie nach Bowlby.

Insgesamt gesehen prägen also sowohl Umwelt und Persönlichkeit des Kindes die Leistungsmotivationsentwicklung – was diesem *handlungstheoretischen und somit interaktionistischem Theorieansatz* entspricht, welcher mit neuen Befunden aus der Neurobiologie ebenfalls kompatibel ist, wie Bauer (2006, 2007b) zeigt.

Bevor auf das Ziel dieser Arbeit eingegangen wird (Kap. 2.8), soll unter dieser letzten Begriffsdefinition erklärt werden, was man unter der differentiellen Stabilität versteht. Ebenfalls wird dargelegt, dass es in der vorliegenden Arbeit legitim ist, von einer – wenn auch eher klein zu erwartenden – Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen über 20 Jahre hinweg auszugehen.

2.7 Differentielle Stabilität

Lebensverläufe von heute sind heterogener als früher, insbesondere im frühen Erwachsenenalter. Krampen und Reichle (2008) nennen drei Gründe dafür: (1) Die Zunahme der vertikalen, horizontalen und geographischen Mobilität, (2) die Zunahme des Anteils von Frauen mit höherer Bildung und (3) die vom Arbeitsmarkt geforderte Flexibilisierung (Bereitschaft, lebenslang zu lernen) (vgl. S. 335).

Im frühen Erwachsenenalter ist eine hohe Plastizität bezüglich der Temperamentsmerkmale „Big Five“¹⁴ festzustellen. Dies zeigen Roberts, Walton und Viechtbauer (2006) in einer Metaanalyse aus 92 Längsschnittstudien. Die Stabilitätskoeffizienten der Persönlichkeitsmerkmale, welche dann zwischen signifikanten .20 und .45 liegen, weisen „auf erhebliche interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungsverläufen“ hin, so Krampen und Reichle (2008, S. 339) weiter. Es kann also gesagt werden, dass die Stabilitätsunterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen und Personen aufgrund heterogener Lebensverläufe (vor allem im frühen Erwachsenenalter: vgl. Varianzen in Abbildung 2.3) größer geworden sind.

Betrachtet man die sogenannte „differentielle Stabilität des Merkmals“, so zeigt sich, dass sich *in Abhängigkeit des Alters* unterschiedliche Stabilitätsausprägungen und -varianzen ergeben. Diese differentielle Stabilität charakterisiert ein Merkmal, nicht ein Individuum; und somit entspricht sie der differentiellen Sichtweise der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Asendorpf, 2002, S. 55).

Wichtig ist, dass Persönlichkeitsentwicklung nicht mit einer *hohen Stabilität* irgend eines Persönlichkeitsmerkmals über Jahre gleichzusetzen ist. Asendorpf bringt es auf den Punkt: „Personlichkeitseigenschaften sollen Wochen und wenige Monate überdauern, nicht aber viele Jahre“ (a.a.O., S. 47). Soweit zum Entwicklungsbegriff im Zusammenhang mit der Merkmalsstabilität. Nun folgen einige Erklärungen zu den Stabilitätskoeffizienten. In der vorliegenden Studie werden diese vor allem bezüglich des Konstrukts Leistungs- und Lernmotivation über 20 Jahre hinweg thematisiert.

¹⁴ Neurotismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit

Asendorpf (2002) hat sich mit der Frage beschäftigt, *wann* sich Persönlichkeitsunterschiede im Lebenslauf stabilisieren. Er verweist auf die bis heute umfassendste Metaanalyse von Roberts und DelVecchio (2000) aus 152 Längsschnittuntersuchungen, in denen an mehr als 35'000 Personen über 3'000 Stabilitätskoeffizienten für verschiedene Altersgruppen und sozial-emotionale Persönlichkeitsmerkmale bestimmt worden waren. Sie gibt Bescheid über die Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen im Lebenslauf (d.h. über Temperament und die Basisdimensionen der Persönlichkeit). Es konnte gezeigt werden, dass die Stabilitätskoeffizienten mit dem Alter der Probanden stiegen (.31 in der Kindheit, .54 im Studienalter, .64 mit 30 Jahren) und ein Plateau von .74 im Alter zwischen 50 und 70 Jahren erreichten. Die Stabilität hing nur minimal vom getesteten Persönlichkeitsmerkmal oder vom Geschlecht ab. Abbildung 2.3 zeigt die Übersicht zu dieser differentiellen Stabilität (vgl. Asendorpf, 2002, S. 56):

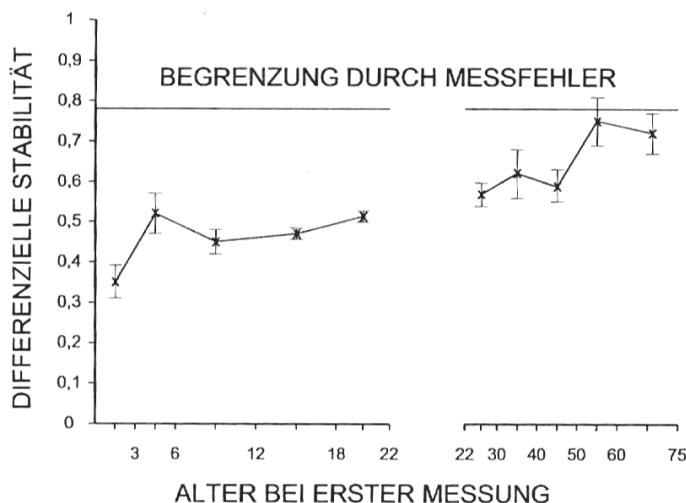


Abbildung 2.3:

Zuwachs der differentiellen Merkmalsstabilität mit wachsendem Alter bei der ersten Persönlichkeitssumierung (in Anlehnung an Roberts/DelVecchio, 2000; zitiert durch Asendorpf, 2002, S. 56)

Angegeben sind für verschiedene Altersintervalle die mittlere Stabilität und ihre Variation zwischen den Studien (95%-Konfidenzintervall) für alle Stabilitätsstudien, in denen die erste Messung in das Altersintervall fiel. Der mittlere Abstand zwischen zwei Persönlichkeitssumierungen beträgt 6.8 Jahre.

Abbildung 2.3 zeigt deutlich, dass die Stabilität bis zum Alter von 50 Jahren insgesamt steigt, aber auch Diskontinuität aufweist. Zudem ist ab dem frühen Erwachsenenalter eine bemerkenswert größere Varianz feststellbar als die Jahre zuvor. Das sehr hohe Niveau der Merkmalsstabilität nach 50 Jahren kommt knapp unterhalb der Linie von .78 zu liegen, was die Begrenzung für Messfehler darstellt. Ein erster Stabilitätszuwachs findet sich beim Kindertageneintritt (ab 3 Jahre), ein zweiter beim Verlassen des Elternhauses (ab 18 Jahre) und ein dritter im Alter, wenn die eigenen Kinder das Elternhaus verlassen haben (ab 50 Jahre). Asendorpf (2002) fasst die Ergebnisse wie folgt zusammen:

Diese Analyse zeigt erstmals überzeugend, dass eine wirklich hohe Stabilität sozial-emotionaler Persönlichkeitsmerkmale erst im höheren Erwachsenenalter erreicht wird. Nicht nur im Kindes- und Jugendalter, sondern auch noch im jüngeren Erwachsenenalter können also deutliche Persönlichkeitsveränderungen stattfinden, und die Stabilität nimmt mit Ausnahme der vorübergehenden Destabilisierung in der Pubertät bis zum Alter von ca. 80 Jahren nicht ab. (S. 57)

Die Stabilität nimmt also über den Lebenslauf betrachtet zu, wobei die allgemeine Destabilisierung im Jugendalter und ihre Auswirkung auf die *korrelative* Stabilität im Jugendalter auch durch Pinquart und Silberweisen (2002) belegt werden: „Die Korrelationen sind [dann] nur etwa halb so groß wie bei Längsschnittstudien zum Temperament in der *Kindheit* und zur Veränderung der Persönlichkeit im *frühen und mittleren Erwachsenenalter*“ (S. 107; Hervorhebung durch D.L.). Insofern kann davon ausgegangen werden, dass sich die Stabilitätskoeffizienten dieser Studie, wäre die Erhebung deutlich vor der Pubertät gewesen, allenfalls noch höher gezeigt hätten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Frage nach der Merkmalsstabilität über einen großen Längsschnitt wie der vorliegende aus empirischer wie auch aus Entwicklungstheoretischer Sicht Sinn macht. Dass darüber hinaus gemäß der Selbstbestimmungstheorie die Verursachungsprinzipien dieser Stabilität in die Berechnungsmodelle miteinfließen, stellt bei allen Relativierungen von solchen zeitlich ausgedehnten Longitudinalstudien (vgl. folgendes Kap. 2.8) den Wesenskern dieser Arbeit dar.

2.8 Ziel und Vorwegnahme von Relativierungen

Nach diesen Beschreibungen der Schlüsselbegriffe und die in der Einleitung grob formulierte Fragestellung wird nun das Ziel dieser Arbeit geklärt. Es soll geprüft werden, ob und inwiefern die „soziale Eingebundenheit“ gemäß der Selbstbestimmungstheorie (SDT) unter Verwendung von längsschnittlichen Daten (1980 bis 2002) der LifE-Studie (Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter)¹⁵ (Projektleitung: Fend, Georg, Berger, Grob, & Lauterbach; siehe zusf. Grob und Erzinger, 2004) zur Bestimmung der Leistungsmotivation im Jugendalter und der beruflichen Weiterbildungs- und Leistungsmotivation im Erwachsenenalter herangezogen werden kann.

Es ergeben sich folgende vier Unterziele, welche im Kapitel 5.1 mit konkreten Fragestellungen übersetzt werden:

¹⁵ LifE-Studie: Nationalfonds-Projekt (SNF 100013-101806) „Vom Jugendlichen zum Erwachsenen. Follow-Up zur Längsschnittuntersuchung ‚Entwicklung im Jugendalter aus den Jahren 1979-1983‘“

1. Prüfen der Effekte von sozial wahrgenommener familiärer und außerfamiliärer *sozialer Eingebundenheit* gemäß der SDT auf die Leistungsmotivation und auf die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation
2. Prüfen der Effekte *differentieller Wirkungszusammenhänge*
3. Prüfen von *motivationalen Stabilitäts- und Kontinuitätsnachweisen* vom frühen Jugendalter ins frühe Erwachsenenalter
4. Prüfen der allfälligen Effekte *familiärer und außerfamiliärer sozialer Beziehungen* im frühen Jugendalter *direkt* und (über die Leistungsmotivation im Jugendalter) *indirekt* auf die berufliche Leistungsmotivation und die berufliche Weiterbildungsmotivation im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später)

Die folgenden Ausführungen dienen der Offenlegung von methodischen und datensatzbezogenen Eigenheiten im Rahmen dieser Studie. Allfällige Relativierungen der Befunde sind so ausgewiesen und für den Leser identifiziert. Allfällige Grenzen der zu Tage geförderten Erkenntnisse werden so vorweggenommen und transparent gemacht. Es werden vier Bereiche erläutert: die im nachhinein erarbeitete Forschungsfrage, der Einbezug des explorativen Charakters, die Analysenfolge und die Längsschnittproblematik bei t_2 minus t_1 von über 20 Jahren.

Im Nachhinein erarbeitete Forschungsfrage

Die Konstanzer Longitudinalstudie war ein Großprojekt, das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) während acht Jahren finanziert wurde und von verschiedenen Forschungsfragen unterschiedlicher Disziplinen geleitet war. Das Untersuchungsdesign und die Instrumentenverwendung ist aber *nicht* für eine Follow-Up-Befragung 20 Jahre später in irgendeiner Weise vorbereitet und ausgelegt worden.

Die vorliegende Forschungsfrage und deren Beantwortung ist also *a posteriori* identifiziert und erarbeitet worden. D.h. zuerst mussten solche Variablen und Konstrukte aus dem großen Datensatz von über 4000 Variablen gefunden werden, welche einen wesentlichen Bezug zu den hier interessierenden Bereichen Motivation und Beziehung hatten. Dann war abzuklären, auf welche Motivationstheorie(n) zurückgegriffen werden könnte, um grundlegende Fragen zur längsschnittlichen Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation über 20 Jahre hinweg zu verfolgen. Danach musste geprüft werden, ob die sodann gewählte Theorie der SDT sich mit den vorliegenden Variablen und Konstrukten methodisch genügend nachweisen ließ. Insbesondere die Themenbereiche Eltern-Kind-Beziehung, Lehrer-Schüler-Beziehung und Lern- und Leistungsmotivation avancierten folglich zu Kernbereichen, welche den essentiellen Teil der SDT „soziale Eingebundenheit als Auslöser der Motivation“ operationalisierbar machten.

Einbezug vieler Variablen mit entsprechendem explorativen Charakter

Diese oben beschriebene Herangehensweise ist dafür verantwortlich, dass eine Vielzahl von Variablen zur sozialen Eingebundenheit in Familie und in der Schule bzw. bei der Peergroup in die Analysen eingeflossen ist und dass die Studie dadurch *auch* einen explorativen Charakteranteil hat. Auch die *verschiedenen* Formen des Kon-

strukts „Eltern-Kind-Beziehung“ sind in den Analysen mitberücksichtigt. Zum einen weisen sie, wenn sich alle Formen signifikant zeigen, auf klare Wirkungen der sozialen Eingebundenheit auf die Motivation hin und reduzieren so eine allfällige Restbefürchtung einer inhaltlichen und methodischen Zufälligkeit. Diese in der Sozialwissenschaftsbranche bekannte Irrtumswahrscheinlichkeit ist vor allem darum zu berücksichtigen, weil die Forschungsfrage *nach* der Erhebung erarbeitet wurde. Insofern dient also die Vielzahl der Befunde und deren zum Teil explorative Charakter einem ausgewogenen Erkenntnisprozess bei einem so langen Längsschnitt. Viele der hier gefundenen Einzelbefunde zum kurzen Längsschnitt zwischen 1980 und 1982 sind in den informationsreichen Monografien über den Konstanzer Längsschnitt von Prof. Dr. Fend (1990, 1991a, 1997, 1998) in dieser differenzierten Form noch nicht gezeigt worden.

Die Studie fokussiert unter der SDT-Perspektive die Leistungsmotivationsentwicklung aufgrund sozialer Einbettung in Familie und Schule über 20 Jahre hinweg.

Bewusst gewählte Analysenfolge

Es ist nicht die Aufgabe der Forschung, alle Mess- und Berechnungsfehler mit 100%iger Sicherheit auszuschließen, sondern komplexitätsreduzierte Modelle aufzuzeigen, welche nicht verworfen werden. Auf dieser Basis kommen verschiedene Analyseverfahren zur Anwendung.

Die Hypothesenprüfungen erstrecken sich über die gesamten Ergebniskapitel. In einem ersten Schritt kommen Korrelationsberechnungen (1) über die gesamte Stichprobe hinweg (d.h. Frauen und Männer aller Schulformen zusammen) zur Anwendung. In einem zweiten Schritt werden Partialkorrelationen (2) eingesetzt, welche die stark beeinflussenden Kontrollvariablen (z.B. Leistungsposition) auspartialisieren. Diese zwei Analysen werden über die gesamten 20 familiären und die 15 außfamiliären Variablen zur sozialen Eingebundenheit (Skalen und Einzelitems in Kap. 7.2.2 und 7.3.2) mit den entsprechenden abhängigen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen mit 13 und 35 Jahren getätigt. Weil sich die Anwendung multipler Regressionsanalysen (3) aufgrund dieser hohen Zahl an Variablen und auch wegen der Multikollinearitätsprobleme schwierig gestaltet, werden diese nur für einzelne signifikante Ergebnisse im Weiteren benutzt. Schließlich werden die in den einzelnen Analysen konzise herausgearbeiteten Schlüsselvariablen mittels Strukturgleichungsmodellen (4) *fehlerbereinigt* analysiert.

Unter dieser methodischen Vorgangsweise dürfen die korrelativen und partialkorrelativen *signifikanten* Zusammenhänge wohl auch mit kausalen Wirkungsmechanismen *in Verbindung gebracht werden*, vor allem dann, wenn sie unter *explizitem* Theoriebezug zur SDT stehen, obwohl solche Zusammenhänge streng wissenschaftlich auch umgekehrt, zweiseitig¹⁶ oder durch eine weitere Variable *verursacht* sein könnten.

¹⁶ Im Gegensatz zur SDT, welche einseitige Wirkungsmechanismen von der ökologischen Ebene auf die psychische Ebene des Kindes modelliert, propagiert die Theorie des Interaktionismus grundsätzlich die gegenseitige Beeinflussung. In den Strukturgleichungsmodellen ist vor allem nach der SDT vorgegangen worden.

Zur Thematik der Bestimmung von Persönlichkeitsmerkmalen über einen Zeitraum von mehr als 20 Jahren.

Es dürfte von vornherein klar sein, dass die Erbringung eines Ursachennachweises von Motivation über einen Zeitraum von zwei Jahrzehnten auch unter Berücksichtigung einer adäquaten Theorie und der schrittweisen Anwendung von komplexer werdenden Analysen immer hinterfragt werden kann. Die Realität zeigt sich selten in modellhaft aufbereiteter Weise. Korrelations-, Regressions- und Strukturgleichungskennzahlen fallen über einen so großen Zeitraum dementsprechend tief aus. Dies zeigt sich auch in den verschiedenen Befunden im Kapitel vier. Nun können signifikante Nachweise und in komplexen Modellen aufgespürte theoriekonforme Tendenzen mit dem Generalargument in den Wind geschlagen werden, dass eine eingegrenzte Fragestellung bezogen auf nur ein Persönlichkeitsmerkmal zu kurz greift, um über die *Persönlichkeitsentwicklung während zwei Jahrzehnten* überhaupt relevante Aussagen machen zu können. Methodisch könne dies gar nicht genügend berücksichtigt werden, so ein allenfalls weiterer Einwand.

Es ist hier nicht der Ort, über die Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse aufgrund dieser grundsätzlichen Überlegungen mit diesem langen Längsschnitt ein Urteil zu fällen. Dies ist ein separater wissenschaftlicher und vor allem methodologischer Diskurs, der nicht Gegenstand dieser Arbeit ist.

Um aber genau dieser Thematik dennoch etwas Rechnung zu tragen, ist bei der Prüfung der aufgestellten Hypothesen zu Beginn jeweils sowohl deskriptiv als auch bewusst explorativ vorgegangen worden, bevor die schließende Statistik zum Zug kam. Auf der einen Seite gibt es nicht immer schon Befunde über spezifische Wirkungsweisen von bestimmten Variablen auf andere über einen so großen Zeitraum, auf der anderen Seite weist die Verwendung der stattlichen Anzahl der Variablen und deren Zusammenhänge auf grundsätzliche und ganzheitliche Perspektiven hin, die für andere Forschungsfragen durchaus Bedeutung haben könnten. Verschiedenste Forschungsdesiderate sind im Theorieteil entsprechend aufgeführt worden und können mit den vorliegenden Ergebnissen ergänzt werden.

3 Theoretischer Hintergrund

Das nächste Unterkapitel 3.1 widmet sich spezifisch und ausgedehnt dem Schlüsselbegriff der Leistungsmotivation. Schließlich geht das Kapitel 3.2 vertieft auf die Selbstbestimmungstheorie ein und im letzten Kapitel 3.3 wird gezeigt, warum von einer unterschiedlichen Leistungssozialisation in Hauptschule und Gymnasium aus gegangen werden kann.

3.1 Zur Theorie der Leistungsmotivation

An dieser Stelle sollen der Begriff Leistungsmotivation in seinen wesentlichen Zügen umrissen und die Schlüsselmerkmale in Bezug zu anderen Motivationstheorien erörtert werden.

3.1.1 Die Anfänge theoretischer Beschäftigung mit Leistungsmotivation

Die Motivationspsychologie befasst sich schon lange damit, wie am besten gelernt und Leistungen erbracht werden. Als Urheber der Leistungsmotivationsforschung nennt Rheinberg (2006, S. 59) McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953) und Atkinson (1958). Der Paradigmenwechsel der „kognitiven Wende“ legt es nahe, zwischen älteren und neueren Theorien zu unterscheiden. Bis zu den 60er Jahren dominierte das Verstärkungslernen, d.h. es ging vor allem um mechanistische Annahmen der extrinsischen Verstärkung, was dem Paradigma des Behaviorismus entspricht. Diese Grundüberzeugungen wurden dann zunehmend in Frage gestellt:

Als bedeutsam für die Motivation wurde nicht mehr betrachtet, ob jemand in der Vergangenheit für ein bestimmtes Verhalten verstärkt wird, sondern ob jemand erwartet, in der Zukunft für ein Verhalten belohnt zu werden. Hinsichtlich der leistungsthematischen Motivation führten Atkinson und McClelland in den 50er und 60er Jahren das Konstrukt ‚Bedürfnis nach Leistung‘ (need for achievement bzw. nAch) als individuenspezifisches Motiv dafür ein, etwas besser, schneller, effizienter, mit weniger Anstrengung zu tun. Anfänglich wurde ‚nAch‘ im Kontext von Wettbewerb und Konkurrenz thematisiert, später wurde es zunehmend als stabiles und generelles Motiv definiert, eine Leistung zu erbringen. Dabei gewann zunehmend die ‚Erwartung x Wert-Theorie‘ von Atkinson (1964) an Bedeutung; ... (Seel, 2000, S. 84)

Die individuelle Setzung des Anspruchsniveaus in Leistungssituationen kristallisierte sich dann bei Heckhausen (1963) als zentrale Erkenntnis heraus. Viele Untersuchungen haben diese zwei relativ stabilen Ausprägungen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ bestätigt. Weiner (1976) hat dann die Leistungsmotivation in der Attributionstheorie bezüglich der *Kausalität* dieser zwei Ausprägungen weiter ergründet.

Im Folgenden werden die Grundlagen der Leistungsmotivation dieser zweiten Generation thematisiert.

3.1.2 Zum Begriff „Leistungsmotivation“ in verschiedenen Theorien

Die Leistungsmotivation ist unter den Person-Umweltbezügen ein sehr gut erforschtes Gebiet. Sehr viele Studien sind zum Thema Leistungsmotivation und Prüfungsangst durchgeführt worden (vgl. Pekrun & Schiefele, 1996, S. 164).

Obwohl die *gegenstandsübergreifende* Leistungsmotivationsforschung in den 80er-Jahren durch die *gegenstandsbezogene* Interessenforschung ergänzt worden ist (vgl. Pekrun und Schiefele, 1996, S. 163), wird aber auch heute noch die Leistungsmotivation „als eine der Schlüsselmotivationen angesehen, über die Menschen verfügen, um Schule und Beruf erfolgreich zu bewältigen“, besonders in unserer leistungsorientierten Gesellschaft (vgl. Holodinsky & Oerter, 2008, S. 546).

Die Leistungsmotivation *erklärt* die Initiierung, Richtung und Intensität des Leistungsverhaltens (vgl. Byrne, 2001; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Wild, Hofer & Pekrun, 2001). Eine hoch ausgeprägte Leistungsmotivation bewirkt somit, dass eine Person ihre Handlung so lange fortsetzt, bis sie zu einem befriedigenden Ergebnis gekommen ist. „Der Leistungsmotivationsbegriff bezeichnet den Wunsch bzw. die Absicht etwas zu leisten, d.h. Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden, wobei zur Bewertung des Ergebnisses der Lernhandlung (der ‚Leistung‘) ein individuell als gültig erachteter Gütemaßstab herangezogen wird“ (Wild, Hofer & Pekrun, 2001, S. 220). Das Zusammenwirken von Erwartung und Wert (Anreiz) ist ausschlaggebend (vgl. Oerter, 1998, S. 787).

Der Begriff der Leistungsmotivation erklärt also Lernabsichten im Wesentlichen durch die Ergebnisse von Lernhandlungen und deren Folgen für eine Person, sowie aus der Erfolgswahrscheinlichkeit von Lernhandlungen, nicht aber aus dem Anreiz, der vom Lerninhalt ausgeht. Somit ist die Leistungsmotivation nicht eine intrinsische, sondern eine extrinsische Form der Motivation.

Im schulischen Kontext zeigt sich eine *stabile* Leistungsmotivation vor allem auf der Verhaltensebene „in der zentralen Resultante“ *Anstrengungsbereitschaft* (vgl. Fend, 1997, S. 140). „Lernen durchzuhalten ist wohl eine der zentralsten Schlüsselqualifikationen, die die Schule heute vermittelt“ (a.a.O., S. 137).

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Leistungsmotivation und Lernleistungen gibt es die *Metaanalyse* von Uguroglu und Walberg (1979), welche eine durchschnittliche Korrelation von $r = .31$ vorweist. Dieser großen Bedeutung der Leistungsmotivation halten aber Pekrun und Schiefele (1996) in Anlehnung an die *Metaanalyse* von Schiefele und Schreyer (1994) entgegen, dass intrinsische Motivation konsistent positiv mit den Leistungen von Schülern und Studenten zusammenhängt (durchschnittliche Korrelation von $r = .23$), während sie für extrinsische Motivation inkonsistent ausfallen (S. 171). Ebenso interessant ist, dass intrinsische Lernmotivation mit Strategien vertiefter Informationsverarbeitung zusammenhängt (durch-

schnittliche Korrelation von $r = .44$), während dagegen die extrinsische Motivation oft eher mit oberflächlichen Strategien in Verbindung steht ($r = .23$), so Schiefele und Schreyer weiter. Also hat nicht nur das Ausmaß, sondern auch die Qualität der Motivation einen Einfluss auf die Leistung.

Es wird in der vorliegenden Arbeit aber darauf verwiesen, dass die Leistungsmotivation aufgrund der theoretisch fundierten Ursachenannahme gemäß der SDT einer *hohen* und somit *selbstbestimmten* Form der extrinsischen Motivation zugeordnet werden kann (s. Kap. 3.2). Somit relativiert sich obige Erkenntnis, dass extrinsische Motivation nur mit oberflächlichem Lernen zusammenhängt.

Gemäß Murphy und Alexander (2000), die sich mit der Lern- und Leistungsmotivations-Terminologie befassten, werden globale Konzepte wie „Motivation“ selten explizit definiert. In der schulbezogenen Literatur wird ihrer Einschätzung nach häufig der Begriff der Lernmotivation verwendet, wobei sie explizit auf Deci und Ryan (1993) und Fend (1997) verweisen. Auch Wild und Remy (2002a) verwenden die *Anstrengungsbereitschaft* „als Maß für die Höhe der Lernmotivation“ (S. 38). Um die Begriffsverwendung nicht unnötig kompliziert zu gestalten, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff Leistungsmotivation verwendet, wenn es um das hier verwendete Konstrukt im Jugendalter geht, welches durch wahrgenommene soziale Kontexte erklärt wird. Es beinhaltet Items mit den Begriffen Anstrengung, Ehrgeiz und Ausdauer (s. Kap. 6.3.4.).

Schließlich soll noch der Bezug des Begriffs Leistungsmotivation zur Theorie begründet werden: Dass die Selbstbestimmungstheorie und deren Thesen für die Untersuchung der Leistungsmotivation geeignet sind, kann durch Arbeiten zum Thema *schulbezogene Einstellungen* von Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts und Dornbusch (1994), durch Befunde zur *Leistungsmotivation* durch Trudewind (1975) und Trudewind und Windel (1991) und durch Arbeiten zum Thema *Anstrengungsbereitschaft* durch Wild und Wild (1997) gestützt werden. Zudem führt Urhane (2008) in seinem Übersichtsartikel die „*soziale Motivation*“ (Definition unten folgend) als eine von sieben Arten der Lernmotivation auf, indem er explizit auf die Selbstbestimmungstheorie verweist. Jedoch hält auch er fest, dass es heute eine derartige Vielfalt von Motivationskonstrukten gibt, Richtung, Ausdauer und Intensität von Lernverhalten zu beschreiben, dass es nicht leicht ist, sich einen Überblick zu verschaffen (vgl. S. 150). Daraus kann man schließen, dass verschiedene Motivationstheorien gleiche oder ähnliche (Teil-)Konstrukte beinhalten, welche es erlauben, die in der vorliegenden Studie vor allem sozial orientierte und begründete Leistungsmotivation zu erklären.

Diese sozial orientierte Leistungsmotivation bedeutet also die „Orientierung an den Folgen für und der Bewertung der eigenen Person durch Bezugspersonen wie Eltern, Lehrer und Mitschüler“ (Wild, Hofer und Pekrun, 2001, S. 220).

Nach Nicholls (1984) kann das leistungsbezogene Handeln aus zwei unterschiedlichen Konzeptionen resultieren: (1) die Person strebt Leistung an, um eine höhere Fähigkeit aufzubauen oder (2) die Person strebt Leistung an, um eine höhere Fähigkeit zu demonstrieren. Ersteres ist eine *Aufgabenorientierung* (ich möchte die Sache verstehen und besser beherrschen), zweiteres eine *Ego-Orientierung* (ich möchte besser als die anderen sein). Den Wunsch, von relevanten Bezugspersonen als kompetent wahrgenommen zu werden, wird von Wild und Remy (2002b) ebenfalls als Ego- bzw. Ich-Orientierung bezeichnet.

3.1.3 Leistungsmotivation in entwicklungspsychologischer Hinsicht

Dass sich ein Kind, ein Jugendlicher oder eine erwachsene Person leistungsmäßig anstrengt bzw. motiviert ist, hängt stark mit dem Alter und seiner Entwicklung zusammen. Es gibt die „Entwicklungsphasen der Leistungsmotivation“, welche sich in vier Stufen wie folgt zeigen (vgl. Holodynsky & Oerter, 2008, S. 550ff; Phase IV ist aufgrund der Altersangabe durch D.L. in IVa und IVb unterteilt worden):

I) Freude am Effekt ab dem dritten Monat: Hier kann von einem absichtsvollen Handeln des Kindes gesprochen werden, um bestimmte Effekte in der Umwelt hervorzurufen (z.B. Gegenstände vom Tisch fallen lassen).

II) Selbermachenwollen gegen Ende des ersten Jahres, aber insbesondere im zweiten Jahr: Zum ersten Mal hat das Kind ein explizites Verständnis eigener Urheberschaft. Es möchte die Dinge alleine machen. Es erlebt quasi seine eigene Selbstwirksamkeit. Die Bezugspersonen beginnen hier schon, das Verhalten des Kindes in Abhängigkeit einer Bezugsnorm zu wertschätzen oder zu missbilligen. Dies führt dann bereits zu ersten Erfahrungen mit Stolz- und Verlegenheitsreaktionen des Kindes. Bezug nehmend auf die SDT sind hier die Kernbegriffe „Autonomie“ und „Locus of causality“ angesprochen.

III) Stolz und Scham aufgrund eigener Tüchtigkeit ab dreieinhalb Jahren: Erst ab dieser Phase kann zum ersten Mal von Leistungsmotivation gesprochen werden, da die Kinder ihr Handeln nicht (mehr) nur auf die eigene Urheberschaft, sondern auch auf einen Wertemaßstab von Tüchtigkeit beziehen. Die Kinder sind nun nicht mehr *effektmotiviert*, sondern handeln *leistungsmotiviert*.

IVa) Zielorientierung ab viereinhalb Jahren: Nun setzt sich das Kind aufgrund vorausgegangener Erfolge Ziele, d.h. es stellt ein Anspruchsniveau für die eigene Tüchtigkeit auf.

IVb) Soziale Bezugsnormorientierung ab acht Jahren: Im Grundschulalter beginnt das Kind zunehmend, seine Leistungen im Vergleich mit den anderen Kindern zu sehen. Es wendet die soziale Bezugsnorm an. Im Sekundarschulalter ist dann das Kind soweit, dass es beide Bezugsnormen (individuell und sozial) je nach Situation nebeneinander gebraucht. Es gelangt so zu einem *stabilen Fähigkeitskonzept*.

Interessant ist auch, dass je nach Entwicklungsstand eine erbrachte Leistung unterschiedlich erklärt wird. Kinder ab fünf Jahren können die Anstrengung als Erklärung für die Leistungen verstehen, weil es auch sehr anschaulich ist. Dagegen verstehen

Kinder die Attribuierung der Leistung durch Fähigkeit erst ab dem Alter von zehn Jahren, da Fähigkeit im Gegensatz zu Anstrengung eher „unsichtbar“ bleibt. Die *systematische Anwendung der Fähigkeitskompensation* (d.h. Anstrengung und Fähigkeit als kompensatorische Ursachenfaktoren verstehen) ist erst bei Kindern ab ca. 12-13 Jahren möglich (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006, S. 414; Holodynsky & Oerter, 2008, S. 553).

Die Leistungsmotivationsforschung der 50er- und 60er-Jahre erklärte die Leistungsmotivation durch Antizipation von Stoltz und Scham (Pekrun & Schiefele, 1996, S. 164). Holodynski (2006) belegte diese Ergebnisse bei Vorschulkindern in einer neueren Studie durch die Erfassung der Gesichtsausdrücke von Kindern, wenn eine Bezugsperson an- oder abwesend war. Sein Fazit: Leistungsmotiviertes Verhalten ist im Vorschulalter noch weitgehend an die Präsenz einer wertgeschätzten Person gebunden. Somit zeigt auch dieser Befund, dass die Beziehung zur Bezugsperson die Leistungsmotivation wesentlich bestimmt.

Nach Heckhausen und Heckhausen (2006) und Nicholls (1978) sind Kinder im Alter von 12 bis 13 Jahren also fähig, Fähigkeit als Erklärungskonzept für Leistung richtig zu benutzen und kompensatorisch mit Anstrengung zu verknüpfen: Hohe Fähigkeit kann geringe Anstrengung wettmachen und umgekehrt. Ebenso wird aber erkannt, dass ein Minimum von Fähigkeit für einen bestimmten Leistungseffekt vorhanden sein muss, der nicht durch vermehrte Anstrengung ausgeglichen werden kann. Die Untersuchung der Stichprobe der vorliegenden Arbeit setzt eben hier an: Es sind 12- bis 13-jährige Schüler, welche Leistungen durch Anstrengung *und* Fähigkeit attribuieren (s. Kap. 5.2).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Leistungsmotivation und deren Attribuierung sukzessive entwickeln. Sowohl die soziale Eingebundenheit als auch das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung, wie es in der SDT postuliert wird, wirken sich als Bestimmungsfaktoren der Lern- und Leistungsmotivation in altersspezifischer Weise aus.

3.1.4 Zur Stabilität der Leistungsmotivation als dispositionales Persönlichkeitsmerkmal

Aus den obigen Ausführungen in entwicklungspsychologischer Hinsicht (vgl. Kap. 3.1.3) lässt sich schon auf eine gewisse Stabilität der Leistungsmotivation schließen. Persönlichkeit kann gemäß Pekrun und Helmke (1991) zusammenfassend als Gesamtsystem von (relativ) zeitstabilen, individuellen Merkmalen verstanden werden. Sie meinen also Merkmale, die zeitüberdauernd sind und sich von anderen Personen unterscheiden. „Relativ“ ist darum gebraucht, „weil es kaum ein Merkmal gibt, das über die gesamte Lebensspanne hinweg stabil ist“ (S. 33f). Die allgemeine Begriffsdefinition der differentiellen Stabilität ist schon unter Kapitel 2.7 geleistet worden. Nun geht es darum, Leistungsmotivation als dispositionales Persönlichkeitsmerkmal zu identifizieren und insofern deren längerfristige Stabilität zu begründen.

Nach Meinung von Pekrun und Helmke (1991) gehört die Lern- und Prüfungsanstrengung zu den dispositionalen¹⁷ Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. S. 35). Das in dieser Arbeit abhängige Konstrukt Leistungsmotivation ist damit also als dispositionales Persönlichkeitsmerkmal ausgewiesen (s.a. Kap. 5.2 C).

In der vorliegenden Untersuchung werden aber weitere dispositionale und habituelle Persönlichkeitsmerkmale in die Berechnungen miteinfließen. Es sind dies neben Leistungsmotivation weitere Variablen wie schulische Leistungsangst, Selbstwirksamkeit oder Begabungszuschreibung (s. Kap. 6.3.4).

Die Aspekte des Leistungsverhaltens sind nach Krause, Ettrich und Jahn (1996) bei Jugendlichen schon hochgradig stabilisiert, so dass die Wirkungen der familialen Einflüsse im Längsschnitt schwer nachweisbar seien. Ihre Untersuchungsergebnisse stützen die These, dass das Leistungsverhalten der Jugendlichen auf frühe familiale Bedingungen zurück geht (vgl. S. 243).

Mit obigem Zitat ist angedeutet, dass die Leistungsmotivation im Jugendalter vor allem durch die zuvor existierenden und prägenden Eltern-Kind-Beziehungen bestimmt ist und insofern nur kleine Effekte der sozialen Eingebundenheit im kurzen Längsschnitt (Alter 13 und Alter 15) zu erwarten sind.

Auch die Begriffe „*State*“ und „*Trait*“ und ihre *Zusammenhänge* zur Leistungsmotivation müssen an dieser Stelle erwähnt werden. Aktuelle Motivationszustände werden als „*States*“ bezeichnet, überdauernde Personenmerkmale hingegen als „*Traits*“. Zweitere Bezeichnung ist mit dem Begriff Disposition verbunden, dem überdauernde psychische Strukturen zugrunde liegen, erstere Bezeichnung ist mit habitueller Motivation in Beziehung zu setzen, welche nicht kontinuierlich vorhanden ist, sondern eher auf das aktuelle Ausmaß der Motivation hinweist, z.B. intrinsische Motivation (vgl. Schiefele & Köller, 2001, S. 305).

Zwischen habituell und dispositional kann auch in Anlehnung an Pekrun und Schiefele (1996) unterschieden werden: Eine aktuelle in einer Lernsituation wiederkehrend auftretende Emotion und Motivation (habituelles Persönlichkeitsmerkmal) ist von zugeordneten dispositionalen Personmerkmalen zu unterscheiden. Zur Gruppe habitueller Emotion bzw. Motivation gehört z.B. die individualtypisch häufig und intensiv wiederkehrende Angst in Leistungssituationen. Zu den überdauernden somatischen und kognitiven Strukturen kann z.B. das kompetenz- und handlungsbezogene Selbstkonzept gezählt werden (vgl. S. 156). Somit kann die Leistungsmotivation, wenn sie unter der Perspektive von bereits erlebten und verinnerlichten Sozialisationseffekten betrachtet wird, als Disposition bezeichnet werden.

Der Begriff Disposition wird auch bei McClelland (1985) verwendet. Seiner Meinung nach gründet die menschliche Motivation auf drei dominanten Bedürfnissen:

¹⁷ Sie meinen damit „Merkmale, die in der individualtypischen Wiederholung von Prozessen bestehen (habituelle Prozess)“ (S. 34). Sie halten fest, dass bezüglich habituellen Prozessen begrifflich häufig auch von „Disposition“ die Rede ist.

das Bedürfnis nach *Erfolg*, nach *Macht* und *sozialer Zugehörigkeit*. Im Gegensatz zur Selbstbestimmungstheorie, variiert die subjektive Bedeutung jedes Bedürfnisses gemäß McClelland von Individuum zu Individuum und hängt vom kulturellen Hintergrund des Einzelnen ab. Seiner Meinung nach lassen sich Bedürfnisse wie das Streben nach Nähe, Wirksamkeit und Effizienz als Dispositionen betrachten, die auf der Grundlage affektiver Lernerfahrungen in der frühen Kindheit gebildet werden. Somit ist angedeutet, dass unterschiedliche frühe Lernerfahrungen und soziale Kontexte sich längerfristig in einer eher auf Disposition angelegten Leistungsmotivation auswirken.

3.2 Die Selbstbestimmungstheorie (SDT)

Die Kernbegriffe der Selbstbestimmungstheorie oder „Self-Determination Theory“ (SDT) kreisen, wie der Name sagt, um selbst bestimmtes Handeln und dessen Voraussetzungen. Die SDT stützt sich vor allem auf die angeborenen und allgemeingültigen psychologischen Bedürfnisse (Basic Needs) und kritisiert bzw. ergänzt insofern bisherige *kognitive* Erklärungsansätze der Motivation. In der SDT sind das Ausmaß subjektiv erlebter *Autonomie*, die wahrgenommene eigene *Kompetenz* und die *soziale Eingebundenheit* die entscheidenden Motivationsfaktoren (vgl. Deci & Ryan, 1993).

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation macht geltend, dass Menschen den intrinsischen (angeborenen) Wunsch haben, ihre Umwelt zu erforschen, zu verstehen und „in sich aufzunehmen“ (assimilieren). Die Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ist bereits in den frühesten Stadien der Entwicklung gegeben und braucht keine Anleitungen und äußeren Zwänge. (a.a.O., S. 235)

Nach diesem Schlüsselzitat, das die Bedeutung der intrinsischen Motivation hervorhebt, sollen im Folgenden vor allem – in Kenntnis dieser anthropologischen Gegebenheit – die *Umweltfaktoren und -kontakte* untersucht werden, welche eine ganzheitliche Lern- und Leistungsmotivation fördern. Die Kernkapitel sind also 3.2.3 und 3.2.4. Zuvor werden eine Verortung der SDT (Kap. 3.2.1) sowie deren Grundzüge (Kap. 3.2.2) präsentiert.

3.2.1 Verortung

Seit der „kognitiven Wende“ in der Psychologie ist „eine kaum noch überschaubare Vielzahl von Theorien zu kognitiven Emotions- und Motivationsbedingungen vorgeschlagen worden“ (Pekrun, 2001, S. 93). Wigfield et al. (2006) bieten eine aktuelle und nach sehr nachvollziehbaren Oberbegriffen gegliederte Übersicht über die Leistungsmotivationsforschung. Sie verwenden folgende übergeordnete Kapitel¹⁸: (a) „Kann ich die Aufgabe erfüllen?“, (b) „Will ich die Aufgabe erfüllen und wa-

¹⁸ In Englisch; hier in übersetzter Form.

rum?“ sowie (c) „Was muss ich erfüllen, um bei der Aufgabenbewältigung erfolgreich zu sein?“.

Unter (a) werden nebst anderen z.B. die Self-Efficacy-Theory, die Attributions-theorie und die „Modern Expectancy-Value Theories“ beschrieben, unter (b) sodann Interessen-Theorien und wiederum moderne Erwartungs-Wert-Theorien und unter (c) die sozialkognitiven Theorien der Selbstregulation und Motivation.

Sowohl das Expectancy-Value Model¹⁹ (vgl. Eccles & Wigfield, 2002) als auch die SDT oder die Flow-Theorie (vgl. Csikszentmihalyi, 1985) werden in Wigfield et al. (2006) unter dem Oberkapitel (b) „Will ich die Aufgabe erfüllen und warum?“ zu den *modernen* Erwartungs-Wert-Theorien²⁰ gezählt und beschrieben (S. 939ff). Die Erwartungs-Wert-Theorien werden im Englischen auch Rational-Choice-Theorien genannt (vgl. Fußnote). Somit sind die verwandten Theorien zur SDT identifiziert, welche sich alle mit der zentralen Frage nach der Verursachung der Lern- und Leistungsmotivation beschäftigen.

3.2.2 Kurzüberblick und Kernelemente

Die SDT ist eine ganzheitliche Entwicklungstheorie. Im Grundsatz geht es darum, dass die angeborenen und kulturunabhängigen *psychologischen* Bedürfnisse des Menschen möglichst optimal befriedigt werden müssen, damit eine gesunde Entwicklung einer Person ermöglicht wird. Wesentlich ist auch, dass sie nicht nur der Stärke der Motivation, sondern auch deren Ausrichtung nachgeht. Gerade im psy-

¹⁹ Die erweiterte Erwartungs-Wert-Theorie nach Eccles und Wigfield (2002) unterteilt den Wertaspekt in vier Komponenten: (1) Zielerreichungswert, (2) intrinsischer Wert, (3) wahrgenommene Kosten und (4) Nützlichkeit. Beispielsweise ist bei (1) entscheidend, wie bedeutsam das Handlungsergebnis für die Person ist. Je wichtiger es für sie ist, desto mehr strengt sie sich an. Bei (2) geht es um das Vergnügen am Prozess selbst. Damit eng verbunden ist z.B. auch das Flow-Erlebnis (vgl. Csikszentmihalyi, 1988) oder gemäß der Interessentheorie die subjektive Wertschätzung des Gegenstandsbereichs (vgl. Schiefele, 1991). Handlungen beinhalten immer auch gewisse Kosten (3), welche die wahrgenommenen negativen Aspekte wie Anstrengung oder die Furcht zu versagen beinhalten. Und letztlich geht es bei (4) um die Nützlichkeit, die aus der Bedeutung einer Aufgabe für das Erreichen zukünftiger Ziele resultiert. Es wird gelernt, weil man sich daraus Schul- oder Berufschancen verspricht. Dies ist z.B. eine extrinsische Motivationsform.

²⁰ Grundsätzlich wird in Erwartungs-Wert-Theorien angenommen, dass sich eine Person für jene Handlungsalternative entscheidet, die für sie insgesamt den höchsten Nutzen hat, d.h. die meisten Vorteile bringt. In Erwartungs-Wert-Theorien wird aber der Nutzen mit einer weiteren Erwartungsvariablen gewichtet; diese entspricht der subjektiv angenommenen Wahrscheinlichkeit, dass es den erhofften Nutzen auch geben wird. Beispiel: Ein Schüler steht vor der Wahl, auf eine Prüfung zu lernen oder nach der Schule mit Kollegen abzumachen. Für beide Optionen generiert er eine Reihe von Konsequenzen, die mit einer mehr oder weniger großen Wahrscheinlichkeit erwartet werden (E) und die für den Schüler einen mehr oder weniger hohen Wert (W) besitzen. Für beide Optionen kann nun eine gewichtete Summe aus dem Produkt E x W gebildet werden. Die Option mit der höheren Produktsumme (z. B. schließlich doch auf die Prüfung zu lernen) wird mit größerer Wahrscheinlichkeit gewählt (vgl. Gollwitzer & Schmitt, 2006, S. 94).

„Die Wahl der multiplikativen Verknüpfung erscheint intuitiv plausibel, da ein hoher Wert, der mit geringer Wahrscheinlichkeit eintritt, ebenso wenig ausschlaggebend sein sollte wie ein geringer Wert, der mit hoher Wahrscheinlichkeit eintritt. In der Philosophie wird ein solches Vorgehen beim Planen von Handlungen und beim Fällen von Entscheidungen als vernünftig, in der Psychologie und in ökonomischen Verhaltens-theorien als rational bezeichnet. Entsprechend werden Erwartungs-Wert-Theorien auch als Rational-Choice-Theorien bezeichnet“ (a.a.O., S. 95).

chologischen Kontext kommt es sehr darauf an, von welcher Qualität die Motivation ist (vgl. Krapp & Ryan, 2002, S. 58). Die SDT unterscheidet somit nicht nur zwischen Motivation und Amotivation, sondern schlüsselt diese unterschiedlichen qualitativen Motivationsausprägungen weiter auf (vgl. Deci & Ryan, 1993; 2000).

Die drei angeborenen psychologische Bedürfnisse („Basic Needs“), welche die Selbstbestimmungstheorie postuliert, sind für die intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant. Es sind dies (vgl. Deci & Ryan, 1985; 1993, S. 229):

- Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit
- Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung²¹
- Bedürfnis nach Eingebundenheit oder sozialer Zugehörigkeit

Diese Bedürfnisse können der Einfachheit halber mittels Schlüsselsätzen „ich alleine entscheide“, „ich kann es“ und „ich gehöre dazu“ umschrieben werden. Der erste Begriff entspricht der wahrgenommenen Selbstbestimmtheit, der zweite der Kompetenz (z. B. optimale Herausforderungen meistern) und der dritte Aspekt der sozialen Eingebundenheit, welcher der individuellen Wahrnehmung der Zugehörigkeit und der Beziehungen entspricht. Besonders das Bestreben nach sozialer Eingebundenheit scheint den Autoren für die seelische Gesundheit eine Vorrangstellung einzunehmen (vgl. Ryan & Deci, 2000). Zudem gründen hohe Formen extrinsischer Motivation *vor allem* auf dem Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit (s. Kap. 3.2.4 C). Dieser Faktor steht in der vorliegenden Arbeit auch im Zentrum.

Beim ersten Bedürfnis beziehen sich Deci und Ryan (1993, S. 229) ihrerseits auf White (1959), beim zweiten Aspekt auf de Charms (1968) und beim dritten auf den Begriff „Affiliation“ nach Harlow (1958).

Besonders im pädagogischen Kontext ist die SDT sehr relevant. Denn sie gibt eine Antwort darauf, *warum* bestimmte Handlungsziele motivierend sind und wie man die Intentionsbildung verstehen und erklären kann und weist Faktoren im sozialen Kontext aus, die für das Auftreten intrinsischer Motivation und die Entwicklung extrinsischer Motivation verantwortlich sind, wie das im vorherigen Kapitel 3.2.1 ausgewiesen wurde.

Wenn man die Motivationsforschung im Generellen betrachtet, werden im Grundsatz drei Konzepte zur Erklärung der Handlungsenergie verwendet, welche die einzelne Person zu zielgerichtetem Verhalten führt: (a) Physiologische Bedürfnisse (Trieben), (b) Emotionen und (c) psychologische Bedürfnisse. Die SDT stützt sich ebenfalls auf die ersten zwei genannten Faktoren. Doch sie fokussiert v.a. den Stellenwert der *psychologischen* Bedürfnisse bei der Motivationsentwicklung, nämlich die „Basic Needs“. Die besondere Errungenschaft der SDT gegenüber vielen ande-

²¹ Deci und Ryan verwenden „autonomy“ und „self-determination“ als synonyme Begriffe; hinsichtlich Grundbedürfnis als auch hinsichtlich Handlungsregulation.

ren Motivationstheorien (zumeist mit kognitiven Ansätzen) ist also, dass sie Aussagen über die *psychologischen* Ursachen von motivationalen Handlungsenergien macht.

Nach Deci und Ryan sind die Grundbedürfnisse angeboren, essentiell und universal. Die Befriedigung dieser psychologischen Bedürfnisse kann aber auf unterschiedliche und kontextabhängige Weise erfolgen, wie folgendes Zitat ausweist:

According to SDT, these three needs can be satisfied while engaging in a wide variety of behaviors that may differ among individuals and be differentially manifest in different cultures, but in any case their satisfaction is essential for the healthy development and well-being of all individuals regardless of culture. (Deci & Ryan, 2000, S. 231)

Die SDT kann in die zwei Subtheorien „Cognitive Evaluation Theory“ und „Organismic Integration Theory“ unterteilt werden. Im Folgenden werden beide beschrieben. Dabei werden relevante Aspekte bezogen auf vorliegende Fragestellung hervorgehoben. Insofern ist ersichtlich, warum die Ausführungen zur organismischen Integrationstheorie (s. Kap. 3.2.4) ausführlicher ausfällt: Die extrinsische Motivation hat in vorliegender Fragestellung besonderes Gewicht.

3.2.3 Intrinsische Motivation in der „Cognitive Evaluation Theory“

Bei der kognitiven Evaluationstheorie geht es vor allem um die Erreichung der höchsten Motivationsstufe, die intrinsische Motivation. Es sind interessenbestimmte Handlungen, deren Aufrechterhaltung keine externen oder intrapsychischen Anstöße, wie Versprechungen oder Drohungen, benötigt. Die intrinsische Motivation beinhaltet Neugier, Exploration, Spontanität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt (vgl. Deci & Ryan, 1993, S. 225).

Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen gelten als Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung überein, was einer Selbstbestimmung entspricht (der Begriff der Selbstbestimmung wird im nächsten Kapitel noch mehr konkretisiert). Die intrinsische Motivation erklärt also, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert.

Eng damit verknüpft ist auch das Flow-Erleben nach Csikszentmihalyi (1985), welches mit folgenden Merkmalen umschrieben werden kann:

- Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein
- Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die momentane Tätigkeit
- Selbstvergessenheit
- Ausüben von Kontrolle über Handlung und Umwelt.

Obwohl die Flow-Theorie ohne Annahme von Grundbedürfnissen wie bei der SDT auskommt, spielt der Kompetenzbegriff ebenfalls eine wichtige Rolle. Flow-Erleben

kann dann eintreten, wenn Fähigkeit und Anforderung optimal aufeinander passen. Weil die Person ihre Kompetenz aus entwicklungspsychologischer Hinsicht normalerweise steigert, kann nur dann weiteres Flow-Erleben eintreten, wenn die Anforderungen ebenfalls angepasst werden.

Die berufliche Weiterbildungsmotivation kann als Form der intrinsischen Lernmotivation bezeichnet werden, weil sie meistens von Freiwilligkeit und Interesse geprägt ist. Niemand wird normalerweise zu einer Weiterbildung gezwungen. Jedoch lässt sich ebenso ein extrinsisch selbstbestimmter Anteil erkennen, wenn mit der Weiterbildung ein gewisses Ziel, z.B. eine höhere Berufsstufe oder mehr Prestige, zu erreichen versucht wird. Aus diesem Grunde enthält der Titel dieser Arbeit auch den Begriff Lernmotivation.

3.2.4 Extrinsische Motivation und Internalisierung in der „Organismic Integration Theory“

Im Gegensatz zu intrinsisch motiviertem Verhalten kann extrinsisch motiviertes Verhalten als Verhalten mit instrumenteller Absicht definiert werden, vor allem, wenn es sich um niedere Formen extrinsischer Motivation handelt. Es tritt nicht spontan auf, sondern es wird oftmals durch Aufforderungen, Versprechungen oder Drohungen in Gang gesetzt und/oder aufrechterhalten. Die Ausführung einer Tätigkeit lässt eine (positive) Bekräftigung erwarten.

Die „Organismic Integration Theory“ weist aber auf die Tatsache hin, dass extrinsische Motivation nicht ein klar umrissener Zustand, sondern eher ein Integrationsprozess darstellt. Dieser Vorgang hat wiederum mit sozialisierenden Mechanismen zu tun. Im Rahmen der Erkundung der „Basic Needs“ verweisen Deci und Ryan (2000) auf eine Metatheorie, welcher der SDT zugrunde liegt: „To explicate the meaning of needs in SDT, we consider not only the theoretical concept but also the organismic-dialectical metatheory that underlies it“ (S. 228).

Um die Internalisierungs- und Integrationsprozesse (B) dieser Metatheorie verstehen zu können, werden die Begriffe organismisch und dialektisch im Folgenden zuerst erklärt (A). Schließlich wird das Kontinuum der Motivationstypen (C) näher betrachtet und beschrieben.

A) Organismische Dialektik

Die Begriffe organismisch und dialektisch, welche in der Metatheorie verwendet werden, beschreiben Deci und Ryan wie folgt:

The starting point for SDT is the postulate that humans are active, growth-oriented *organisms* who are naturally inclined toward integration of their psychic elements into a unified sense of self and integration of themselves into larger social structures. In other words, SDT suggests that it is part of the adaptive design of the human organism to engage interesting activities, to ex-

ercise capacities, to pursue connectedness in social groups, and to integrate intrapsychic and interpersonal experiences into a relative unity. (Deci & Ryan, 2000, S. 229)

Als *dialektisch* bezeichnen wir die Theorie, weil eine permanente interaktive Beziehung zwischen diesem organismischen Integrationsprozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt unterstellt wird. (Deci & Ryan, 1993, S. 223)

Organismisch weist also gemäß obigen Zitaten auf den Aspekt hin, dass Menschen evolutionsbedingt aktive, wachstumsorientierte Organismen sind, die dazu tendieren, intrapsychische und interpersonale Erfahrungen zu einer Einheit verschmelzen zu lassen. Sie möchten aktiv sein, ihre Fähigkeiten anwenden und zeigen; und das möglichst in einem sozialen Setting der emotionalen Eingebundenheit. Als *dialektisch* kann die Metatheorie darum bezeichnet werden, weil sich die soziale Umwelt und der organismische Integrationsprozess gegenseitig beeinflussen.

Die Struktur des „Selbst“ ist letztlich also geprägt durch das menschliche Bedürfnis nach organismischen Integrationsprozessen, welche in den Auseinandersetzungen mit der sozialen Welt täglich ablaufen. Die drei psychologischen Bedürfnisse Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie sind die wesentlichen Bedingungen, damit sich die angeborenen Neigungen des Menschen nach Aktivität, Wachstum, Integration psychischer Elemente und Integration in sozialen Strukturen gesund ausprägen können (vgl. Deci & Ryan, 2000). Das Konzept der Organismischen Integrationstheorie entspricht metaphorisch einer Vorstellung von „Pflege“ und „Wachsen lassen“; im Gegensatz zu Vorstellungen und Begriffen wie „Kontrolle“ und „Lenkung“.

B) Internalisierung bzw. Integration: Zum Kernprozess der Selbstbestimmung

Es hängt sowohl von der Art und Weise der sozialen Umwelt wie auch von den inneren Ressourcen und Erfahrungen der Person ab, ob und wie die psychologischen Grundbedürfnisse des Menschen befriedigt werden:

Wir sind der Auffassung, dass der Mensch die natürliche Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu *internalisieren*, um sich mit anderen Personen *verbunden* zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden. Durch die *Integration* dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen in das individuelle Selbst schafft die Person zugleich die Möglichkeit, das eigene Handeln als *selbstbestimmt* zu erfahren. (Deci & Ryan, 1993, S. 227; Hervorhebung durch D.L.)

Durch einen solchen Sozialisationsprozess bzw. „die Integration dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen in das individuelle Selbst“ (ebd.) gelangt die Person zum selbstbestimmten Handeln. Voraussetzung dafür ist die soziale Eingebundenheit in einem „akzeptierten sozialen Milieu“.

Die Entwicklung zur Selbstbestimmung findet statt, indem die Sinnhaftigkeit gesellschaftlicher Werte und Verhaltensregeln reflektiert und in das Selbstkonzept *integriert* wird. Diese Transformation – von extrinsisch motiviert zu selbstbestimmt – nimmt Bezug auf den „locus of causality“: „Wurde das eigene Handeln zuvor als von außen veranlasst oder erzwungen erachtet, wird es nun als freiwillig und selbstbestimmt erlebt“ (Wild & Remy, 2002a, S. 33).

Hier ist auch der Kernpunkt der SDT bezüglich vorliegender Fragestellung ersichtlich. Die Transformation von einer extrinsischen und somit außen gesteuerten Motivation in eine selbstbestimmte und somit innen gesteuerte, aber in der Form immer noch extrinsische Lern- und Leistungsmotivation passiert dann, wenn die Person freiwillig die von außen gesetzten Ansprüche internalisiert und sich der wahrgenommene Ort der Handlungsverursachung nun nach innen verschiebt. Deci und Ryan unterscheiden drei Stufen bei der Internalisierung, abgegrenzt von einer Vorstufe, der „externalen Regulation“. Im Folgenden wird das Kontinuum des zunehmend selbstbestimmten Lernens vorgestellt.

C) Kontinuum der Motivationstypen mit Regulationsstil, Handlungsverursachung und korrespondierenden Prozessen

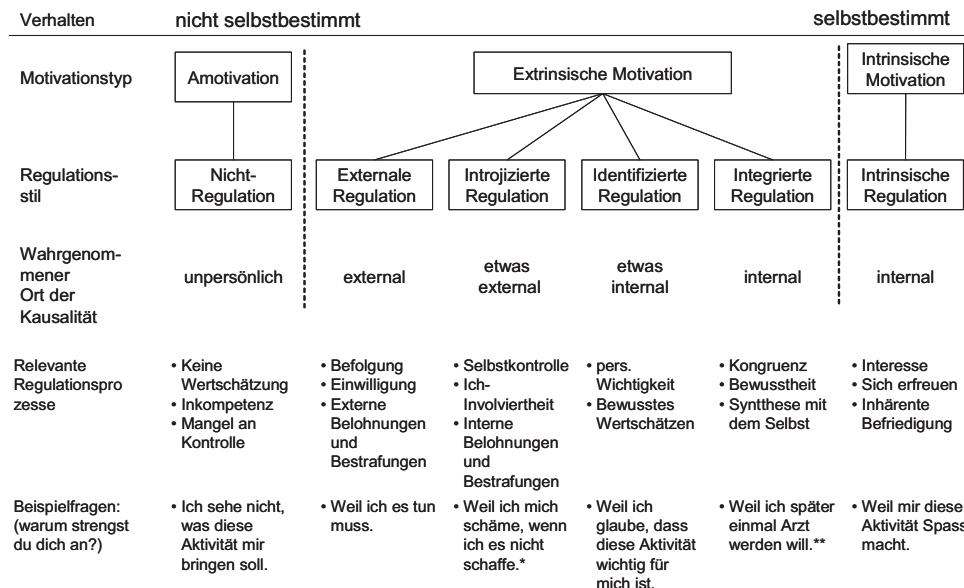


Abbildung 3.1: Kontinuum der Motivationstypen (vgl. Deci & Ryan, 2000, S. 237)

Auf Deutsch übersetzt und angereichert mit Beispielfragen nach Guay, Vallerand und Blanchard (2000), Grolnick und Ryan (1989)* und beigefügtem Beispiel** (aufgrund fehlender Nennung eines Items in SIMS (situational motivation scale) gemäß Guay et al. (2000) auf Stufe internaler Regulation)

Abbildung 3.1 zeigt die Unterscheidung zwischen Amotivation, extrinsischer und intrinsischer Motivation. Dabei wird ersichtlich, dass die extrinsische Motivation in vier Untertypen bzw. Regulationsstile unterteilt wird. Die für die Selbstbestimmung

relevante Dimension ist der Ort der Handlungsverursachung, die „Causality“, welche als Ursache-Wirkungs-Zusammenhang beschrieben werden kann. Ist diese Handlungsverursachung bzw. die Regulation „internal“, dann spricht man von Selbstbestimmung. Ist das gezeigte motivationale Verhalten external ausgelöst worden, spricht man von extrinsischer oder instrumenteller Motivation.

Die Stufen „identifizierte“ und „integrierte“ Regulation werden also immer noch der extrinsischen Motivation zugeordnet, jedoch haben sie bereits *selbstbestimmten* Charakter, weil sie letztlich *von innen* ausgelöst worden sind. Der wahrgenommene Ort der Verursachung ist internal. Der wesentliche Prozess ist dabei folgender: „Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen können durch die Prozesse der Internalisierung und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführt werden“ (Deci & Ryan, 1993, S. 227). Beim diesem zentralen Konzept des „Perceived Locus of Causality“ als wahrgenommener Ort der Handlungskontrolle stützen sich Deci und Ryan auf de Charms (1968).

Deci und Ryan (1993) dazu: „In dem Ausmaß in dem eine Person eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom. In dem Ausmaß, in dem sie als erzwungen erlebt wird, gilt sie als kontrolliert“ (S. 225). Noch etwas spezifischer wird es bei Deci, Vallerand, Pelletier und Ryan (1991) beschrieben:

When a behavior is self-determined, the person perceives that the locus of causality is internal to his or her self, whereas when it is controlled, the perceived locus of causality is external to the self. The important point in this distinction is that both self-determined and controlled behaviors are motivated or intentional but their regulatory processes are very different. (S. 327)

Als zentrale Erkenntnis gilt: Selbstbestimmte Motivation kann sowohl intrinsisch als auch extrinsischer Natur sein.

Die höchste Stufe der extrinsischen Motivation beinhaltet den Begriff Kongruenz (s. Abbildung 3.1). Kongruentes Verhalten gehört also zur Stufe „integrierte Regulation“. Wenn Jugendliche die Items „Ich stimme mit meinen Eltern überein, was ich in der Schule leisten soll“ oder „... wie ich mich benehmen soll“ (vgl. Variable m7, m9 in Kap. 6.3.4) befürworten, dann sind gerade diese Einstufungen kompatibel mit dieser selbstbestimmten Leistungsmotivation. Sie stimmen mit ihren Eltern überein und haben somit die an sie herangetragene Verhaltens- und Einstellungserwartungen verinnerlicht, so dass sie nun aus ihnen heraus selbstbestimmt handeln. Die *Akzeptanz* der elterlichen Erwartungen und Erziehungsziele durch die Kinder ist zudem ein wesentliches Merkmal der Eltern-Kind-Beziehungsqualität (vgl. Trommsdorff, 2001, S. 42).

Deci und Ryan (1993) umschreiben die beiden Begriffe der Internalisierung wie folgt:

*Internalisation*²² ist der Prozess, durch den externe Werte in die internalen Regulationsprozesse einer Person übernommen werden (Meissner 1981; Schafer 1968). *Integration* ist der weitergehende Prozess, der die internalisierten Werte und Regulationsprinzipien dem individuellen Selbst eingliedert (Deci/Ryan 1991). (S. 227)

Nach Auffassung der SDT haben Menschen die natürliche Tendenz, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren, um sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen und Mitglied der sozialen Umwelt zu werden. Die Bedeutung ist eine doppelte: Durch die Integration dieser sozial vermittelten Verhaltensweisen und Verhaltensnormen in das individuelle Selbst schafft die Person zugleich die Möglichkeit, das eigene Handeln als selbstbestimmt und autonom zu erfahren *und* sich mit den anderen Personen verbunden zu fühlen. Autonomie und Eingebundenheit schließen sich also nicht aus.²³

Im Rahmen der vorliegenden Fragestellung rund um das soziale Setting in Lernsituationen ist Folgendes zentral: Voraussetzung für die Verinnerlichung von Leistungs- und Lernhaltungen sind angepasste Forderungen in einem optimalen sozialen Milieu, das die entsprechenden Verhaltenstendenzen unterstützt und verstärkt. Fazit: Unterschiedliche soziale Kontexte wirken unterschiedlich effektiv auf die Motivationsentwicklung ein.

D) Zu den vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation

Die vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation, wie sie in Abbildung 3.1 aufgeführt sind, entsprechen einem Kontinuum mit den beiden Endpunkten „heterogene Kontrolle“ und „Selbstbestimmung“. In Abgrenzung zu vielen anderen Motivationstheorien ist nicht die Stärke, sondern die Qualität der Motivation – die erreichten Stufen – entscheidend. Gemäß der organismischen Integrationstheorie wird also nicht mehr gemäß der klassischen Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden, sondern nach dem *Grad* der Selbstbestimmung. Extrinsische Motivation des Typs 3 und 4 können genau so wie die intrinsische Motivation als „selbstbestimmte Motivation“ bezeichnet werden (vgl. Schiefele & Köller, 2001, S. 309). Im Folgenden sind die vier Formen *extrinsischer Motivation* beschrieben.

Typ 1: Externe Regulation

Aufgrund der starken Verhaltenskontrolle von außen ist Autonomie nicht vorhanden. Auf diese regulierten Verhaltensweisen hat das Individuum keinen direkten Einfluß. Es ist zwar intentional, aber abhängig von äußeren Anregungs- und Steue-

²² Unter dem englisch und lateinisch geprägten Begriff Internalisation wird im Fremdwörterbuch auf den deutschen Begriff Internalisierung verwiesen.

²³ Eingebundenheitsbedürfnisse verhalten sich nicht antithetisch zu den Bedürfnissen Kompetenz und Autonomie (Ryan, 1991).

rungsfaktoren. Es geht darum, Handlungen auszuführen, um eine Belohnung zu bekommen oder aber eine Bestrafung zu vermeiden. Das Verhalten entspricht weder den Prinzipien der Autonomie noch der Freiwilligkeit.

Typ 2: Introjizierte Regulation

Die introjizierte Regulation ist die erste Stufe des Internalisierungsprozesses. Hier werden Handlungen ausgeführt, um Schuld- oder Schamgefühle vorzubeugen. Es sind somit Verhaltensweisen, die dem innerem Druck folgen. Sie beziehen sich auf Ereignisse, die für die Selbstachtung relevant sind. Die introjizierte Regulation beschreibt somit eine Form der Motivation, bei der die Verhaltensweisen durch innere Kräfte kontrolliert oder erzwungen werden, die außerhalb des Kernbereichs des individuellen Selbst liegen. Man kann auch sagen, dass der wahrgenommene Ort der Handlungsverursachung external liegt. Ein Schüler lernt auf eine Prüfung, um das unangenehme Gefühl zu vermeiden, das mit einer schlechten Note verbunden ist.

Typ 3: Identifizierte Regulation

Von identifizierter Regulation spricht man, wenn eine Verhaltensweise vom Selbst als persönlich wichtig oder wertvoll anerkannt wird. „Diese Identifikation mit der Tätigkeit ist nun vorhanden. Man tut etwas nicht einfach deshalb, weil man das Gefühl hat, es tun zu sollen, sondern weil man es für wichtig hält. Diese persönliche Relevanz resultiert daraus, dass man sich mit den zugrunde liegenden Werten und Zielen identifiziert und sie in das individuelle Selbstkonzept integriert hat“ (Deci & Ryan, 1993, S. 228). Der wahrgenommene Ort der Handlungsursache liegt aber immer noch außerhalb des Individuums. Ein Schüler lernt auf eine Prüfung darum intensiv, weil der Stoff wichtig für seinen späteren Wunschberuf ist.

Typ 4: Integrierte Regulation

Integrierte regulierte Motivation ist eine Form der *extrinsischen Motivation* mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung. Sie steht am Ende des Internalisierungsprozesses. „Sie ist das Ergebnis der Integration von Zielen, Normen und Handlungsstrategien mit denen sich das Individuum identifiziert und die es in das kohärente Selbstkonzept integriert hat“ (ebd.). Das Verhalten wird jedoch nicht um seiner selbst Willen durchgeführt, wie das bei der intrinsischen Motivation der Fall ist, sondern um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Ein Schüler lernt darum intensiv auf eine Musikgeschichteprüfung, weil er sich zum Musiker berufen fühlt und diesen Beruf wählen wird.

Die *integrierte Form* der extrinsischen Motivation und die intrinsische Motivation sind die Basis selbstbestimmten Handelns. Sie sind einander durchaus ähnlich, da sie beide Qualitäten besitzen, die die Selbstbestimmung konstituieren. Während intrinsisch motivierte Verhaltensweisen autotelischer²⁴ Natur sind, besitzt integriertes

²⁴ „Csikszentmihalyi (1985) benutzt den Begriff ‚autotelisch‘ um die spontane Erfahrung dieser Art freudvollen Tuns zu kennzeichnen“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225).

extrinsisches Verhalten immer noch eine instrumentelle Funktion. Die Handlungen werden aber ebenfalls freiwillig und selbstbestimmt ausgeführt wird, weil das Individuum das Handlungsergebnis subjektiv hoch bewertet.

In der Studie von Ryan und Connell (1989), in der Kinder bezüglich introjizierter und identifizierter Regulation untersucht wurden, kam ein interessantes Resultat zum Vorschein: Beide Gruppen hatten sich gleichermaßen Mühe gegeben. Auch nach den Aussagen der Eltern war die Lern- und Leistungsmotivation bei der introjiziert und identifiziert regulierten Gruppen hoch. Jedoch zeigte sich, dass Introjektion eher mit Schulangst und unzureichender Bewältigung von Versagenserlebnissen nach Misserfolg korrelierte, während Identifikation sehr viel stärker mit Interesse, Schulfreude und guter Bewältigung von Misserfolgen in Verbindung stand.

Um die Bedeutung der Internalisierung auf der Basis der organismischen Integrationstheorie zusammenfassend hervorzuheben, seien Wild et al. (2006) zitiert:

Kommt es zu einer dauerhaften Frustration dieser Bedürfnisse (Basic Needs) nach Autonomie und Kompetenzerleben sowie nach sozialer Einbindung, ist die Internalisierung gesellschaftlicher Werte, Standards und Verhaltensregeln gefährdet und die Distanz der Schülerinnen und Schüler zur Schule und zu den schulischen Inhalten sollte steigen. Die Folge ist eine Verschiebung des Gewichts von selbstbestimmten Formen der Lernmotivation – die dadurch gekennzeichnet sind, dass Lerntätigkeiten ‚freiwillig‘, d.h. ohne inneren oder äußeren Zwang ausgeführt werden (vgl. z.B. Krapp, 1993; Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993) – hin zu fremdbestimmten (extrinsischen) Motiven und Zielen. (S. 371)

Die psychologischen Bedingungen stellen also das „A und O“ einer erfolgreichen Internalisierung dar.

3.2.5 Wesentliche Eigenheiten der SDT

Hier geht es vor allem um spezielle Begriffe der SDT wie Korrumierungseffekt und Simplexstruktur. Es sollen Aspekte zur Sprache kommen, die auch heute noch unterschiedlich gewertet und insofern kritisiert werden. Denn ob und unter welchen Bedingungen selbstbestimmte Formen der Lernmotivation verringert werden, wenn das Bedürfnis nach Autonomieerleben und das kindliche Fähigkeitskonzept zu wenig berücksichtigt oder ein Gefühl sozialer Isolation und Geringschätzung hervorgerufen wird, wird immer wieder *kontrovers* diskutiert (vgl. Deci, Koestner & Ryan, 2001).

A) Korrumierungsthese

Zahlreiche empirische Studien hätten nachgewiesen, so Deci, Koestner und Ryan (2001) dass eine Person, welche sich kompetent und selbstwirksam fühlt, keine in-

trinsische Motivation entwickeln wird, wenn sie gleichzeitig das Gefühl hat, von außen kontrolliert zu sein (S. 33). Diese äußere Kontrolle definieren Krapp und Ryan (2002, S. 59) als „Belohnung, Strafandrohung oder andere Formen von Zwang“. Dieser sogenannte Korrumierungseffekt sorgte für Kontroversen. Zu nennen ist die Metaanalyse von Cameron und Pierce (1994), welche eine Krise der Selbstbestimmungstheorie auslöste. Krapp und Ryan (2002) bilanzieren, dass die scheinbaren Widersprüche aufgrund von unterschiedlichen Kategorisierungen (behavioristisch bzw. sozialkognitiv) entstanden sind und bezüglich der Haupteffekte als auch der moderierenden Effekte theoriekonforme SDT-Befunde als gültig erklärt werden können (vgl. S. 60).

Wild und Hofer (2000, S. 49) finden in ihrer Untersuchung z.B. aber keine Belege für die in der SDT enthaltene „Korrumierungsthese“, wonach stark kontrollierende erzieherische Umwelten ein Absinken der intrinsischen Motivation erwarten lassen. Auch Wild, Hofer und Pekrun (2001) bilanzieren, dass nach heutigem Erkenntnisstand der Einsatz von Belohnungen nicht generell eine vorhandene intrinsische Motivation verringert (vgl. S. 222).

Insgesamt spricht dieser Befund dafür, dass Eltern und Lehrer klare Verhaltenserwartungen an die Kinder und Jugendlichen richten *dürfen*. Fördern und Fordern schließen sich nicht aus und behalten ihre Wichtigkeit, besonders im heutigen Erziehungsalltag. Sofern diese Haltung mit einem autoritativen Erziehungsstil gezeigt wird, besteht keine Gefahr für eine negative Wirkung. Denn gemäß Wild und Hofer (2000, S. 49) stellt sich extrinsische Motivation primär als eine Funktion autoritärer Erziehungspraktiken dar.

B) Simplexstruktur

Die Simplexstruktur besagt, dass die jeweils aufeinander folgenden Stufen miteinander höher korrelieren als die weiter entfernt liegenden (vgl. Ryan & Connell, 1989). Buff (2001) identifizierte in seiner explorativen Studie einen Mischtyp mit intrinsischen und fremdbestimmt-extrinsischen Anteilen, welcher auch noch mit steigendem Alter deutlich häufiger auftritt. Er hält explizit fest, dass mit steigender Schulstufe fremdbestimmt-extrinsische motivationale Anteile an Bedeutung gewinnen. Dies widerspricht also klar der Simplexstruktur der SDT, wonach mit einer automatischen Entwicklung von extrinsischer zu intrinsischer Lernmotivation zu rechnen ist (vgl. S. 163). Dies zeigt, dass vor einer allzu romantischen Vorstellung der Fokussierung auf intrinsische Motivation in der Schule gewarnt werden muss.

Das nächste Kapitel geht vor allem auf die in der Schule vorherrschende extrinsische Motivation ein. Es ist angezeigt, dass Lehrpersonen und Eltern bei schulischen Angelegenheiten gegenüber den Kindern und Jugendlichen eine *angepasste* Haltung einnehmen: Sie sollten von einer alleinigen Ausrichtung auf intrinsische Motivation Abstand nehmen und die höchste Stufe extrinsischer Motivation ebenso berücksichtigen. Es geht immer auch darum, Verhaltensweisen zu fördern, welche auf extrinsisch regulierten und somit selbstbestimmter Motivation basieren. Die Beziehungs-

pflege ist eine wesentliche Determinante dieses Förderungsprozesses, wie nachfolgend noch gezeigt werden wird.

3.3 Unterschiedliche Leistungssozialisation in Hauptschule und Gymnasium?

Im letzten Unterkapitel des theoretischen Hintergrunds soll auf den Zusammenhang zwischen extrinsisch selbstbestimmter Motivation, der Internalisierung und „abstrakten“ Forderungen in der Schule hingewiesen werden, der sich je nach Schulform sehr differentiell zeigt, so die Kernthese.

Pieter (2004), welche sich intensiv mit der theoretischen Erkundung und Definition des selbstbestimmten²⁵ Lernens auseinandersetzt hat, charakterisiert die Selbstbestimmung im Anlehnung an verschiedene Theorien auf vier Ebenen: auf der metakognitiven, auf der kognitiven, auf der volitionalen und auf der motivationalen (vgl. 27). Die vorliegende Arbeit fokussiert in ihrer Fragestellung nur die motivationale Komponente der Selbstbestimmung.

Die Arbeit geht u.a. von folgender These aus: Durch das in Schule und Studium häufig vorherrschende Prinzip abstrakter Leistungserbringung in Form lebenskontext-abgelöster Leistungsnachweise, Prüfungen und Übungen wird die extrinsisch motivierte Leistungserbringung von Lernenden zu einer Schlüsselkompetenz des „geheimen Lehrplans“. Intrinsische Aspekte spielen dabei ebenfalls eine wichtige Rolle, sei es zur Unterstützung dieses extrinsischen Durchhaltewillens oder bei der Wahl der Schulform oder des beabsichtigten Studiums. Doch um die Schullaufbahn erfolgreich zu absolvieren, ist v.a. eine große Portion *extrinsischer* Leistungsmotivation nötig, was nicht selten mit Frustrationstoleranz und „Kulissenlernen“ (vgl. Lehtinen, 1994, S. 143) zu tun hat.

Krause (1995) untersuchte zum Beispiel, welche Ziele Studierende beim Besuch von Lehrveranstaltungen verfolgen. In erster Linie waren es gemäß ihren Auswertungen folgende: „... um dort ‚Scheine‘ zu erwerben, sich mit prüfungsrelevanten Lehrinhalten zu beschäftigen, allgemein schneller das Studium beenden zu können oder weil der Besuch ganz einfach Pflicht ist“ (S. 133). Edelmann (2000) pflichtet dieser Erkenntnis bei, indem er festhält, dass in seinen Motivationspsychologie-Seminaren „intrinsische Motivation manchmal als ‚eher relevant in Freizeit und Hobby‘ und ‚weniger relevant in Schule und Universität‘ angesehen wird“ (S. 258). Seiner Meinung nach zeigt sich hier das Ergebnis einer dreizehnjährigen schulischen Sozialisationsgeschichte.

²⁵ Selbstbestimmung kann in verschiedenen Bereichen gefordert werden. Metatheoretisch entspricht diese Haltung einem konstruktivistischen Lehr-Lern-Begriff. Pieter (2004) definiert Selbstbestimmung recht umfassend: Ein Schüler, der selbstbestimmt lernen will, sollte in der Lage sein, Lernbedürfnisse festzustellen, Lernziele zu erkennen, das passende Lernangebot selbst auszuwählen, die Lernzeit und die Lernmedien festzulegen, über Lerntechniken verfügen, die in seinem Lernprozess kontinuierlich angepasst werden und schließlich den Lernprozess selbst kontrollieren, bewerten und mit der Zielerreichung abzuschließen (vgl. S. 27).

Diese Studierenden sind also vor allem extrinsisch motiviert. Sind sie dabei aber selbstbestimmt? Der Autonomiebegriff der SDT sorgt häufig für Missverständnisse. Autonomie ist nach Auffassung der SDT „keineswegs gleichzusetzen mit Unabhängigkeit von der (sozialen) Umgebung, sondern bezieht sich darauf, ob eine Person mit den Anregungen, Vorgaben oder Normen der Umwelt übereinstimmt und deshalb freiwillig bereit ist, das eigene Verhalten daran zu orientieren“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 65). Somit kann diese Übereinstimmung als von innen verursacht und somit als selbstbestimmte Motivation bezeichnet werden. Wesentlich bei diesem Typ der Motivation ist, dass die Person bei der Vorgehensweise, wie sie ein gewisses Ziel erreicht, Autonomie erlebt.

Ein exemplarisches Beispiel für die Wirkung dieser Autonomie bzw. des Urheberschaftsgefühls (Origin) zeigt das Ergebnis einer Interventionsstudie. Darin wurden in 16 Grundschulklassen die Effektivität dreier Trainingsmethoden für Lehrer überprüft. Rheinberg und Krug (1993) weisen in der Bilanz folgendes Ergebnis aus: Eine 1. Trainingsmethode war ein kognitives Training und bestand darin, die motivationspsychologischen Konzepte zu vermitteln und Anwendungsmöglichkeiten zu diskutieren. Die 2. Trainingsvariante war ein Verhaltenstraining: Es wurden zusätzlich Realisationsvarianten auf Verhaltensebene eingeübt. Bei der 3. Variante ('Origin'-Ansatz) „war entscheidend, dass die Lehrerinnen in den Trainingssitzungen ‚kausale Autonomie‘ im Sinne de Charms (1979) erlebten und sich als Urheber eigenen Handelns sehen konnten. Dazu wurde den Teilnehmerinnen nach einer theoretischen Einführung die weitere Umsetzung wie auch die Planung der Sitzungen selbst überlassen“ (S. 153). Gemäß den Unterrichtsbeobachtungen veränderten die Lehrer der 'Origin'-Gruppe ihr Verhalten am stärksten in trainingsgewünschter Weise. Insbesondere bei der im Vor- und Nachtestvergleich erhobenen Schülermerkmalen (Prüfungsangst, Schulunlust etc.) zeigte die Methode des 'Origin'-Ansatz wesentliche Effekte.

Auch Heckhausen (1989) und Bandura (1991) haben das Erlebnis der Urheberschaft von Handlung für die Motivation neben Deci und Ryan (1985) als zentral angesehen. Ist es nun die selbstbestimmte (internal) oder die nur external regulierte Form der Motivation, die in der Schule am meisten gefördert und gefordert wird?

In Anlehnung an das Prinzip der Dekontextualisierung stellen Ulich (2001, S. 125) und Oerter (1985, S. 208ff) fest, dass extrinsisch motivierte Schüler gegenüber intrinsisch motivierten *eher im Vorteil* sind. Denn Lerninhalte sind in der Schule meistens nicht aus dem unmittelbaren Lebenszusammenhang der Schüler gegriffen. Es geht nicht darum, welche Gefühle und Fragen die Schüler in die Schule hinein tragen, es geht oft vielmehr um die Aneignung abstrakter Begriffe und Kategorien. Man denke z.B. an Textübungen in der Primarschule, in denen Worte den abstrakten Kategorien „Adjektive“, „Nomen,“ usw. zugeordnet werden müssen.

Der Schulalltag verlangt von den Schülern meistens, dass sie unterschiedliche Lerninhalte schnell lernen, ganz egal, ob sie sich dafür interessieren oder nicht. Denn primär wird das Lernen und die Gedächtnisleistung belohnt. Insofern ist also die

Motivation sehr eng an die Leistungserfüllung geknüpft. Die Noten werden zum eigentlichen Ziel der Lernbemühungen. „Genau darin, nämlich in der Forderung und Förderung einer *abstrakten* – eben inhaltsunabhängigen – Leistungsbereitschaft, liegt einer der wichtigsten Sozialisationseffekte der Schule“ (Ulich, 2001, S. 127; Hervorhebung durch D.L.).

Dieses Zitat kann nach der SDT so aufgefasst werden, dass der wichtigste Sozialisationseffekt der Schule nicht in der Vermittlung der inhaltsabhängigen intrinsischen Lernmotivation, sondern in der Vermittlung und Stabilisierung einer extrinsisch aber selbstbestimmten Lern- und Leistungsmotivation zu sehen ist, die wesentlich durch eine erfolgreiche Sozialisation und Internalisierung von Werten und Arbeitseinstellungen mittels Erfüllung der drei Grundbedürfnisse zustande kommt und dann längerfristig wirksam bleibt.

Weil Gymnasiasten letztlich nicht zum Besuch des Gymnasiums gezwungen worden sind, ist anzunehmen, dass diese Jugendlichen leistungsbezogenes Verhalten am meisten verinnerlicht haben, indem sie grundsätzlich ja gesagt haben zum Lernen, auch von abstrakten Themen. Als Endziel steht das Abitur, welches ihnen viele Türen zur Karriere und Berufswahl öffnet. Weil sie sich auf eine längere Lernzeit eingestellt haben, brauchen Sie zur Aufrechterhaltung dieser täglichen Leistungserbringung optimale Beziehungen zu Bezugspersonen und das Erleben von Autonomie. Das Kompetenzgefühl dürfte für die Ausprägung ihrer Leistungsmotivation wahrscheinlich weniger Gewicht erhalten, weil sie mit dem Erreichen der höchsten Schulform schon eine grundsätzliche Begabungsbestätigung erhalten haben. Diese wirkt wahrscheinlich vor allem in langfristiger Hinsicht.

Bei Jugendlichen der Hauptschule dürfte dieser Prozess aufgrund des andersartigen Schulkontextes und dessen Ausrichtung jedoch ungleich ablaufen. Indem sie in eine Schulform eingeteilt worden sind, die den tiefsten sozialen Status hat, dürfte ihr Begabungskonzept negativ beeinflusst worden sein. Weil das Kompetenzgefühl nach der SDT aber eine Bedingung für die Lern- und Leistungsmotivation ist, dürfte sich ein Mangel davon in besonderer Weise auswirken. Es könnte sein, dass es kurzfristig zum Cooling-Out-Effekt (vgl. von Hentig, 1993) kommt oder aber, dass das Mangelbedürfnis in langfristiger Hinsicht wirksam wird.

Die Kernhypothese lautet: Jugendliche der Hauptschule sind und bleiben aus anderen Gründen leistungsmotiviert als Jugendliche des Gymnasiums; die Internalisierung läuft in unterschiedlicher Hinsicht ab. Zwar tragen soziale Eingebundenheit, Autonomie und Kompetenzerleben bei Hauptschülern ebenfalls zur Stärkung der Leistungsmotivation bei, jedoch in weit geringerer oder anderer Weise als bei den in schon grösserem Maße „leistungsanstrengungssozialisierten“ Gymnasiasten.

Die datengestützte These von Masche, Almagro Pulido und Scheele (2003), dass sich die *Eltern-Kind-Beziehung* aufgrund *nicht* erfolgter finanzieller und beruflicher Autonomie von Gymnasiasten stärker als bei den *auszubildenden* Jugendlichen zeigt, könnte hier ins Bild passen. Sie erhielten den auf den ersten Blick „parado-

xe[n] Befund, dass die Individuation dort weiter voranschreitet, wo Schritte in den Erwachsenenstatus nicht erfolgen“ (S. 164).

Beim Vergleich der Eltern-Kind-Interaktionen bei Auszubildenden und Schülern konnten Masche et al. (2003) also signifikante Unterschiede festzustellen: „Wo ... finanzielle und berufliche Autonomie nicht erreicht wird, entwickelt sich auch die Eltern-Kind-Beziehung stärker in Richtung auf eine partnerschaftliche Wechselseitigkeit und weniger auf eine Ablösung hin“ (ebd.). Dies bezeichnen sie als eine „weiter fortgeschrittene Wechselseitigkeit der Beziehung“ zwischen Eltern und Jugendlichen. Und dieser mögliche Befund hat gemäß SDT wiederum eine Wirkung auf die Sozialisation der Leistungsmotivation.

4 Forschungsstand

Im Folgenden werden die in empirischen Studien nachgewiesenen *Zusammenhänge* zwischen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen, insbesondere der Leistungsmotivation und den Kontrollvariablen (Kap. 4.1), zwischen der Leistungsmotivation und der familiären (Kap. 4.2) und außerfamiliären Eingebundenheit (Kap. 4.3) aufgezeigt. Im Weiteren wird über diesbezügliche differentielle (Kap. 4.4) und längsschnittliche (Kap. 4.5) Befunde berichtet. Auch Befunde rund um die Stabilität motivationaler Persönlichkeitsmerkmale vom frühen Jugendalter bis ins frühe Erwachsenenalter (Kap. 4.6.) werden für die Beantwortung der Fragestellung zusammen getragen. In den Kapiteln 4.7 und 4.8 steht die ganzheitliche Sicht der Persönlichkeitsentwicklung aufgrund von sozialen Aspekten in Elternhaus und Schule über den Lebenslauf betrachtet im Vordergrund. In den einzelnen Kapiteln 4.1 bis 4.3 wird jeweils immer über die grundsätzliche *Bedeutung* und die Ausprägung des entsprechenden Konstrukts berichtet, bevor auf den eigentlich interessierenden *Wirkungszusammenhang* eingegangen wird.

Der Forschungsstand wird in den Kapiteln 4.1 bis 4.7 systematisch entlang einer Struktur aufgezeigt, welche sich eng an die Forschungsfragen (Kap. 5.1) und an das Rahmenmodell (Kap. 5.2) hält, das eingangs schon in der Übersicht vorgestellt wurde (Kap. 1.2). In dieser Struktur werden die entsprechenden einzelnen Konstrukte und Variablen des LifE-Datensatzes aufgeführt und wissenschaftlich belegt. Dies kommt einer detaillierten *spezifischen* Untermauerung der Fragestellung und der entsprechenden Hypothesen gleich. Abbildung 1.1 (vgl. Kapitel 1.2) und Abbildung 5.2 (vgl. Kapitel 5.2) zeigen übersichtlich, welche Untersuchungsebenen in welchen Kapiteln behandelt werden.

In den Werken von Fend (1997, 1998) sind einige Befunde dieses Ergebnisteils, wie schon erwähnt, bereits beschrieben. Allerdings geht die vorliegende Studie differentiellen Fragen nach und interessiert sich für die schul- und schichtspezifische längerfristige Bedeutung der sozialen Einbettung für die Vorhersage der Leistungsmotivation im Jugend- und Erwachsenenalter. Insofern stützt sich dieser Theorieteil also nicht so sehr auf Fends Publikationen, sondern auf Werke aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum in den Bereichen Psychologie, Pädagogik und Entwicklungspsychologie.

4.1 Leistungsmotivation und Kontrollvariablen

4.1.1 Zur Bedeutung motivationaler Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter

Die nachfolgend kursiv aufgeführten Persönlichkeitsmerkmale sind als *motivational* Persönlichkeitsmerkmale ausgewiesen (vgl. Kapitel 5.2 C). Es sind jene Variablen, die sich in verschiedenen Studien als bedeutsam zeigten.²⁶

Leistungsmotivation

Die Bedeutung der Aufrechterhaltung einer Leistungsmotivation in der Schulzeit als auch im Lebenskontext wurde im vorderen Teil (s. Kap. 3.1) ausführlich belegt.

Wenn nun gemäß Wild et al. (2006) bereits am Ende der Grundschulzeit ein Absinken *selbstbestimmter* Formen der Lernmotivation beobachtbar ist, stellt sich die Frage, wie der schulische Erziehungs- und Bildungsprozess gestaltet sein müsste, damit Lernen und Leistungserbringung als persönlich bedeutsam *bleiben* würden.

Schulische Leistungsangst, Begabungszuschreibung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung

„Selbstwirksamkeit wird als wichtige Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation gesehen, indem sie Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler und volitionaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. Eine Vielzahl empirischer Befunde belegt, dass Selbstwirksamkeit Motivation, Leistungshandeln und Lebensbewältigung fördern kann“ (Jerusalem, 2002, S. 10). Aus dieser Feststellung heraus ist es richtig, in Regressionsanalysen zur Vorhersage der Leistungsmotivation das Konstrukt *Selbstwirksamkeitsüberzeugung* als unabhängige Variable miteinzubeziehen.²⁷

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (nach Bandura „efficacy expectation“) berücksichtigt lediglich die Dimension der Erwartungen. Es vernachlässigt somit die Wertdimension des „Erwartungs-Wert-Modells“. Fast alle modernen kognitiven Motivationstheorien berücksichtigen aber diesen Aspekt (vgl. Krapp & Ryan, 2002, S. 56).

Die Selbstwirksamkeitserwartung beinhaltet gemäß Krapp und Ryan (ebd.) die folgenden Phänomene:

- „Die subjektive Überzeugung, schwierige Aufgaben oder Lebensprobleme auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer, 1998, S. 159).
- „Kontrolle über künftige Person-Umwelt-Bezüge ausüben und aufrecht erhalten zu können“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 56).

²⁶ Wie sich im Ergebnisteil noch zeigen wird, weisen alle Persönlichkeitsaspekte einen direkten oder indirekt belegbaren Zusammenhang mit der Leistungsmotivation auf.

²⁷ Pekrun und Schiefele (1996) weisen darauf hin, dass Selbstwirksamkeitserwartungen mit Schulleistungen eher in einer Wechselwirkung statt in einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang stehen, wobei der Motivationsprozess vermutlich eine vermittelnde Funktion hat (vgl. S. 162).

Die *Verbindung* der Selbstwirksamkeitsüberzeugung zur SDT wird durch Krapp und Ryan (2002) postuliert. Sie stellen fest, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit Kontrollüberzeugungen, wahrgenommener *Kompetenzerfahrung*, Handlungsergebniserwartung oder Optimismus verwandt ist (vgl. S. 56). Der Einbezug des Konstrukts Selbstwirksamkeitsüberzeugung in den vorliegenden Berechnungen ist also theoriekonform. Das kognitiv-orientierte Konstrukt wirkt aber motivationstheoretisch nur begrenzt, wie Krapp und Ryan (2002) festhalten. Sie sind der „Auffassung, dass rein kognitive Ansätze nicht ausreichen, um das Motivationsgeschehen in seiner ganzen Breite angemessen zu beschreiben und zu erklären“ (S. 57). Der Erfolg der SDT beruht v.a. auf deren *Erklärungsbeitrag*.

Schulische Normverletzung und Rauchen

Die Variable *schulische Normverletzung* kann gemäß Seitz und Rausche (1992) als Persönlichkeitsmerkmal „im engeren Sinne“ bezeichnet werden.

Aggression und Gewalt einerseits und Drogengebrauch andererseits stellen die jugendspezifischen Krisenindikatoren dar (vgl. Fend, 2001, S. 173). Die Frage nach dem regelmässigen Rauchen hat sich bereits in „*Smoking in Adolescence and Life Course Transitions*“ als zentraler Faktor für die *längerfristige* Persönlichkeitsentwicklung und die frühen Übergänge von der Adoleszenz zum Erwachsenenalter herausgestellt (vgl. Looser & Fend, 2004). Der Einstiegszeitpunkt des Rauchens ist zudem in hohem Maße vom Bildungsniveau abhängig: „Von den 13jährigen Hauptschülern rauchen ca. 15% täglich drei und mehr Zigaretten, von den Gymnasiasten nur 2.5%“ (Fend, 1990, S. 156).

Gemäß Fend (2001) kann auch die schulische Normverletzung zum „Syndrom der Leistungsdistanz“ (S. 437) gezählt werden. Dies hängt auch mit dem Internalisierungsprozess zusammen: „Je mehr die Schüler also die schulischen Lern- und Leistungsanforderungen internalisiert haben, umso weniger sind sie anfällig für abweichendes Verhalten“ (Fend, Knörzer, Nagl, Specht & Väth-Szusdziara, 1976, S. 85). Besonders beim Übergang von der 6. zur 7. Klasse treffen Lehrer häufig auf oppositionelles Verhalten der Schüler. Beim Vergleich mit Daten aus der Schweiz konnte Fend jedoch zeigen, dass das Ausmaß abhängig von der Kultur sein kann. Schweizer Kinder machten – mit Ausnahme des Schwänzens – einen sozialeren Eindruck als deutsche. „Schweizer Schüler sind ... disziplinierter und zivilisierter“ (Fend, 1997, S. 160).

Auf jeden Fall können die schulische Normverletzung und das Rauchen zu leistungsmotivationsrelevanten Persönlichkeitsaspekten gezählt werden, welche es im Sinne der interaktionistischen Theorie bei der Prüfung der SDT zu untersuchen gilt. In der vorliegenden Studie wird also punktuell auch untersucht, welche Zusammenhänge zwischen schulischer Normverletzung bzw. Nikotinkonsum und Leistungsmotivation im Längsschnitt festzustellen sind. Diese negativ geprägten „Eigenkomponenten“ des Kindes/Jugendlichen sind im Zusammenhang mit der Theorie des Interaktionismus zu sehen, bei der die Sozialisation auch von der Person selbst ausgehen.

Eltern-Kind-Konsens bezüglich Leistung, Glauben und Verhalten

Die Variablen bezüglich Eltern-Kind-Konsens („E-K-Konsens“) in Aspekten wie Leistung, Glauben und Benehmen (s. Instrument Kap. 6.3.4) können im Sinne der SDT als Aspekte der Autonomie verstanden werden. Krapp und Ryan (2002) verweisen explizit auf die von einer Person „erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen“ (S. 59; Hervorhebung durch D.L.). Der Autonomiebegriff ist nach Auffassung der SDT „keineswegs gleichzusetzen mit Unabhängigkeit von der (sozialen) Umgebung, sondern bezieht sich darauf, ob eine Person mit den Anregungen, Vorgaben oder Normen der Umwelt übereinstimmt und deshalb freiwillig bereit ist, das eigene Verhalten daran zu orientieren“ (a.a.O., S. 65). Insofern kann also die Übereinstimmung der inneren Sicht des Jugendlichen mit den Eltern gemäß der SDT als ein Maß der Autonomie genommen werden.

Bildungsorientierung und Zukunftsbewältigung

In Anlehnung an die Jugendtypologien (vgl. Lenz, 1986) lassen sich in einem Raster mit zwei Achsen die *bildungsorientierten* Jugendlichen als einerseits *verantwortlich und sicherheitsorientiert* (1. Achse) und als *kulturorientiert* (2. Achse) andererseits einstufen. Sie grenzen sich also ab von den elternorientierten Jugendlichen, von den geschlechtsrollenakzentuierenden und den subjektorientierten Jugendlichen (vgl. Fend, 2001, S. 181). Sowohl die Zukunftsbewältigungsüberzeugung als auch die Bildungsorientierung sollen als relevante Persönlichkeitsmerkmale auf ihre längerfristige Bedeutung untersucht werden.

Allgemeines Interesse des Kindes aus der Elternsicht (E)

Persönliches Interesse, wie es in dieser Untersuchung aus Sicht der Eltern über das Kind berichtet wurde, kann aus interessentheoretischer Sicht der SDT-Stufe „Integration“ zugeordnet werden. Der Ort der wahrgenommenen Handlungskontrolle (perceived locus of control) ist nach innen verlegt (vgl. Krapp & Ryan, 2002, S. 63).²⁸ Nach Krapp (1998) kann der Interessenbegriff in zwei Komponenten unterteilt werden: (1) situatives Interesse (z.B. Neugier: Zuwendung zum Gegenstand und aktuelle Auseinandersetzung damit) und (2) Interesse als Persönlichkeitsdimension, welche ein dauerhafter oder lang anhaltender Bestandteil der Person-Umwelt-Orientierung darstellt.

Das obige Item, wie es bei den Eltern erhoben wurde (vgl. Wortlaut unter Kap. 6.3.4) nimmt Bezug zur zweiten Komponente: Es ist also ein dauerhafter oder lang anhaltendes Interesse gemeint. Insofern kann dieses Item auch in den längsschnittlichen Analysen im Rahmen einer dispositionalen Persönlichkeitseigenschaft verwendet werden.

²⁸ Gemäß der metatheoretischen Kategorieneinteilung von Motivationstheorien nach Pekrun (2001, S. 92) gehören Interessen zu der zweiten Hauptkategorie „Valenzen“.

4.1.2 Zum Einfluss von Kontrollvariablen auf motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter

Im Folgenden werden die *Einflüsse* der Kontrollvariablen (sozialdemografische und sozialstrukturelle Merkmale wie Geschlecht, Bildungsschicht, Familienstatus; s.a. Kap. 6.3.1) auf die *Motivationslage* von Jugendlichen ausgewiesen. Es handelt sich dabei vor allem um die *Erklärung* der Lern- und Leistungsmotivation.

Weil die Fragestellung dieser Arbeit psychologischer Natur ist, werden die soziodemografischen Variablen nur als „Nebenschauplatz“ berücksichtigt. Insofern werden sie auch als Kontrollvariablen bezeichnet, welche dazu dienen, die Wirkungen der psychologischen Konstrukte unter Kontrolle der sozialstrukturellen Variablen aufzuzeigen.²⁹ Die Variablen sind der Reihe nach aufgeführt, so wie sie auch im Datensatz und in den deskriptiven Berechnungen in dieser Studie dargestellt werden.

a) Geschlecht und Schulform

Die Bedeutung von Geschlecht und Schulform für die Leistungsmotivationsentwicklung wird ausführlich unter dem Kapitel 5.3.4 aufgezeigt.

b) Nationalität und Stadt-Land-Zugehörigkeit

Da ausländische Eltern gemäß der Shell-Studie 2000 mehr als deutsche einen eher autoritären Erziehungsstil haben (vgl. Münchmeier, 2000, S. 259), kann insgesamt – bezogen auf die SDT – eine eher negative Wirkung auf die Leistungsmotivation erwartet werden. *Autoritäre* Verhaltensweisen sind aber nicht zu verwechseln mit *autoritativem* Verhalten, was mit einer sehr guten Eltern-Kind-Beziehung einhergeht (s. Kap. 4.2.3).

Unterschiede im Schulklima und in den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen von Schülern (z.B. Aggression, Leistungsdruck-Verhalten, ...) aufgrund der Stadt-Land-Zugehörigkeit sind dadurch zu erklären, „dass Schulen in den soziokulturellen Kontext einer Region eingebettet sind, sei dies ein katholisches Dorf oder eine protestantische Mittelstadt“ (Fend, 1977, S. 137).

c) Sozioökonomischer Status der Eltern und soziale Schicht

Die Schichtzugehörigkeit sorgt, wie das in vielen Untersuchungen bestätigt wurde (z.B. Helmke & Weinert, 1997), insofern für positive schulische Leistungen, als vor allem das schichtabhängige *Erziehungsverhalten* der Eltern den eigentlichen Effekt *bewirkt* (vgl. Pekrun, 2001, S. 90).

Des Weiteren kann auch der folgende Effekt eintreffen: „Entgegen alltagspsychologischen Annahmen sind Schüler umso weniger intrinsisch motiviert, je höher die Schulabschlüsse der Eltern ausfallen“ (Wild & Hofer, 2000, S. 48). Demnach könnte die geringere Lernfreude sozial privilegierter Jugendlicher darauf zurückzuführen sein, dass der Besuch des Gymnasiums hier mit größerer Selbst-

²⁹ Soziodemografische und sozialstrukturelle als auch umweltbedingte Faktoren, welche indirekt ein Verhalten beeinflussen, werden zu den distalen Faktoren gezählt.

verständlichkeit erfolgt und somit eher eine Belastung statt einer Herausforderung gleichkommt. Dieses Beispiel zeigt, dass je nach Schultyp der sozioökonomische Status eine besondere Bedeutung erhält. Schultypspezifische Berechnungen sind also sinnvoll.

d) Sozialstrukturelle Variablen zur Familie (Familienform, Berufstätigkeit Mutter)
Tendenziell zeigen Kinder aus nicht traditionellen Familien (Ein-Eltern-, Scheidungs- und Stiefelternfamilien) gegenüber traditionellen geringere Schulleistungen, wobei die Unterschiede meistens gering ausfallen. Auch der Geschwisteranzahl und der Familiengröße wird eher wenig Erklärungskraft zugesprochen (vgl. Pekrun, 2001, S. 90).

In der Studie „Kinder 2007“ zeigt sich, dass die Kinder im Alter von 8-11 Jahren in Deutschland grundsätzlich mit der elterlichen Zuwendung zufrieden sind. Allerdings ist auffallend, dass Kinder mit allein erziehenden Elternteilen, die berufstätig sind, sich von Kindern mit Eltern, welche beide berufstätig sind, in der eingeschätzten Zuwendung unterscheiden. Bei ersteren sagen 35%, dass sie zuwenig Zuwendung bekommen. Bei zweiteren (ein Elternteil Vollzeit, ein Elternteil Teilzeit berufstätig) sagen dies nur 8% der Kinder (vgl. Schneekloth & Leven, 2007, S. 93).

Da die Zuwendung also abhängig von der Familienform und der Berufstätigkeit der Eltern sein kann, ist auch von einem Einfluss auf die Leistungsmotivation auszugehen.

e) Leistungsposition in der Klasse und Intellekt

Wenn man vom Zusammenhang zwischen Noten, relativer Leistungsposition und Leistungsmotivation spricht, ist häufig vom Bezugsgruppeneffekt die Rede: „Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung bezieht sich ähnlich wie der Begriff der Selbstwirksamkeit ... auf das Gefühl, dass man mit seinem eigenen Verhalten etwas bewirken kann ...“ (Krapp, 2003, S. 100). Wenn nun aber die Verwendung der sozialen Bezugsgruppennorm in der Schule derart wirkt, dass gute Schüler stets gut bleiben und eher weniger gute Schüler stets Rückmeldungen von „knapp genügend“ oder „ungenügend“ erhalten, sind zwischen den Noten bzw. der relativen Leistungsposition innerhalb der Klasse und der Leistungsmotivation Wechselwirkungen zu erwarten. Dies wird durch folgendes Zitat herausgehoben:

Unsere Studie weist auf den wichtigen Ausstrahlungseffekt hin, den der Schulbereich mit seinen bedeutenden Markierungen für die zukünftige Berufsposition in der Lebensphase Jugend besitzt. Die *Position* in der schulischen Leistungshierarchie erweist sich als Ausgangspunkt und Auslöser für das psychosoziale Befinden von Jugendlichen auch in den außerschulischen Lebensbereichen, vor allem der Familie. Der Familie kommt die zentrale Rolle der Steuerung der späteren *beruflichen Karriere* zu. Die Bewertung schulischer Leistungen unter dem Gesichtspunkt ihrer Karrierebedeutung gehört mit zu diesen Aufgaben. Die Beziehung zwischen Eltern und Jugendli-

chen wird durch schulische Leistungsschwierigkeiten stark belastet. (Holler & Hurrelmann, 1991, S. 270; Hervorhebung durch D.L.)

In welche Schulform Jugendliche auf der Sekundarstufe I eingeteilt werden und in welcher relativen Leistungsposition sich diese *innerhalb der Klasse* befinden, dürfte demzufolge in Bezug auf die Karriere, die Bewertung durch die Eltern und deren Beziehungsgestaltung in signifikanter Weise zusammenhängen. Dies ist eine weitere Begründung, warum schulformspezifische Berechnungen getätigt werden.

4.1.3 Zur Leistungsmotivationsstabilität und zum Zusammenhang zwischen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen

Eine hohe Aufgabenorientierung, hohes Interesse und eine ausgeprägte identifizierte Regulation geht mit einer hohen Anstrengungsbereitschaft einher (vgl. Wild & Remy, 2002a, S. 41). Personen mit hohen Leistungsmotivationswerten legen eine ausdauerndere und härtere Arbeitsweise – auch in der Schule – an den Tag als Personen mit tiefem Leistungsmotiv (vgl. Choi & Schmidt, 2006, S. 52). Es zeigt sich also, dass die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale untereinander eng zusammenhängen. „Menschliches Lernen ist wesentlich von Persönlichkeitseigenschaften des Lernenden abhängig. Von daher nimmt die Persönlichkeit Einfluss auf den Lernprozess“ (Asendorpf, 1996, S. 33). In Anlehnung an Bandura (1986) und ihre eigenen Werke fassen Jerusalem und Schwarzer (1991) die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wie folgt zusammen:

Hohe Selbstwirksamkeit fördert das Aufsuchen leistungsthematischer Situationen sowie die Anstrengung und Ausdauer bei der Bewältigung kritischer Lernsituationen, wodurch die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht wird. Positive Leistungserfahrungen wiederum begünstigen Hoffnung auf Erfolg, motivational förderliche Attributionen und problemangemessene Lösungen. Zusätzlich wird die Selbstwirksamkeitsüberzeugung weiter stabilisiert. (Jerusalem & Schwarzer, 1991, S. 116)

Hieraus lässt sich ableiten, dass die schulische Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf die Leistungsmotivation wirkt, sie aber rückwirkend weiter stabilisiert wird. Die Selbstwirksamkeit kann also als unabhängige und im Falle der beruflichen Situation als abhängige Variable (berufliche Selbstwirksamkeit: s. Instrumente in Kap. 6.3.5) für die vorliegende Fragestellung verwendet werden. Ähnlich wie bei der Selbstwirksamkeit gibt es auch bei der Leistungsmotivation eine(n) Stabilität(sprozess) festzustellen (s.a. Kap. 4.6).

4.1.4 Zu den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter

Die berufliche Leistungsmotivation, die berufliche Weiterbildungsmotivation und die berufliche Selbstwirksamkeit im Alter von 35 Jahren stellen in dieser Arbeit die wesentlichen *abhängigen* Variablen dar.

Familie und Arbeit sind die zentralen Bedeutungsfelder der modernen Gesellschaft. Strukturelle und qualitative Aspekte haben sich in der Familie in den letzten 50 Jahren sehr stark gewandelt. Doch noch deutlicher hat der Wandel im Arbeitsleben stattgefunden (vgl. Rosenstiel, 2001, S. 112).

Wie verhalten sich Arbeitszufriedenheit und -bedingungen und Motivation im Erwachsenenalter zueinander? Wenig qualifizierte berufliche Tätigkeiten, die von Monotonie, einem begrenzten Handlungsspielraum und wenig sozialen Kontaktmöglichkeiten gekennzeichnet sind, wirken sich persönlichkeitsgefährdend aus. Folgende Wirkungen lassen sich feststellen: Einengung von Interessen, Abbau der geistigen Flexibilität und möglicherweise sogar Intelligenz, Einschränkung auf eine passive Freizeitgestaltung wie übermäßiges Fernsehen, depressive Gestimmtheit und als Folge davon eine repressive Art und Weise des Umgangs mit den eigenen Kindern (vgl. Volpert, 1983).

„Im qualifizierten Bereich hat die Arbeit nicht selten zur Folge, dass sie vom ganzen Menschen Besitz ergreift, so dass dieser in selbstbestimmter Fremdbestimmung weit mehr als vertraglich vereinbart in der Woche arbeitet“ (Rosenstiel, 2001) – 50 bis 60 Stunden im mittleren Management, 80 Stunden im Top-Management (vgl. Streich, 1994). Im Wesentlichen dürfte die *aktuelle Lebenssituation* für die Ausprägung der beruflichen Leistungsmotivation verantwortlich sein. Natürlich ist aber auch das erreichte Bildungsniveau bzw. die Qualifikation für die motivationalen Ausprägungen bestimmend.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn die drei motivationalen Konstrukte des Erwachsenenalters in ihrer ganzen *Gegenwartsbezogenheit* und deren Erklärung beschrieben und analysiert würden. Jedoch werden Zusammenhänge mit den Zufriedenheiten über bedeutsame Lebensbereiche im Erwachsenenalter aufgezeigt. Im Zentrum der Arbeit steht die Frage, ob es *langfristige Effekte* sozialer Eingebundenheit vom *Jugendalter bis ins Erwachsenenalter* gibt. Diese werden schulformspezifisch analysiert.

4.2 Familiäre soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation

4.2.1 Zur Leistungsmotivationsförderung im Elternhaus

Wie Wigfield et al. (2006, S. 970ff) ausführen, sind die hauptsächlichen Aspekte für eine optimale Leistungsmotivationsförderung zuhause in einem (a) positiven Erziehungsklima, (b) in herausfordernden *generellen* Überzeugungen/Einstellungen der Eltern gegenüber der Leistungsfähigkeit ihres Kindes, (c) in *spezifischen*, auf das Kind bezogenen angepassten Überzeugungen der Eltern und (d) im intellektuellen und motivationalen Anregungsgehalt der Elternhauses (Räume, Bücher, Kultur, ...) zu sehen. Das Erziehungsklima wird dabei unterteilt in eine angemessene *Strukturiertheit* im Alltag, ein konsistentes und unterstützendes „parenting“ (s. Erziehungsstil; Kap. 4.2.2) und einen insofern erfolgreichen *Imitationslernprozess* gemäß der Theorie der Internalisierung von Werten (a.a.O., S. 972).

Zahlreiche Studien liefern empirische Evidenz für die lern- und leistungsrelevante Rolle des Elternhauses (Zimmermann & Spangler, 2001; Wild, Hofer & Pekrun, 2001; Wild & Wild, 1997). In diesen Befunden kommen die Ressourcen³⁰ zum Ausdruck, auf die die Familie zurückgreifen kann, um die mit dem System Schule verbundenen Anforderungen zu bewältigen. Für eine genauere Kategorisierung der Vielzahl möglicher Familienmerkmale sei hier auf das Vierschichten-Modell (vgl. Abbildung 4.1) verwiesen, in dessen Zentrum sich die *schulische Entwicklung*, bestehend aus *Lernmotivation* und Schulleistung, befindet (vgl. Wild und Hofer, 2002, S. 226).



Abbildung 4.1: Integratives Modell familiärer Sozialisation bezüglich schulischer Entwicklung (in Anlehnung an Ryan, Adams, Gullotta, Weissberg & Hampton, 1995; zitiert nach Wild und Hofer (2002, S. 225)

Die familialen Bedingungen schulischer Entwicklung können demnach auf folgenden vier Ebenen unterschieden werden (vgl. ebd.):

- *Schulbezogene Eltern-Kind-Interaktionen* gehören zu den Variablen, die unmittelbar auf die schulische Entwicklung einwirken.
- *Elterliche Erziehungsstile* sind nicht unmittelbar auf häusliche Lehr-Lern-Situationen ausgerichtet. Es wird jedoch angenommen, dass sie die psychosoziale Entwicklung Heranwachsender beeinflussen und indirekt zum Tragen kommen.
- Auf der dritten Ebene befindet sich die familiäre *Lern- und Entwicklungsumgebung*, welche aus der physikalischen und sozialen Umgebung besteht, die je nach Anregungsgehalt unterschiedliche Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellen kann.³¹

³⁰ Ressourcen werden in ökonomischer Ausdrucksweise auch mit dem metaphorischen Begriff des „Kapitals“ bezeichnet (vgl. Stecher, 2000). Damit sind „materielle“ Ressourcen der Familienumwelt, aber auch das „kulturelle“ und das „soziale“ Kapital angesprochen (vgl. „Reproduktion sozialer Ungleichheit“ nach Bourdieu (1983) bzw. „Sozialkapitalansatz“ nach Coleman (1988)).

³¹ „Ein mittlerer Anregungsgehalt ist mit einem höheren Erfolgsmotiv gekoppelt als ein niedriger oder ein hoher Anregungsgehalt“ (Oerter & Montada, 1998, S. 802). In diesem Sinne ist weder ein mit Spielsachen überfülltes Kinderzimmer noch ein diesbezüglich wenig ausgestattetes Kinderzimmer ideal; der *mittlere* Anregungsgehalt durch eine überschaubare Anzahl von Spielsachen ist dafür verantwortlich, dass sich das Kind zurechtfindet und seine Motivation zielgerichtet steuern kann.

- Und schließlich spielen *familienstrukturelle und sozioökonomische Merkmale* wie die Bildung der Eltern, die Familienform oder die Anzahl der Kinder eine Rolle bei der schulischen Entwicklung des Kindes.

Im Zentrum der obigen Abbildung 4.1 befindet sich die Kategorie der *schulischen Entwicklung* des Kindes. Es handelt sich dabei – neben Schulnoten – „wesentlich um *schulische Lernmotivation*, um das soziale Verhalten in der Schule sowie um die Schullaufbahn, die ein Kind einschlägt“ (a.a.O.; Hervorhebung durch D.L.). Diese vier Konstrukte (Schulnoten, soziales Verhalten, Lernmotivation und Schullaufbahn) sind gemäß den Autoren in Abbildung 4.1 zusammengefasst, weil sie häufig interkorreliert sind.

Die *Entfernung* der verschiedenen Ebenen als angrenzende „Schalen“ vom Zentrum verdeutlichen nach Wild und Hofer (2002) das Ausmaß an theoretischer Nähe zum Konstrukt der *schulischen Entwicklung*.

Somit ist untermauert, warum die vorliegende Fragestellung in den Strukturgleichungsmodellberechnungen vor allem den Einfluss der Beziehung und Interaktion von Seiten der Eltern und Lehrperson auf die Leistungsmotivation des Kindes fokussiert: Die Ebene „schulbezogene Eltern-Kind-Interaktionen“ liegt im Vierschichten-Modell nämlich am nächsten beim Kern „Lernmotivation“.

Zu den Ebenen „schulbezogene Eltern-Kind-Interaktionen“ und „elterliche Erziehung“ (vgl. Abbildung 4.1) können unter der entwicklungspsychologischen Perspektive auch noch folgende zwei Aspekte subsumiert werden:

- *Selbstständigkeitserziehung*. Das Selbermachenwollen hat entscheidend mit der Leistungsmotivation zu tun. Eine frühe Erziehung zur Selbstständigkeit wirkt sich positiv auf die spätere Leistungsmotivation des Kindes aus. Jedoch ist dabei nicht die Frühzeitigkeit dieser Selbstständigkeitserziehung von Bedeutung, sondern die Entwicklungsangemessenheit (vgl. Oerter, 1998, S. 800). In der Regel erkennen Eltern, wann und inwiefern sie ihr Kind optimal fördern können.
- *Erziehung durch angepasste Bekräftigung*. Gemäß behavioristischer Prinzipien könnte man schlüssig ableiten, Lob und Belohnung wären förderlich und Tadel und Strafe würden sich nachteilig auf die Leistungsmotivation auswirken. Auch hier muss differenziert werden. Denn während „häufiges Lob und wenig Tadel“ für jüngere Kinder eine positive Wirkung hat, kann bei älteren, etwa Zehn- bis Zwölfjährigen, eher Demotivation festgestellt werden. Oerter (1998, S. 801) zitiert Reif (1970)³² der beobachtete, dass Mütter erfolgsmotivierter Söhne halb so viel positive Bekräftigungen aussprachen wie Mütter misserfolgsorientierter Söhne. Diese Abhängigkeit der Bekräftigung vom Alter wird auch durch die Untersuchung von Heckhausen und Oswald (1969) gestützt. Im Grundsatz kann auch in Anlehnung an den Korrumierungseffekt von Verstärkungen (vgl. Deci, Koestner & Ryan, 2001; s.a. Kap. 3.2.5) angeführt werden, dass häufige Bekräftigungen nach Erfolgen eher vermieden werden sollten. Auch Wild et al. (2006)

³² Dieses Werk ist „nur“ eine Diplomarbeit. Das Sekundärzitat wird im Folgenden noch weiter belegt.

haben nachgewiesen: Eltern sollen zeigen, dass sie von den Kindern richtige Lösungen erwarten (vgl. S. 383).

Für die *nachhaltige Förderung der Leistungsmotivation in der Familie* können folgende von Eccles (1993) sowie Grolnick und Ryan (1989) ergründeten Faktoren aufgeführt werden: (a) Involviertheit (Engagement), (b) Unterstützung für autonomes Verhalten und (c) Struktur. Das aktive Interesse am Kind, das Wissen über das Kind und die Bereitschaft, in die Erziehung zu investieren, repräsentieren den ersten Faktor. Das Kind zu eigenen Lösungen zu motivieren, entspricht dem zweiten Faktor und der dritte Faktor kann „als das Ausmaß, mit welchen Eltern klare und dauerhafte Richtlinien, Erwartungen und Regeln für Verhalten vorsehen“ bezeichnet werden (vgl. Oerter, 1998, S. 802). Die Aspekte a und c sind im latenten Faktor „Eltern-Kind-Beziehung“ in den Strukturgleichungsmodellen vorhanden (vgl. Ergebnisse in Kap. 7).

Unter der Berücksichtigung der Theorie des Interaktionismus kann man sich den Einfluss familiärer Bedingungen auf die schulische Entwicklung in dreifacher Weise vorstellen (vgl. Wild und Hofer, 2002, S. 226):

- a) Merkmale können einen Einfluss auf die schulische Entwicklung *indirekt* über die jeweils angrenzende Kategorie haben. Distale³³ Merkmale wie die Größe und Zusammensetzung der Familie wirken sich danach – vermittelt über proximale Merkmale wie die Effektivität des elterlichen Erziehungsverhaltens – auf die schulische Entwicklung Heranwachsender aus. Die Folgen einer Scheidung können z.B. auftretende finanzielle Engpässe sein, die zu einem ineffektiven und inkonsistenten Erziehungsverhalten führen, was sich wiederum in einem Problemverhalten der Kinder niederschlagen kann.
- b) Distale Merkmale können aber auch *eigenständige* Beiträge zur schulischen Entwicklung liefern.
- c) Der komplexeste Fall des Zusammenwirkens besteht darin, dass Variablen auf einer Ebene eine Moderatorfunktion bezüglich des Einwirkens einer anderen Ebene zukommt. Gemäß Steinberg (2001) ist der Erziehungsstil als Moderatorvariable zu verstehen, weil sich das schulbezogene Engagement von Eltern vor allem unter Anwendung eines autoritativen Erziehungsstils vorteilhaft auf die schulische Entwicklung des Kindes auswirkt.

Somit ist begründet, warum Kontrollvariablen sowohl über die gesamte Stichprobe hinweg als auch über je spezifische Schulformkontakte (Gymnasium, Hauptschule) berechnet bzw. auspartialisiert werden. Ebenfalls wird ersichtlich, warum bei der vorliegenden Fragestellung rund um die soziale Eingebundenheit auch der Erziehungsstil nicht unberücksichtigt bleiben darf.

³³ Indirekt wirkende Faktoren

In den folgenden Kapiteln 4.2.2 bis 4.2.6 geht es einerseits darum, die jeweiligen *Bedeutungen* der sozialen Faktoren zu beschreiben und den Gesamtzusammenhang hervorzuheben (siehe Unterkapitel A). In den jeweiligen Unterkapiteln B („Einfluss von“) geht es dann um theoretische und empirische Hinweise, welche die *Zusammenhänge* zwischen sozialen Faktoren und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen belegen. Dies stellt die eigentliche Operationalisierung des Konstrukts der sozialen Eingebundenheit dar. Alle Variablen (Skalen und Einzelitems) der sozialen Eingebundenheit (siehe Instrumente in Kap. 6.3) werden den Oberbegriffen „Eltern-Kind-Beziehung“, „Erziehungsstil“, „Eltern-Beziehung“, „Begabungseinschätzung/-erwartung“ und „Schulmonitoring“ (vgl. 4.2.2 bis 4.2.6) zugeteilt. Auch Stecher (2000) hat die allgemeine „Qualität der Eltern-Kind-Beziehung“ durch die Variablen Familienklima, Empathie der Eltern, Eltern als Vorbilder, Bedeutung der Eltern für das Kind, Monitoring, gemeinsame Freizeitaktivitäten und Diskussionen mit den Eltern operationalisiert (vgl. S. 218). In den folgenden Kapiteln werden diese familiären, sozialorientierten Variablen des LifE-Datensatzes für die Fragestellung theoretisch begründet.

4.2.2 Bedeutung und Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung

A) Zur Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung im Allgemeinen

Der Begriff „Eltern-Kind-Beziehung im Allgemeinen“ umfasst in dieser Studie folgende Variablen: Wohlfühlen zu Hause, Eltern-Kind-Beziehung, Reibereien, Gesprächsintensität, außerfamiliäre Vertrauensperson bei persönlichen Problemen und bei Problemen mit anderen (s.a. Kap. 6.3.2).

Nach Fend (1998) bleibt eine positive Eltern-Kind-Beziehung in der Kindheit (12. Lebensjahr) grundsätzlich auch im Jugendalter (13./14./15. Lebensjahr) erhalten und ist somit stabil. „Sie ist der an Gewicht alle anderen Aspekte überragende Sachverhalt“ (S. 140). Zwischen Knaben und Mädchen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, jedoch erstaunlicherweise zwischen den Schultypen (vgl. ebd.). Wie zeigt sich die Situation bezüglich Eltern-Kind-Beziehung heutzutage in Deutschland? Nachfolgendes Zitat weist auf eine Problematik hin, die spezifisch in Deutschland gilt:

Ein umfassender UNICEF-Bericht zum Wohlergehen der Kinder in Industrieländern zeichnet ein ernüchterndes Bild der Situation in Deutschland. Deutschland ist nur Mittelmaß, wenn es darum geht, verlässliche Lebensumwelten für die junge Generation zu schaffen. [...] Mehr als die Hälfte der 15-jährigen Deutschen sagen, dass ihre Eltern kaum Zeit haben, sich mit ihnen zu unterhalten. In Ungarn und Italien machen nur etwa ein Viertel der Jugendlichen diese Erfahrung. Eine vertiefende Studie für Deutschland zeigt, dass die Situation der Kinder in den einzelnen Bundesländern stark voneinander abweicht. (UNICEF, 2007)

Gemäß der SDT würde diese gesellschaftliche Entwicklung für die Leistungsmotivation eine negative Veränderung bedeuten. Wie sich das Essentielle an der Eltern-Kind-Beziehung zeigt, lässt sich mit Ausführungen von Ciompi (1982) aufzeigen. Seiner Meinung nach umfasst menschliches Erleben in jedem Moment sowohl kognitive als auch affektive Elemente. Elterliches Verhalten kann – im weitesten Sinne – immer als „etwas Doppeltes, Bipolares, nämlich [als] etwas sowohl Kognitives als auch Affektives“ (S. 169) erfahren werden.

Die Mutter kann ihrem Kind hundertmal sagen, es solle sein Zimmer in Ordnung halten oder die Suppe löffeln, ohne zu schlürfen: Ihre Worte bleiben so lange leerer Schall, als ihnen nicht durch begleitende Emotionen – Ärger, Wut, Spannung oder Aussicht auf Belohnung, Freude, liebevolle Zuwendung – so viel ‚Nachdruck‘ verliehen wird, dass sie tatsächlich ‚Eindruck‘ machen. (S. 169)

Ciompi sagt, dass diese fundamentalen Botschaften als „Regelsystem höherer Ordnung, in die alle einzelnen Kommunikationselemente eingebettet sind“ wirken (S. 217). Es sind

jene grundlegenden positiven oder negativen Botschaften, welche durch die gesamte Haltung und Einstellung eines Menschen einem anderen gegenüber vermittelt werden, und die sich am ehesten durch so allgemeine Polaritäten wie Wohlwollen/Übelwollen, Vertrauen/Misstrauen, Offenheit/Verschlossenheit, Klarheit/Unklarheit, Objektliebe/narzisstische Liebe umschreiben lassen. Sie und nicht die einzelnen verbalen oder averbalen Kommunikationselemente sind nach meiner Überzeugung das eigentlich Wichtige und Wirksame (S. 216)

Wenn im Rahmen der Beurteilung der Eltern-Kind-Beziehung die Bedeutung von Reibereien mitberücksichtigt wird, dann können diese Fundamentalbotschaften gemäß Storch (1994) auch in Konflikten zwischen Jugendlichen und Eltern in positiver Weise für die Entwicklung der Kinder ins Gewicht fallen, *solange das Bemühen um Versöhnung die Oberhand behält*. Die Mütter und Väter, die sich vor Konflikten nicht scheuen, geben so ihren Kindern zu verstehen, dass diese für sie *so* wichtig sind, dass sie es eben schaffen, sie „zur Weissglut“ zu bringen (vgl. S. 131).

Die Eltern-Kind-Beziehung weist aber immer auch einen genetischen Anteil auf, der unbeeinflussbar ist. Nach Schneewind, Walper und Graf (2000) belegt eine Reihe von Studien, dass sowohl das elterliche Erziehungsverhalten (z. B. elterliche Wärme oder Konflikte bzw. Negativität in Eltern-Kind-Beziehungen) als auch das wahrgenommene Familienklima substantielle genetische Varianzanteile aufweisen (vgl. S. 255).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Eltern-Kind-Beziehung, die Kommunikation und das Erziehungsverhalten zuhause für die gesamte Entwicklung

von zentraler Bedeutung sind. Die Items Wohlfühlen zu Hause, Eltern-Kind-Beziehung, Reibereien, Gesprächsintensität, außerfamiliäre Vertrauensperson bei persönlichen Problemen und bei Problemen mit anderen werden zu diesen Kernkategorien gezählt.

Nach diesen Ausführungen zur Bedeutung der Eltern-Kind-Beziehung im Allgemeinen folgen nun Hinweise, die den *Einfluss* der Eltern-Kind-Beziehung auf die Leistungsmotivation thematisieren.

B) Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung

In Anlehnung an die SDT vermuteten Wild und Remy (2002a), dass 3. Klässler umso eher selbstbestimmt und aufgabenorientiert in Mathematik lernen, je eher sie von ihren Eltern beim häuslichen Lernen in einer emotional zugewandten und autonomeunterstützenden Weise angeleitet werden und je eher Eltern Hausaufgaben als Lernchance definieren (Prozessorientierung). Ihre Vermutung konnte bestätigt werden. Fremdbestimmte Formen der Lernmotivation dagegen waren bei den Schülern ausgeprägt, deren Eltern einen direktiv-kontrollierenden Umgang mit schulischen Belangen zeigten, überhöhte Leistungserwartungen hegten und in häuslichen Lehr-Lern-Arrangements das Leistungsergebnis ins Zentrum stellen (Produktorientierung).

Folglich ist eine grundsätzliche Prozessorientierung bei der Beziehungsgestaltung für die Förderung der Leistungsmotivation des Kindes angemessen. Es gilt aber auch, die richtige Dosis bei der Bekräftigung zu finden. Im Einklang mit Arbeiten zum Korrumperungseffekt von Verstärkungen (vgl. Deci, Koestner & Ryan, 2001) sollen häufige Bekräftigungen nach Erfolgen vermieden werden, da diese eher mit geringer (intrinsischer) Motivation einhergehen.

Als überlegen erweist sich ein Interaktionsverhalten, bei dem die Kinder auf die Richtigkeit ihrer Ergebnisse schließen, wenn Eltern kommentarlos zur nächsten Aufgabe übergehen und das Gefühl entwickeln, dass diese richtige Lösung durchaus von ihnen erwartet wurde. Ein solches Verhalten geht mit einem hohen Selbstwirksamkeitserleben des Kindes einher. ... Entgegen den Erwartungen scheint es also vorteilhaft, wenn Eltern im Regelfall *nicht (zu) sensibel auf die kindlichen Bedürfnisse achten*, sondern statt dessen eine sachliche Arbeitssituation schaffen, die es dem Kind erlaubt, sich auf die Aufgaben zu konzentrieren und nicht Anforderungen auf Inhalts- und Beziehungsebene zu reflektieren. (Wild et al., 2006, S. 383; Hervorhebung durch D.L.).

Auch bildungsrelevante Aktivitäten in der Familie, welche nicht direkt auf schulische Anforderungen bezogen sind, sind gemäß Marjoribanks (1994) für die Leistungsentwicklung und die Bildungslaufbahn der Kinder sehr wichtig. In den Berechnungen weiter hinten beziehen sich die Freizeitaktivitäten auf eben diese Tatsache.

Mit Daten aus dem Längsschnittprojekt “Von der Kindheit zur Jugend in der Familie”, welches von Kreppner am Max-Planck-Institut geleitet wurde, zeigt Ullrich (1996), dass *positives kommunikatives Verhalten* der Eltern einen positiven Zusammenhang mit den Schulleistungen des Kindes nach sich zog. Zudem wird ausgewiesen, dass jedem Elternteil eine *eigenständige* Rolle in der Auseinandersetzung mit dem Kind zukommt. In Familien leistungsstarker Schüler werden befähigende Kommunikationsformen und Verhandlungsbereitschaft gelebt, während in Familien eher leistungsschwacher Schüler die Kommunikation einschränkend und weniger emotional ist.

Die Bedeutung der *sozialen* Beziehung für die Leistungsmediatoren *Motivation*, *Leistungsangst* und *Fähigkeitsselbstkonzept* wird auch durch den Schlussbericht des SNF-Projekts „Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter“ von Neunenschwander, Herzog und Holder (2001) bestätigt. Folgender Satz als Beleg: „Die Eltern-Schüler-Beziehung in der Sicht des Kindes war generell der stärkste Prädiktor für Leistungsmediatoren. [...] Erwartungsgemäß sind nicht Wissenskonzepte sondern Konzepte der sozialen Beziehung zur Lehrperson, in der Klasse und in der Schule zentral“ (S. III).

Die neurobiologische Forschung kann die Wirksamkeit der Eltern-Kind-Beziehung auf die Leistungsmotivation ebenfalls untermauern: Es ist ein „Freundschaftshormon“³⁴ gefunden worden, dass die Motivation an die Qualität der Beziehung zum jeweiligen Gegenüber koppelt. Wir sind also „besonders dort motiviert, wo wir für bzw. mit solchen Menschen etwas tun können, mit denen wir uns zwischenmenschlich verbunden fühlen“ (Bauer, 2007a, S. 2). Bauer hält sehr treffend fest, dass es in jüngerer Zeit gelang,

die Stimuli zu identifizieren, welche die menschlichen Motivationssysteme hochfahren können. Das Ergebnis war recht verblüffend: Was die Motivationssysteme des menschlichen Gehirns aktiviert, ist die *Beachtung*, *das Interesse*, *die Zuwendung* und *die Sympathie anderer Menschen*, was sie inaktiviert ist *soziale Ausgrenzung und Isolation*. Auch hier macht das Gehirn aus Psychologie wiederum Biologie, oder anders ausgedrückt: Die stärkste Motivationsdroge für den Menschen ist der andere Mensch. Dies bedeutet: *Es gibt keine Motivation ohne zwischenmenschliche Beziehung*. Menschen sind in ihren zentralen Motivationen auf soziale Akzeptanz hin orientierte Wesen, ein Umstand, der in der neurobiologischen Szene der USA den Begriff des „social brain“ entstehen ließ. [...] Neuere Untersuchungen zeigen, dass Ausgrenzung aus der Sicht des Gehirns ähnlich wahrgenommen wird wie absichtsvoll zugefügter körperlicher Schmerz. Da zugefügter körperlicher Schmerz ein potenter Auslöser von Aggression ist, wird verständlich, warum auch soziale Ausgrenzung bzw. Bindungslosigkeit aggressives Verhalten begünstigt: Das Gehirn

³⁴ namens Oxytocin

macht keine bzw. kaum eine Unterscheidung zwischen körperlichem und psychischem Schmerz und beantwortet daher beides mit Aggression³⁵. (S. 2f)

Das soziale Moment (Empathie in der Familie) erweist sich in einem Strukturgleichungsmodell im Vergleich zum Schulmonitoring (Schulaufmerksamkeit) und kulturellen Kapital der Eltern als *bedeutendster* Faktor zur Vorhersage der Schuleinstellung und des darauffolgenden Schulerfolgs des Kindes, wie Zinnecker und Georg (1996) zeigen (vgl. Abbildung 4.2).

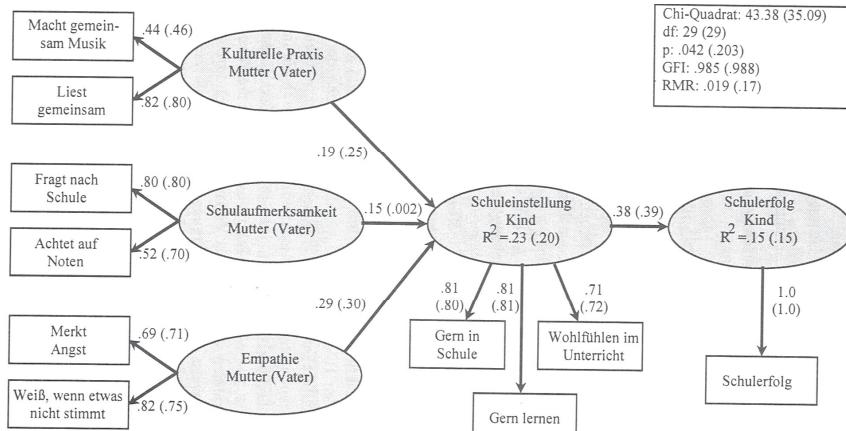


Abbildung 4.2: Vorhersage der Schuleinstellung durch das Elternhaus (Zinnecker & Georg, 1996, S. 306)
Koeffizienten für Väter in Klammern. Alle Angaben nach Angabe der Kinder

Insgesamt ist die Relevanz einer empathischen Eltern-Kind-Beziehung für vorliegende Fragestellung sowohl empirisch als auch theoretisch ausgewiesen.

4.2.3 Bedeutung und Einfluss des Erziehungsstils

A) Zur Bedeutung des Erziehungsstils

Im Konstanzer Längsschnitt wurden die Konstrukte „inkonsistenter Erziehungsstil“ und „entspannte und soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern“ erhoben. Gemäß Trommsdorff (2001) lassen sich Eltern-Kind-Beziehungen aufgrund des elterlichen Erziehungsverhaltens unterscheiden (S. 44). Damit ist belegt, dass der Erziehungsstil mit der Eltern-Kind-Beziehung zusammenhängt und insofern für die vorliegende Studie thematisiert werden muss.

Die begriffliche Fassung des Konstruktes „Erziehungsstil“ ist zwar etwas unklar geblieben, doch eine Vielzahl von Untersuchungen hat zwei Hauptdimensionen bestätigt. Faktorenanalytisch ließen sich zwei Gegensatzpaare finden: *Akzeptanz* vs. *Ab-*

³⁵ Dies bedeutet: Überall dort, wo wir aggressivem Verhalten von Schülern entgegentreten müssen, sollten wir dies mit Entschiedenheit tun. Wir sollten dabei aber die Betroffenen nicht demütigen, sondern etwas gegen ihre soziale Ausgrenzung oder Bindungslosigkeit tun, die den Hintergrund aggressiven Verhaltens bildet (vgl. ebd.).

Lehnung und *Autonomie vs. Kontrolle* (vgl. Schumacher, 2002, S. 17). Die Nützlichkeit dieses Konstrukts wurde oft unter Beweis gestellt (vgl. Kruse, 2001, S. 65). Gemäß Baumrind (1971) und in Weiterentwicklung durch Maccoby und Martin (1983) und Tausch und Tausch (1977) lassen sich die Prototypen elterlicher Erziehungsstile bezüglich der zwei Dimensionen wie folgt bezeichnen (vgl. Abbildung 4.3):

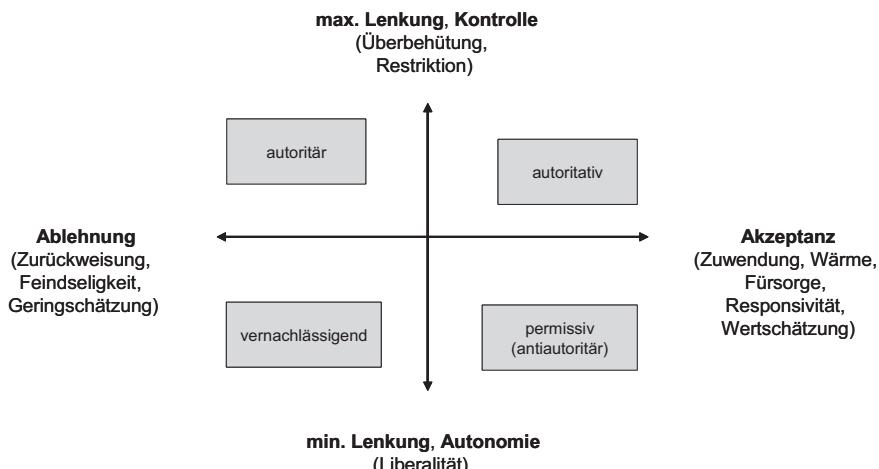


Abbildung 4.3: Die vier Erziehungsstile nach Baumrind (1971), in Weiterentwicklung durch Maccoby und Martin (1983) und Tausch und Tausch (1977).

Gemäß Schneewind, Walper und Graf (2000) lassen sich die vier Erziehungsstile (vgl. S. 268) wie folgt beschreiben:

- *autoritärer Erziehungsstil*: Zeichnet sich durch hohe Lenkung und geringe Wärme aus. Die Erzieher sind dem zu Erziehenden gegenüber sehr zurückweisend und stark kontrollierend.
- *vernachlässigender Erziehungsstil*: Die Eltern haben eine schwache Lenkung als auch eine tiefe Wertschätzung. Das Ausmaß, indem sich die Eltern für das Kind verpflichtet fühlen, ist sehr gering, sie investieren nur minimale Kosten an Zeit und Anstrengungen in das Kind.
- *permissiver Erziehungsstil*: Hier ist die Wertschätzung hoch, die Kontrolldimension wird aber niedrig gehalten. Die Erziehenden sind sehr nachsichtig und zeichnen sich durch eine hohe Toleranz gegenüber dem kindlichen Verhalten aus. Kontrolle oder Bestrafung werden selten ausgeübt.
- *autoritativer Erziehungsstil*: Zeichnet sich durch hohe emotionale Wertschätzung und durch ein moderates Maß an Restriktivität der Erziehenden aus. Deshalb wird er auch als kinderzentrierter Erziehungsstil bezeichnet [das Rechteck in Abbildung 4.3 erreicht nicht die höchste „Kontrollausprägung“]. Die Eltern haben jedoch hohe Erwartungen an das kindliche Verhalten, sie setzen klare Stan-

dards und Regeln bezüglich Verhalten auf, auf deren Einhaltung konsequent³⁶ geachtet wird. Generell herrscht eine offene Kommunikation, wobei die kindlichen Bedürfnisse geachtet werden. Der kindliche Standpunkt wird berücksichtigt, der eigene aber auch vertreten.

Die zwei Grunddimensionen „responsiveness“ und „demandingness“ nach Baumrind (1971; 1991) wurden kürzlich auch im Nationalfondsprojekt NFP52 bei der Erhebung der Erziehungsstile mit je einer Frage zu den beiden entsprechend übersetzten Dimensionen *Unterstützung* und *Forderung* (durch die Eltern) bei Jugendlichen verwendet (Gutzwiler & Wydler, 2005). Dies zeigt, dass das Zusammenspiel von Lenkung bzw. Forderung sowie Wertschätzung, Zuwendung bzw. Responsivität von Seiten der Bezugspersonen als autoritativ bezeichnet wird und diesbezüglich von einer positiven Wirkung auf das Kind ausgegangen werden kann, wie das nächste Unterkapitel B zeigt.

Frei (2003) hält fest, dass heute in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften Konsens darüber besteht, dass Autorität nicht eine Eigenschaft einer Person, sondern die *Qualität einer sozialen Beziehung* ist (vgl. S. 36). Dies verweist also ebenfalls auf die interaktionistische Perspektive (s. Kap. 2.6), wonach jedes Verhalten in einem sozialen Geschehen sowohl Ursache als auch Wirkung ist (vgl. Watzlawick, 1974).

Münchmeier (2000) zeigt aufgrund der 13. Shell-Jugendstudie „Jugend 2000“, dass 60% der Deutschen ihren Erziehungsstil als „gütig-milde“ charakterisieren (ein Wert, der in etwa schon 1984 erreicht wurde und seither konstant blieb). Deutsche Jugendliche nehmen ihre Eltern viel häufiger als früher als „Vertrauensperson“ wahr. Von „strenger Erziehung“ sprechen 29% der deutschen und 41% der ausländischen, von „sehr strenger Erziehung“ 4% der deutschen und 11% der ausländischen Jugendlichen (vgl. S. 259).

Hier zeigt sich also, dass – obwohl, wie bereits erwähnt, deutsche Eltern im internationalen Vergleich *eher wenig Zeit* für die Beziehungsgestaltung zwischen ihnen und den Kindern aufwenden – sie von den Kindern und Jugendlichen meist als gütig-milde in ihrem Verhalten wahrgenommen werden. Ob diese Mehrheit im Sinne des autoritativen oder nach dem vernachlässigenden Erziehungsstil erzielt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Schneewind et. al. (2000, S. 260) liefern interessante Erkenntnisse rund um die veränderten Wert- und Erziehungsmuster in Deutschland:

Parallel zu der von Soziologen diagnostizierten (teilweise aber auch kritisch hinterfragten) Pluralisierung, Individualisierung, Differenzierung, Liberalisie-

³⁶ Wild und Hofer (2002) stellen dabei fest, dass die „strikte Beachtung und Durchsetzung von Regeln mit Hilfe rationaler Disziplinierungsmaßnahmen“ relativ durchgängig positiv bewertet wird (S. 230).

rung und Entstandardisierung individueller und familiärer Lebensentwürfe ergeben sich *deutliche Hinweise auf epochale Veränderungen hinsichtlich elterlicher Erziehungswerte*. [...] auf der Ebene von Erziehungseinstellungen und -praktiken gibt es Belege dafür, dass es in den letzten Jahrzehnten zu einer *zunehmenden Liberalisierung und Emotionalisierung im Bereich der Eltern-Kind-Beziehungen* gekommen ist, was sich u.a. in einer größeren Nachgiebigkeit, Gefühlsbetontheit und weniger klaren Grenzen zwischen den Generationen sowie in einem spürbaren *Rückgang an Strenge* und dem Einsatz körperlicher Bestrafung äußert (vgl. Bussman & Horn, 1995; Reuband, 1997; Schneewind & Ruppert, 1995). [...] [Es] lässt sich generell ein epochaler Wandel in den Eltern-Kind-Beziehungen feststellen, den de Swaan (1982) als eine Entwicklung von „*Befehls- zum Verhandlungshaushalt*“ beschrieben hat, welche von Eltern vor allem in konflikthaften Erziehungssituationen ein hohes Maß an sozialen und kommunikativen Kompetenzen verlangt (vgl. Schütze, 1993; Teichert, 1990). (S. 260; Hervorhebung durch D.L.)

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die zunehmende Emotionalisierung und die weniger klaren Verhältnisse und Grenzen zwischen den Generationen dürfen – unter der theoretischen Perspektive der SDT bezüglich Internalisierung von Werten – für die Leistungsmotivationsentwicklung eine Wirkung haben. Es ist anzunehmen, dass bei guten Beziehungen zu Bezugspersonen die Internalisierung sehr erfolgreich abläuft, während sich diese Internalisierung bei belasteten Beziehungen nur in geringem Maße vollzieht bzw. gar nicht abläuft.

B) Einfluss des Erziehungsstils

Lange Zeit galt das Forschungsinteresse hauptsächlich der unidirektionalen Beeinflussung von Kindern durch Bezugspersonen, insbesondere bei den Auswirkungen bestimmter Erziehungsstile (vgl. Baumrind, 1971). Dabei wurden die *Bedingungen* aber wenig berücksichtigt, welche das Erziehungsverhalten selbst veränderten. Im Wissen, dass unter der interaktionistischen Perspektive der Erziehungsstil nicht eine einseitige Beeinflussung darstellt, werden die folgenden Abschnitte dennoch die positiven Wirkungen des autoritativen Erziehungsstils auf motivationale Persönlichkeitseigenschaften belegen:

- *In Anlehnung an Kruse (2001)* wirken sich die vier verschiedenen Erziehungsstile wie folgt aus: Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass *autoritär* erzogene Kinder später eher selbst zu Aggressionen neigen und sich durch eine geringe soziale Kompetenz und ein geringes Selbstwertgefühl auszeichnen. Der *vernachlässige Erziehungsstil* wirkt sich auf die kindliche Entwicklung besonders negativ aus. Aufgrund des gestörten Bindungsverhaltens weisen Kinder später ein niedriges Selbstwertgefühl und eine tiefere Selbstwahrnehmung auf. Fehlende Aufsicht erhöht das Risiko von Delinquenz. Beim *permissiven Erziehungsstil* weisen Kinder später eher aggressives Verhalten und geringe Impulskontrolle auf, haben dafür aber ein eher großes Selbstvertrauen. Die Wirkung des *autoritativen* bzw. *kinderzentrierten* Erziehungsstil ist bilanzmäßig folgende: Die Kinder zeigen e-

her hohe soziale und intellektuelle Kompetenzen und besitzen ein hohes Maß an Eigenkontrolle.

- Entwicklungspsychologen bezeichnen den autoritativen Erziehungsstil als optimal für eine erfolgreiche Entwicklung von Jugendlichen. Es werden ihm gesunde Adoleszenzentswicklung und eine Balance von Emotionalität und Unterstützung unter angemessener Kontrolle der Verhaltensweisen von Jugendlichen zugesprochen, inklusive Berücksichtigung von guten Schulleistungen (vgl. Steinberg, 2001).
- Gemäß Herzog (1991) stärkt der autoritative Erziehungsstil das Wachstum des Kindes, indem der Erzieher ein Verhalten zeigt, das auf klaren Erwartungen einerseits und auf Zuwendung, Sensitivität und Verständnis andererseits basiert (vgl. S. 415).
- Neuenschwander und Goltz (2008) untersuchten die Bedeutung familiärer Bedingungen für Schülerleistungen. Aufgrund vier pädagogischer Orientierungen in der Familie (vernachlässigende, leistungsorientierte, wachsen lassende, fördern-de) konnte bestätigt werden, dass die Leistungen von Jugendlichen der 6. und 8. Klassenstufe aus *födernden* Familien besonders hoch waren, selbst nach Kontrolle des sozio-ökonomischen Status der Familie und des Geschlechts, sowohl quer- als auch längsschnittlich.
- Gemäß Steinberg, Lamborn, Dornbusch und Darling (1992), welche Leistung und Lernmotivation von Schülern als Funktion elterlicher Erziehungsstile untersuchten, korrelierte die Leistungsbereitschaft im Querschnitt zu $r = .27$ und die Lernhaltung zu $.23$ mit der Autoritativitäts-Skala, im Längsschnitt sanken diese Korrelationen auf $r = .10$ und $r = -.06$ ab, blieben aber wegen der großen Fallzahlen signifikant. Beim Vergleich der Extremgruppen (sehr autoritativer und sehr autoritärer Erziehungsstil) ergaben sich bei der Erklärung von Leistungsbereitschaft und Lernhaltung hohe Effektstärken von $.72 > d > .96$.

Die Favorisierung des autoritativen Stils für die schulische Wirkung ist insgesamt gesehen offensichtlich. Wird die Erziehungsstil-Frage noch auf die SDT fokussiert, kann folgendes festgehalten werden:

- Wild und Hofer (2000) bilanzieren, dass „Jugendliche, die sich von ihren Eltern emotional angenommen und in ihrer Autonomie unterstützt fühlen, eine stärkere Bereitschaft als autoritär erzeugte Schüler mit[bringen], sich an den Erwartungen und Reaktionen der Eltern zu orientieren und sich deren lernbezogene Ziele und Ansprüche soweit zu Eigen zu machen, dass sie mit dem Gefühl der Selbstbestimmung lernen und sich ihr Interesse an den Lerninhalten verstärkt“ (S. 49). Jedoch konnten sie bei autoritativen *als auch* bei autoritären elterlichen Verhaltensweisen einen leistungssteigernden Effekt feststellen und die Korrumperthese (s.a. Kap. 3.2.5) wurde nicht bestätigt.
- Das Erziehungsverhalten der Eltern wirkt sich also auf die Lernmotivation der Kinder aus, wobei autonomieunterstützendes und strukturierendes elterliches Erziehungsverhalten dazu führt, dass sich Kinder und Jugendliche stärker selbstbestimmt mit schulischen Fragen beschäftigen. Dieser Effekt zeigt sich auch dann –

und das ist besonders relevant –, wenn die soziale Herkunft der Familie und die Leistungsfähigkeit der Kinder rechnerisch kontrolliert werden (vgl. Exeler & Wild, 2003; Wild, Rammert & Siegmund, 2006). Dies ist im Rahmen der methodisch anspruchsvollen Längsschnittstudie „Bildungsqualität von Schule“ (vgl. Prenzel & Allolio-Näcke, 2006) nachgewiesen worden.

- Silbereisen, Boehnke und Crockett (1991) weisen auf das Erziehungsverhalten im Zusammenhang mit Nikotinkonsum hin. „Wer von zuhause mehr Unterstützung und zugleich eine Orientierung an begründbaren Regeln gewohnt ist, raucht und trinkt später [weniger] als die anderen Jugendlichen, die weniger Zuwendung erfahren. [...]. Mehr Aufgeschlossenheit gegenüber den Jugendlichen verzögert den Zeitpunkt der ersten Erfahrungen und hält die Häufigkeit des Gebrauchs auf niedrigem Niveau“ (S. 289; Einfügung von „weniger“ durch D.L.).
- „Selber erfahrene Aggression und Gewalt, das Gefühl der *Vernachlässigung durch Erwachsene, vor allem durch die eigenen Eltern, Inkonssequenz im erzieherischen Verhalten* bei Eltern und Lehrkräften sowie ungelöste Probleme im Blick auf die eigenen Zukunftsperspektiven Jugendlicher, das sind vermutlich heute die Hauptursachen für aggressives und gewaltbereites Verhalten bei jungen Menschen“ (Schavan, 1998, S. 91; Hervorhebung d. D.L.).³⁷

Kompetente Eltern haben auch kompetente Kinder – auf diesen Nenner lassen sich unterschiedlichste Forschungsbemühungen bringen (vgl. Schneewind, 1999). Eltern, die sich selbst zu Menschen mit hoher Reife, Selbstverantwortung und psychologischer Integration entwickelt haben (vgl. Vondra & Belsky, 1993), sind eher in der Lage, ihren Kindern Zuneigung und Wärme entgegenzubringen, ihnen Sicherheit und Orientierung anhand *klarer Regeln* sowie entwicklungsangemessene Anregungsbedingungen und Handlungsspielräume zu bieten. (Schneewind et al., 2000, S. 266; Hervorhebung durch D.L.)

Kompetente Eltern können tendenziell also damit rechnen, dass sich ihre Kinder zu „selbstbewußten, emotional stabilen, sozial kompetenten, selbstverantwortlichen und *leistungsfähigen* Menschen entwickeln werden“ (ebd.).

Wie man aus obigen Belegen folgern kann, weist die Forschung beide Merkmale des Erziehungsstils (viel Unterstützung und viel Forderung) als bedeutsam für eine optimale Persönlichkeitsentwicklung aus. Oft wird die Forderungsdimension – ein konsequentes, an klaren Regeln orientiertes Elternverhalten – in der Berichterstattung eher wenig betont und in Schlagzeilen sogar unterschlagen (vgl. Zeitungsberichte über Schweizer Nationalfondsprojekt NFP52 in Tages Anzeiger und NZZ vom 27.8.08). Dagegen wird v.a. die Wertschätzungs- und Beziehungskomponente in der Erziehung herausgehoben, was letztlich einseitig ist.

³⁷ Dieses Fazit wird von Schavan (1998) nicht empirisch belegt, dennoch hält es zusammenfassend fest, was in vorherigen Quellen ausgewiesen wurde.

„Erziehung umfasst immer Momente der Normgebung, der Zielvorgabe und Momente der Unterstützung, der emotionalen Nähe, die notwendig ist, um Einschränkungen, Verzicht, Selbstbeschränkung usw. tragbar zu machen“ (Fend, 1998, S. 148). Dieses Zitat hebt hervor, dass die pädagogische *Führung* von Seiten des Erwachsenen ein konstitutives Element in einer guten Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind ist und insofern nicht vernachlässigt werden sollte.

4.2.4 Bedeutung und Einfluss der Eltern-Beziehung

A) Zur Bedeutung der Eltern-Beziehung

Unter diesem Titel können folgende für die Leistungsmotivation sich auswirkende Faktoren genannt werden: „Eltern-Beziehung (retrospektiv erhoben)“ und „Scheidungs- oder Trennungserfahrung in der Jugendzeit“ (s.a. Kap. 6.3.2).

Die negative Beurteilung der „Eltern-Beziehung“ (durch die 35-jährigen Kinder aus der Retrospektive eingeschätzt) und die Erfahrung von „Scheidung oder Trennung zwischen den Eltern“ während der Jugendzeit, weisen auf soziale Belastungen während der Jugendzeit hin. Die soziale Eingebundenheit wird dadurch in Mitleidenschaft gezogen. Hier wird also im Gegensatz zur im vorherigen Abschnitt positiv dargestellten Eltern-Kind-Beziehung die negativ wirkende Atmosphäre im Elternhaus thematisiert, welche Stress verursachen kann.

So haben Belsky, Steinberg und Draper (1991) beispielsweise für den Bereich der familiären Sozialisationsforschung zwei unterschiedliche Muster von Entwicklungs- und Sozialisationseffekten für Personen beschrieben, die in stressorreichen bzw. stressorarmen Familienumwelten aufwachsen.

Demnach entwickeln Kinder aus stressorreichen Familienumwelten (gekennzeichnet z. B. durch ökonomische Deprivation, hohes Ausmaß an elterlichem Konflikt, zurückweisendes und uneinfühlbares Erziehungsverhalten der Eltern) häufiger unsichere Bindungsstile, mit denen bei Jungen gehäuft externalisierende und bei Mädchen internalisierende Verhaltensauffälligkeiten verknüpft sind. Darüber hinaus pubertieren diese Kinder früher und werden früher sexuell aktiv. Dabei gehen sie kurzfristigere und instabilere Paarbeziehungen ein und investieren im Falle eigener Elternschaft weniger in ihren Nachwuchs. Bei Kindern aus stressorarmen Familienumwelten zeigt sich ein entgegengesetztes Entwicklungsmuster. (Schneewind et al., 2000, S. 254)

Man erkennt, dass sich Konflikte zwischen den Elternteilen auf die Kinder übertragen. Die Elternbeziehung ist zudem auch sehr eng mit dem Erziehungsstil der Eltern verbunden.

B) Einfluss der Eltern-Beziehung

In einigen Untersuchungen wurden die Entwicklungsbedingungen von Kindern nicht nur bezüglich der Eltern-Kind-Beziehung, sondern auch bezüglich der Vater-Mutter-Beziehung berücksichtigt (Cowan & McHale, 1996). Die These lautet: Eine Scheidung der Eltern übt einen Einfluss auf die Verhaltensweisen und die Entwicklung des Kindes aus.

Es wird für die vorliegende Untersuchung erwartet, dass eine bessere Vater-Mutter- bzw. Eltern-Beziehung (retrospektiv erhoben) auch zu einer besseren sozialen Einbindung beiträgt und insofern einen positiven Einfluss auf die Leistungsmotivation hat. Ullrich (1999) hält fest: „Effektives Elternsein und eine zufriedene Partnerschaft sind im Lebensvollzug von Familien kaum angemessen zu trennen“ (S. 62).

Folgende Ausführungen belegen Wirkungen der Vater-Mutter-Beziehung auf motivationale Persönlichkeitseigenschaften des Kindes:

- In der Bindungsforschung wird davon ausgegangen, dass Kinder Modelle ihrer Beziehungserfahrungen (vor allem diejenige zu nächsten Bezugspersonen wie Vater und Mutter) internalisieren, welche sie sodann auf neue Interaktionen mit anderen Personen anwenden (vgl. a.a.O, S. 47). „Die Qualität der Mutter-Vater-Beziehung hängt demnach direkt und in positiver Richtung mit den beiden Eltern-Kind-Beziehungen zusammen, wobei dieser Zusammenhang weder vom Geschlecht noch vom Alter des Kindes abhängt“ (a.a.O. S. 52).
- Schneewind et al. (2000, S. 285) belegen auch, dass Kinder aus Scheidungsfamilien vielfältige Nachteile in ihrer Sozial-, Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung *bis ins Erwachsenenalter* aufweisen. Die Metaanalysen verweisen aber auf geringe Effektstärken. Schneewind et al. halten zusammenfassend fest, dass sich bei Kindern erhöhte Belastungen aufgrund einer Scheidung nach sechs Jahren nivelliert haben und somit keine Auffälligkeiten mehr im Vergleich zur Normalbevölkerung bestehen.
- Gemäß Ullrich (1999, S. 72f) belegen viele Studien den Einfluss einer positiven Mutter-Vater-Beziehung auf die positive soziale Entwicklung des Kindes. Beim Umgang mit sozialen und intellektuellen Anforderungen schnitten z.B. jene Kinder am besten ab, bei welchen in den Familien sowohl zwischen den Eltern als auch zwischen Eltern und Kindern wenige feindselige und abweisende Interaktionsformen beobachtet wurden. Oder nach Boyum und Parke (1995) gab es starke Zusammenhänge zwischen Beliebtheit und sozialen Verhaltensweisen der Kinder in der Schule und der Fähigkeit zum klaren Ausdruck von Gefühlen und beobachteter Emotionalität am Esstisch im Elternhaus. Aggressive Kinder sahen dagegen zuhause weniger positive Affekte vom Vater zur Mutter. „Eltern haben insofern eine besondere Modellfunktion, als sie in der Familie das einzige Vorbild für Kommunikation und Affektregulation zwischen Erwachsenen darstellen, dem Kinder in der Regel nacheifern wollen“ (a.a.O., S. 73). Der Autor weist in diesem Zusammenhang noch auf eine Paradoxie hin, dass eine gut funktionierende Kommunikation nicht mit oberflächlicher Harmonie zu verwechseln sei: „Der Abbau von Spannungen und die Lösung von Problemen in Form von Kritik,

Auseinandersetzungen und Herausforderungen ist eher in Familien möglich, in denen die Beziehungen insgesamt auf verlässlicher Verbundenheit beruhen“ (a.a.O., S. 74).

- Eine hohe Ehezufriedenheit wirkt sich längsschnittlich gesehen (Alter 13-18) positiv auf die Entwicklung der Jugendlichen aus (vgl. Fisher & Seitel, 1997). Dies galt nicht nur in Bezug zur emotionalen und physischen Gesundheit, sondern auch in Bezug zu leistungsbezogenen Outputvariablen.
- Schneewind et al. (2000, S. 282) weisen im Kapitel „Einflüsse der elterlichen Paarbeziehung auf die Sozialisation der Kinder“ darauf hin, dass eine qualitative negative elterliche Paarbeziehung eine negative Wirkung auf die kindliche Sozialisation hat. Sie belegen dies nicht nur anhand von Korrelations- und Längsschnittstudien, sondern auch mit experimentellen Untersuchungsansätzen. Allerdings wird genannt, dass die Effektstärken eher klein sind.

Insgesamt können eine positive Elternbeziehung und insbesondere die Ehezufriedenheit als Prädiktoren für eine längerfristige Entwicklung der Kinder/Jugendlichen bezeichnet werden, in Kenntnis, dass die Effektstärken eher gering ausfallen.

4.2.5 Bedeutung und Einfluss der wahrgenommenen Begabungseinschätzung und Leistungserwartung von Seiten der Eltern

Der Oberbegriff „wahrgenommene Begabungseinschätzung und Leistungserwartung von Seiten der Eltern“ ist durch folgende Variablen repräsentiert: wahrgenommene Begabungseinschätzung, wahrgenommener erwarteter Schulabschluss (Hauptschule, Realschule oder Gymnasium) sowie die Leistungserwartung der Eltern anhand der sozialen Bezugsnorm der Klasse (s.a. Kap. 6.3.2).

A) Zur Bedeutung der wahrgenommenen Begabungseinschätzung und der Leistungserwartung von Seiten der Eltern

Gemäß Holler und Hurrelmann (1991, S. 270) haben Eltern bei Schülern in allen Schulformen Bildungsaspirationen, die auf einem hohen Niveau sind. Abbildung 4.4 zeigt die Leistungserwartungen von Eltern in der Wahrnehmung von Hauptschülern und Gymnasiasten im Alter von 13 Jahren mit den Daten der Konstanzer Längsschnitt-Studie.

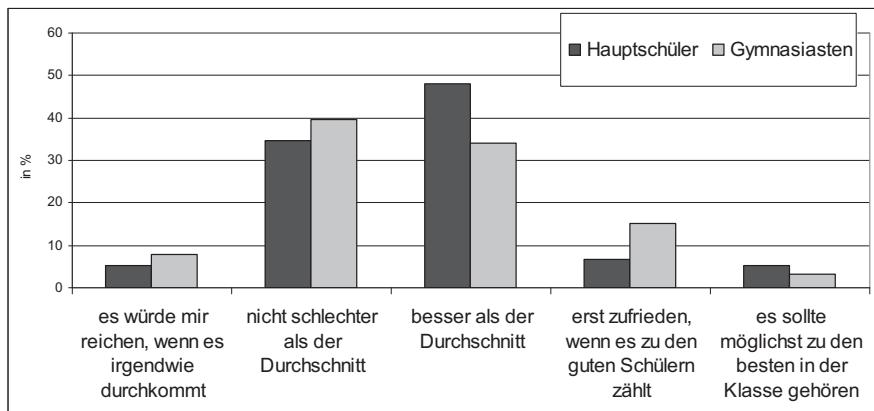


Abbildung 4.4: Leistungserwartung von Seiten der Eltern – differenziert nach Hauptschülern und Gymnasiasten (Konstanzer Längsschnitt-Daten 1980)

Wenn nun die durchschnittlichen *Leistungserwartungen* der Eltern betrachtet werden, so fällt auf, dass die überwiegende Mehrheit von ihren Kindern bessere Leistungen erwartet als der Klassendurchschnitt erzielt. Diese *nicht wirklichkeitskonforme* Erwartung sorgt dafür, dass die Schule in die sozialen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern hinein wirkt.

Die Verarbeitung von Schule kann also nicht verstanden werden, wenn der elterliche Kontext unberücksichtigt bleibt (vgl. Fend & Stöckli, 1997, S. 9). Interessant ist bei der Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder, dass das motivationale Bezugssystem Mutter-Sohn um einiges intensiver an der Schulbewährung orientiert ist als das System Mutter-Tochter (vgl. Stöckli, 1992). Auch Fend (1998) weist – wie schon einmal erwähnt – darauf hin, dass Schulerfolgsentwicklungen bei Jungen im Gegensatz zu Mädchen „Hand in Hand“ mit Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses verlaufen (S. 161). Für Eltern ist die Schullaufbahn von Jungen offenbar wichtiger ist als jene von Mädchen. Storch (1994) hat diese geschlechtsspezifische Tendenz ebenfalls nachgewiesen. Es ist auch nicht verwunderlich, warum im Alter von 12. bzw. 13 Jahren dieser Effekt zum Tragen kommt: Nach Heckhausen und Heckhausen (2006) ist die kognitive Struktur der Leistungsmotivation bis zum 12./13. Lebensjahr voll entwickelt. Anstrengung und Fähigkeit werden in diesem Alter als *kompensatorische* Ursachenfaktoren verstanden und benutzt (vgl. S. 414). Daraus wird ersichtlich, dass die Schule dann maximalen Einfluss auf die Leistungsmotivation ausüben kann. Fend und Stöckli (1997) weisen ebenfalls auf die typischen Konflikte aufgrund schulischer Themen hin, wie sie zwischen Eltern und Kindern im Alter von 12 Jahren existieren.

B) Einfluss der wahrgenommenen Begabungseinschätzung und der Leistungserwartung von Seiten der Eltern

Im Folgenden werden die *Wirkungen* der elterlichen Begabungseinschätzung ihrer Kinder und der diesbezüglichen Leistungserwartung auf die Leistungsmotivation belegt.

Gemäß Hurrelmann (1991, S. 270) wird durch dieses „Aufschaukeln“ der Schulabschlußniveaus objektiv die Chance jedes einzelnen Jugendlichen eher gemindert, die Statuserwartungen einzulösen. Die psychosozialen Auswirkungen dieser Konstellation, die vor allem aus der erwähnten sozialen Bezugsnorm in Klassen resultiert, sind für alle Schüler spürbar. Folgendes Zitat verweist auf diesen *schulformunabhängigen* Effekt hin:

Wie wir empirisch belegen konnten, schlägt sich die Verunsicherung von Statuserwartungen bei denjenigen Schülergruppen besonders stark in Symptomen psychosomatischer Störungen nieder, die ein Versagen gegenüber Schullaufbahnanforderungen erleben. Interessant an unseren Ergebnissen ist dabei, dass diese Symptome bei Schülern in *allen* Schulformen auftreten, unabhängig von den unterschiedlichen Zukunftsperspektiven, die eine Schulform objektiv erschließt. Eine soziale Abstiegsgefährdung erweist sich auch in den ranghohen Bildungslaufbahnen des Gymnasiums als Bedingungsfaktor für psychosoziale Stress-Symptome. (ebd.)

Wenn Jugendliche gefragt werden, für wie begabt ihre Eltern sie halten, dann hat diese leistungsmäßige *Kompetenzeinschätzung* (vgl. SDT) sicherlich einen Einfluss auf die Leistungsmotivation, welche die Jugendlichen zeigen. Je nach Leistungsposition innerhalb der Klasse und der diesbezüglichen Leistungserwartung von Seiten der Eltern hat dies eine direkt positive oder aber negative Wirkung auf die eigene Lernanstrengung.

Die Überschätzung von Begabung dürfte sicherlich förderlicher wirken als die Unterschätzung. Werden aber von Seiten der Eltern überhöhte Leistungserwartungen an ihre Kinder gestellt, welche leistungsmäßig eher unterdurchschnittlich abschneiden, kann dies zu grossem Stress führen. Für solche Jugendliche ist dann häufig die Schuldistanz die einzige Möglichkeit, „sich aus identitätsbedrohenden schulischen Versagenserfahrungen herauszulösen und auf schulfremden Wegen Geltung in der Altersgruppe zu finden“ (Fend, 1997, S. 193).

Der folgende Überblick zeigt den empirischen Forschungsstand zu Wirkungen von Erwartungs- und Begabungseinschätzungen:

- Der Einsatz leistungsorientierten Drucks, welcher formale Kontrollaspekte als auch den Einsatz von Belohnungen und Bestrafungen im Umgang mit schulischen Erfolgen und Misserfolgen beinhaltet, wirkt sich negativ auf die Leistungsentwicklung (vgl. Helmke, Schrader & Lehneis-Klepper, 1991) und die erfolgszuversichtliche selbstbestimmte Lernmotivation (vgl. Trudewind, 1975; Grolnick & Ryan, 1989) aus.
- Wild und Hofer (2002, S. 232) halten fest, dass nach Befunden von Hurrelmann und Mansel (1998) Belastungen durch *überhöhte Leistungsansprüche* von Seiten der Eltern an die Kinder und darauf bezogene Konflikte durchaus mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen *insbesondere bei eher leistungsschwächeren* Schülern einhergehen. Sie meinen zusammenfassend, dass Bildungs- und Leistungserwar-

tungen von Eltern an ihre Kinder im Allgemeinen *als Ausdruck elterlichen Zutrauens* in die Leistungsfähigkeit der Kinder verstanden werden und insofern größere Anstrengungen ausgelöst werden (vgl. S. 234).

- Vor allem kulturvergleichende Studien (z.B. Huntsinger, Jose, Liaw & Ching, 1997) sowie Arbeiten aus der Erwartungs-Wert- und der Leistungsmotivationsforschung (Helmke et al., 1991; Clark, 1993; Fontaine, 1994) zeigen, dass hohe aber realistische Leistungserwartungen die Leistungsentwicklung der Kinder fördern, wohingegen *überhöhte* Leistungserwartungen zu Konflikten in der Eltern-Kind-Beziehung, Selbstwertproblemen und Ängstlichkeit führen können (Hurrelmann & Mansel; 1998; Fend, 1997; Wild & Remy, 2002a).
- In engem Zusammenhang zur elterlichen Erwartungshaltung ist das *elterliche Vertrauen in die kindlichen (Setbregulations-)Fähigkeiten* zu sehen (vgl. Galper, Wigfield, & Seefeldt, 1997).
- Wild, Rammert und Siegmund (2006) fassen zusammen: „Je mehr Eltern Begabung als eine veränderbare Größe und kindliche Leistungen primär als eine Frage der eigenen Anstrengung sehen, um so eher fördern sie eine Lernzielorientierung auf Seiten ihres Kindes“ (S. 372).
- Elterliche *Erwartungen* wirken nach Helmke et al. (1991) aufgrund unterschiedlicher theoretischer Modelle wie z.B. Internalisierung, Lernen am Modell, Steigerung des Anreizwertes (vgl. S. 8) zur Bildung von Aspirationen des Kindes. Letztlich sind diese Mechanismen leistungsförderlich. Der spezifische Erklärungsbeitrag der Elternmerkmale für die Schulleistungsentwicklung, als der Anteil der erklärten Kriteriumsvarianz, welche über die individuellen und kognitiven Eingangsvoraussetzungen (12.9%) und über die Schulklassenzugehörigkeit (5.7%) hinaus geht, wird von den Autoren mit 9.1% berechnet. Die Zusammenhänge zwischen Leistungserwartungen der Eltern und Mathematikleistungen am Ende der 6. Klasse bleiben auch dann bestehen, wenn in einer Partialkorrelation der kognitive Entwicklungsstand zu Beginn der 5. Klasse (Intelligenz, Mathematik-Test, Noten am Ende der Grundschule) kontrolliert wird.
- Münchmeier (2000) äussert sich unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der 13. Shell-Jugendstudie beim Thema Verhältnis zu den Eltern wie folgt: „Elterliches Zutrauen (als Gegenteil von ängstlicher Besorgtheit) ist offenbar die wichtigste Dimension und Bedingung für eine gute Ausrüstung und Motivation, das Leben in die Hand zu nehmen und sich zuzutrauen, die Schwierigkeiten zu meistern“ (S. 259).

Es zeigt sich insgesamt also, dass elterliches Vertrauen sehr positive Züge aufweist, unrealistische und zu hohe Erwartungen hingegen sehr negativ wirken können. Es gilt also auch hier, ähnlich wie beim Erziehungsstil, eine angemessene Balance zwischen Erwartung, Forderung einerseits und Verständnis und Wertschätzung andererseits zu finden.

4.2.6 Bedeutung und Einfluss des Schulmonitoring der Eltern

A) Zur Bedeutung des Schulmonitoring

Zum Begriff Schulmonitoring zählen folgende Variablen: „Eltern fragen häufig nach Schulleistung“, „Eltern wissen Bescheid über Schulleistung“ und das „Hausaufgabenengagement der Eltern“ (s.a. Kap. 6.3.2).

Im Wissen um die meistens überhöhten Leistungserwartungen der Eltern an ihre Kinder kommt dem Schulmonitoring ein besonderer Stellenwert zu. Er kann als Druck verstanden werden, wenn die Leistungserwartungen hoch sind und diese durch den Jugendlichen nicht erbracht werden können. Das Monitoring kann andererseits aber auch als Förderung aufgefasst werden, wenn es dem Schüler gelingt, die Erwartungen von den Eltern und von den Lehrpersonen zu erfüllen.

B) Einfluss des Schulmonitoring

Schulmonitoring der Eltern, d.h. das Interesse, Wissen und Aufsicht über die schulischen Belange des Kindes, ist ein zentrales Element zur Sicherung der Schulmotivation (vgl. Hopf, 2001).

Hopf, der sich mit Lebens- und Lernproblemen von Schülern beschäftigte, identifizierte den Teufelskreis „Schulschwänzen“ anhand folgender exemplarisch ausgewählter zentraler Elemente: Als Auslösungs faktor zeigt sich eine Belastungssituation in der Familie. Als Folge kommt es zu familiärem Desinteresse und fehlender Fürsorge im Elternhaus, in einem weiteren Schritt zum Gefühl, von Lehrern und anderen Erwachsenen abgeschrieben zu sein und schließlich zur Gewöhnung an Ablehnung und demzufolge zu einer Resistenz gegenüber Sanktionen. „Aufsicht“ kann also in diesem Kontext auch als Interesse und Fürsorge verstanden werden.

Schneewind et al. (2000) halten in Anlehnung an Ginsburg und Bronstein (1993) fest, „dass ein desinteressiertes und wenig kontrollierendes Verhalten der Eltern ebenso wie ein stark kontrollierender Umgang mit Noten mit einer eher extrinsischen Motivation und schlechteren Schulleistungen verbunden war als ein ermutigender und selbständigkeitfördernder Erziehungsstil“ (S. 300). Auch ist interessant, dass es offenbar einen *Interaktionseffekt* in der Sozialisationswirkung zwischen Erziehungsstil und Schulengagement der Eltern gibt. Positiv wirkt sich das Schulmonitoring der Eltern insbesondere unter Anwendung des autoritativen Erziehungsstils aus, während dieser Effekt bei nicht autoritativem Erziehungsstil nicht spielt (vgl. Steinberg et al., 1992). Hill, Lansford, Castellino, Nowlin, Dodge, Bates und Petit (2004) belegen, dass elterliches Schulinvolvement (Klasse 7) zu weniger Verhaltensproblemen in der Schule (Klasse 8), zu besseren Schulleistungen (Klasse 9) und zu höheren Erwartungen an den Abschluss und die Arbeit (Klasse 11) führt. Damit ist die Wirkung des aktiven Interesses an der Schule von Seiten der Eltern belegt. Hingegen darf gemäß der SDT diese Aktivität nicht überreizt werden, da auch die Autonomie genügend zum Tragen kommen muss: Trudewind und Windel (1991) weisen in ihrer Untersuchung zur elterlichen Einflussnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung hin, dass die *überdauernde* Leistungsmotivation ungünstig beeinflusst

wird, wenn unzufriedene Eltern ihre Kinder bei der Hausaufgabensituation *ständig* beaufsichtigen.

Dies sind einige Belege, dass die Autonomieforderung gemäß SDT ihre Gültigkeit bei der Leistungsmotivationsförderung hat. An sich könnte dieses Ergebnis im alltagspsychologischen Verständnis als paradox aufgefasst werden. Man meint es gut und fragt bzw. schaut stets nach, ob die Hausaufgaben gemacht sind. Aber: Eltern kann empfohlen werden, auf die *ständige* Beaufsichtigung zu verzichten, wenn sie die Leistungsmotivation ihres Kindes wirklich fördern möchten, sowohl bei leistungsschwachen als auch bei leistungsstarken Kindern. Das Schulmonitoring soll *angemessen* sein.

4.3 Außerfamiliäre soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation

Nach einem einleitenden Kapitel zur Leistungsförderung in der Schule (4.3.1) werden die Einflussfaktoren der sozialen Eingebundenheit auf motivationale Persönlichkeitsmerkmale unter den vier Titeln „Lehrer-Schüler-Beziehung“ (4.3.2), „Klasse“ (4.3.3), „Peergroup“ (4.3.4) und „außerschulische institutionelle Kontexte“ (4.3.5) thematisiert. Die Gliederung ist dieselbe wie im Kapitel 4.2: Zuerst wird die Bedeutung der jeweiligen sozialen Umweltkomponenten im Allgemeinen beschrieben (A), bevor die spezifischen Zusammenhänge und Einflüsse (B) dieser außerfamiliären sozialen Aspekte im Sinne einer Leistungsmotivationsförderung mit wissenschaftlichen Quellen untermauert werden.

4.3.1 Zur Leistungsmotivationsförderung in der Schule

Zur Übersicht des *aktuellen* Forschungsstands wird wiederum auf Wigfield et al. (2006) Bezug genommen. Folgende Einflüsse von Seiten der Lehrer wirken sich positiv auf die Sozialisation der Motivation von Schülern aus:

- *Generelle* und lerngruppenbezogene *differentielle* Lehrer-Erwartungen
- Gute Lehrer-Schüler-Beziehungen
- Gutes Klassenmanagement, das einer altersgemäßen Balance zwischen der vom Lehrer vorgegebenen Struktur/Führung und schülerbezogenen Freiräumen gleichkommt.
- Unterrichtsinhalte, welche für Kinder und Jugendliche bedeutsam sind (s. a. Kap. 4.8 unter „Stage-Environment-Fit-Theorie“)
- Wissen um Bezugsgruppeneffekte innerhalb der Klasse und der Anwendung von individualisierendem und somit motivationsrelevantem Unterricht im Sinne der SDT (v.a. Berücksichtigung der Autonomie und der Kompetenzerfahrung)
- Berücksichtigung der Gender-Thematik beim Unterrichten
- Berücksichtigung der Diskriminationsthematik im Rahmen von sozial-kulturell weniger privilegierten Schülergruppen (vgl. S. 975ff).

Es ist nicht zufällig, dass in dieser Aufzählung zuoberst die Aspekte „Lehrer-Erwartungen“ sowie „Lehrer-Schüler-Beziehung“ stehen. Sie dürfen somit als wesentliche Aspekte zur Förderung der Leistungsmotivation bezeichnet werden. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird im Besonderen unter Kap. 4.3.2 ergründet. Im Folgenden soll auf die wichtige Thematik der Bezugsnorm eingegangen werden.

Schüler erhalten in der Schule permanent Rückmeldungen über ihre Leistungen. Diese Tatsache hat einen bedeutenden Einfluss auf die Genese der Leistungsmotivation, und zwar nicht nur im positiven Sinne. Kinder, die häufig versagen, verlieren die Erfolgzuversicht und entwickeln ein niedriges Fähigkeitskonzept. Nun ist es von entscheidender Bedeutung, welche Bezugsnorm für die Leistungsbeurteilung herangezogen wird: die soziale, die kriterienorientierte oder die individuelle. Rheinberg (1980) fand als erster große individuelle Unterschiede hinsichtlich der Bezugsnorm-Orientierung von Lehrern: Die untersuchten Schüler der Lehrer mit sozialer Bezugsnorm-Orientierung waren misserfolgsorientiert, während jene von Lehrern, welche die individuelle Bezugsnorm und die dazugehörigen Unterrichtspraktiken anwendeten, im Vergleich dazu ein ausgeprägtes Erfolgsmotiv hatten.

Die Begrifflichkeiten der individuellen und sozialen Bezugsnorm sind in den anglo-amerikanischen Leistungsmotivationstheorien unter Verwendung der Begriffe Aufgaben- und Ich-Orientierung thematisiert worden, welche weiter oben bereits aufgeführt wurden. Die Aufgabenorientierung ist eng verwoben mit dem Erkenntnisdrang und beinhaltet eine *Lernzielorientierung*, während die Ich-Orientierung auf das Bedürfnis verweist, besser als andere zu sein, was einer Leistungsorientierung entspricht. Der dauernde Wettbewerb in der Schule unter Gleichen (geheimer Lehrplan) stellt für schwächere Schüler eine fortlaufende Bedrohung dar. Insofern stellt die Anstrengungsvermeidung eine Selbstschutzstrategie zur Aufrechterhaltung des Selbstwerts und der eigenen Persönlichkeit dar (vgl. Covington, 1992). Somit wird ersichtlich, dass *je nach Kontext* ein enger Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und positiv bzw. negativ ausgeprägter Leistungsmotivation herrscht.

Das Fazit ist, dass die permanenten Leistungsrückmeldungen im System der Schule und der meistens angewendeten sozialen Bezugsnorm bei der Beurteilung von Leistungen eine nicht zu unterschätzende negative Wirkung auf die Motivationsentwicklung von schwächeren Kindern und Jugendlichen haben. Jedoch könnte andererseits auch argumentiert werden, dass ohne die Schule viele Kinder viel weniger lernen würden. Denn „Schulbedingte Persönlichkeitsentwicklung ist vermutlich zu einem erheblichen Anteil eine Funktion normierender Systemregeln“ (Pekrun & Helmke, 1991, S. 41). Sie meinen damit, dass der Gestaltungsspielraum von Lehrern für die Beeinflussung leistungsbezogener wie sozialer Persönlichkeitsmerkmale der Schüler durch *Systemvorgaben* stark eingeschränkt ist. Sie weisen damit auf eine Fehlinterpretation hin: Wenn in Studien motivationale Faktoren eher schwache Effekte auf die Schulleistung zeigen, wird häufig gefolgert, dass der Einfluss keinen großen

Stellenwert hätte. Man stelle sich nur vor, die allgemeine Schulpflicht würde aufgehoben. Womöglich würde ein Großteil der nachwachsenden Generation in den Analphabetismus abrutschen. Insofern ist mit dem bestehenden Schulsystem also für ein gemeinsames *Sockelniveau* an Lernmotivation (vgl. ebd.) bereits gesorgt und so sind rechnerisch auszuweisende motivationale Effekte aufgrund von unterschiedlichen Schulformkontexten innerhalb des Schulsystems bezüglich ihrer Varianz schon reduziert.

Insgesamt muss sich der Lehrer nebst der Lehrer-Schüler-Beziehung, welche im folgenden Kapitel thematisiert wird, und seinen Erwartungen über die doch starke Beeinflussung der Lern- und Leistungsmotivation durch die angewendete Bezugsnorm bei Leistungsrückmeldungen bewusst sein. Diesbezügliche pädagogische Schlussfolgerungen werden in Kapitel 9 genannt.

4.3.2 Bedeutung und Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung

A) Zur Lehrer-Schüler-Beziehung im Allgemeinen

Der verwendete Datensatz weist folgende drei Konstrukte auf, welche zum Oberbegriff „Lehrer-Schüler-Beziehung im Allgemeinen“ zugeordnet werden können: Vertrauen zum Lehrer, Leistungsdruck von Seiten des Lehrers und natürlich die Lehrer-Schüler-Beziehung selbst (s.a. Kap. 6.3.3).

Fend (1977) definiert das Beziehungsverhältnis zwischen Schüler und Lehrer vor allem mit vertrauensrelevanten Aspekten: „Jemand, der Vertrauen zu einem anderen hat, ... unterstellt systematisch, dass der andere ihm wohlgesonnen ist, dass er ihn nicht zu schädigen sucht, sondern an seinem Wohle interessiert ist“ (S. 208f). Insofern ist die Operationalisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung im Allgemeinen durch die obigen drei Konstrukte untermauert. Der Leistungsdruck des Lehrers verhält sich dabei konsistent mit seiner Beziehung zum Schüler: „Gute Sozialbeziehungen müssen also nicht ... durch niedere Leistungserwartungen ‚erkauf‘ werden“ (Fend et al., 1976, S. 64). Schweer (1997) weist nach, dass Wertschätzung (Verständnis, Gerechtigkeit) und Kompetenz (Interessantheit des Unterrichts, Disziplin, ...) des Lehrers wichtige Bedingungen für Kinder/Jugendliche darstellen, um zu ihnen ein Vertrauensverhältnis aufzubauen zu können.

„Lehrpersonen sind im deutschen Staatsschulwesen in ihrem Selbstverständnis eher Staatsdiener als Auftragnehmer des Elternhauses, und sie sehen sich eher als Unterrichtsexperten denn als Erzieher“ (Pekrun, 2002, S. 88). Daraus könnte geschlossen werden, dass die Erziehungskomponente und somit die Lehrer-Schüler-Beziehung für Lehrer eher einen kleinen Stellenwert inne hat. Auch Bauer (2007b) weist darauf hin, dass es Lehramtsaspiranten an Wissen über die Gestaltung von Beziehungen mangelt (vgl. S. 78). Dabei wären ja die Voraussetzungen zur Intensivierung der Lehrer-Schüler-Beziehung in Ansätzen gegeben, wie folgendes Zitat zeigt:

Mediziner und Lehrer gelten sowohl in Europa wie auch in den USA als am meisten vertrauenswürdig. Dagegen verlassen sich die Bürger am wenigsten auf Politiker und Top-Manager, ein auch in Deutschland vorherrschendes Bild. [...] Wie in den Jahren zuvor sind [in Deutschland] Ärzte und Pädagogen die am meisten akzeptierten Berufsgruppen. Insgesamt halten 83 Prozent der Befragten Mediziner und 82 Prozent Lehrer für vertrauenswürdig. (GfK Custom Research, 2007, S. 1)

Obwohl wir täglich, ja fast fortwährend in Beziehungen leben, wird selten reflektiert, was eine „Beziehung“ eigentlich ausmacht, d.h. was uns zur Verfügung steht, um das Beziehungsgeschehen, speziell im schulischen Kontext, zu beeinflussen.

Beziehung gründet – soweit es die asymmetrische Begegnung zwischen Pädagogen und Kind, aber auch die zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern betrifft – auf drei Komponenten³⁸: 1. Sehen und Gesehen-Werden, 2. Perspektivenwechsel und Verstehen und 3. Führung. (Bauer, 2007a, S. 3)

Das Geheimnis, ja die Magie guter Pädagogik, so Bauer weiter, ist, dass Kinder, die sich wahrgenommen und einfühlsam verstanden fühlen und die spüren, dass man leidenschaftlich an ihre Zukunft glaubt, es vertragen, dass „man – neben dem Lob, das ihnen zusteht – auch ihre Schwächen klar benennt und sie bei Bedarf durchaus auch deutlich kritisiert!“ (a.a.O., S. 6)

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist eine grundsätzlich andere als die Eltern-Kind-Beziehung (s.a. Definition Kap. 2.5). Lehrer haben eine legitime Erwartungshaltung. Wenn Lehrer das Klassenzimmer betreten, erwarten sie, beachtet und ernst genommen zu werden. Die Bedeutung dieser Erwartungshaltung der Lehrer liegt darin, dass sie die Wahrnehmung und Beurteilung des Schülerverhaltens lenken. Die Lehrer-Schüler-Interaktion wird aber beeinflusst von der Schulart, dem Unterrichtsfach, vom Alter und Geschlecht der Schüler, von ihrer sozialen Herkunft und deren spezifischen Interessen und Fähigkeiten (vgl. Ulich, 2001, S. 88).

„Die Interaktionsstruktur ist ‚versachlicht‘ und vor allem asymmetrisch, was (über Jahre hin als Hierarchie internalisiert) gesellschaftlich seine Früchte trägt, wobei Lehrer leistungsstarke und konforme Schüler/innen bevorzugen und günstiger beurteilen“ (Gudjons, 1995, S. 167). Stark kontrollierende Lehrer sind jedoch nicht notwendigerweise zurückweisend, während wenig kontrollierende Lehrer auch nicht notwendigerweise schülerorientiert oder sonst wie positiv im Gefühlsausdruck sein müssen (vgl. Ulich & Jerusalem, 1996, S. 185).

³⁸ „Die drei genannten Elemente bilden ... die Grundlage dessen, was für die Beziehungsabläufe in der Schule entscheidend ist. Für alle drei genannten Komponenten ist das System der Spiegelnerenzellen, dessen Existenz erst Mitte der 90er Jahre entdeckt wurde, von entscheidender Bedeutung. ... Spiegelnerenzellen sind die neurobiologische Grundlage für das ‚Lernen am Modell‘“ (Bauer, 2007a, S. 3f).

Der Lehrstil einer Lehrperson ist bei der Förderung von selbstbestimmtem Lernen ähnlich wie der Erziehungsstil der Eltern zu beurteilen. Während beim Lehrer vor allem wichtig ist, dass er auf Lebensbezüge und Interessen der Schüler eingeht, ist es bei den Eltern vor allem die Berücksichtigung der Perspektive des Kindes (vgl. Grolnick & Ryan, 1989).

Lehrer haben es aber nicht leicht: Sie müsst(en) verschiedenen Aspekten gerecht werden: „Denn aus Schülersicht sollen sie einerseits Gleichberechtigung und demokratische Entscheidungen ermöglichen, andererseits sollen sie Autorität sein, einerseits persönliche, individuelle Beziehungen ermöglichen, andererseits alle gleich und gerecht behandeln“ (Gudjons, 1995, S. 167).

Gemäß Bauer (2007a) macht aus neurobiologischer Sicht die Vermittlung der Disziplin und Ordnung (als dienende Tugenden) nur dort Sinn bzw. werden erfolgreich vermittelt, wenn in erster Linie Beachtung und *liebende Zuwendung* zum Kind bzw. zum Jugendlichen (als Kardinaltugenden) wirksam werden (vgl. S. 6). Auch die Rezepte wie sie in „Lob der Disziplin“ (Bueb, 2006) empfohlen werden, findet Bauer „ein verständlicher Ausdruck der allgemeinen großen Not, stellen aber keinen Weg dar, auf dem sich unter den Verhältnissen, wie sie an staatlichen Schulen heute herrschen, wirklich etwas erreichen ließe“ (S. 6). Es wird also klar, dass Lehrer neben der Erwartungshaltung und dem Führungsanspruch vor allem der Wertschätzung der Schüler zentrale Bedeutung beimessen sollten. Beziehung sollte vor Erziehung kommen.

B) Einfluss des Lehrers bzw. der Lehrer-Schüler-Beziehung

In diesem Kapitel wird ausgewiesen, welchen Einfluss die Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Leistungsmotivation hat.

“We suggest that need for autonomy and relatedness are fundamental to educational processes and the motivation for engagement in school activities” (Ryan & Powellson, 1991, S. 53). Dieses Zitat weist auf die fundamentale Rolle der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Autonomie zuhanden der Förderung der Lern- und Leistungsmotivation hin.

Jedoch ist die Schlussfolgerung falsch, dass die Lehrperson *nur* auf eine möglichst gute Beziehung setzen sollte. Die Schüler erwarten im Unterschied zur Eltern-Kind-Beziehung eine professionelle Beziehungsgestaltung des Lehrers. Ulich und Jerusalem (1996) zitieren Studien zum Enthusiasmus, in denen herauskam, dass angemessenes Schülerverhalten am wahrscheinlichsten war bei einem mittleren Grad von Enthusiasmus des Lehrers, während besonders enthusiastische Lehrer eher ein Managementproblem in der Klasse hatten (vgl. S. 186). Fend et al. (1976) bringen es auf den Punkt, indem sie festhalten: „Lehrer sind in der Lage, günstige Bedingungen für eine hohe Lern- und Leistungsmoral ihrer Schüler zu schaffen. Sie sind in der Kombination hoher Leistungserwartungen und positiver Sozialbeziehungen zu den Schülern zu suchen“ (S. 105). Dies entspricht wiederum dem fördernden aber auch forderndem Erziehungsstil, welcher autoritativ genannt wird (s. Kap. 4.2.3).

Die folgenden Abschnitte weisen auf die Relevanz der Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Wirkung auf die leistungs(motivations)bezogene Entwicklung von Schülern hin:

- Kinder im Vorschulalter zeigten unter Anwesenheit einer erwachsenen Person (Sozialbedingung) größeres leistungsmotiviertes Handeln in Form von Stolz bzw. Scham, waren auch erheblich ausdauernder und tolerierten mehr Misserfolge als wenn ihnen niemand bei den Tätigkeiten beiwohnte (Alleinbedingung). Das Ausmaß erlebter *Wertschätzung* in den Interventionsgruppen moderierte diese Effekte zudem positiv (vgl. Holodynski, 2006). Diese neuere Studie weist klar auf den sozialen Kontext als Bedingung von leistungsmotiviertem Handeln hin.
- Gemäß Wild und Hofer (2000, S. 36) sind zahlreiche Befunde aus Querschnittsstudien vorhanden, wonach die intrinsische Motivation der Schüler umso höher ist, je mehr Möglichkeiten zur Mitbestimmung Lehrer einräumen, je mehr sie auf direktiv-kontrollierende Verhaltensweisen verzichten und je positiver ihre Beziehung zu Schülern ist.
- Nach Wild (2002) konnte bei 169 Sechst- und Siebtklässlern eine umso höhere intrinsische Motivation gemessen werden, je mehr ihre Lehrer als emotional zugewandt, strukturierend, autonomieunterstützend und stimulierend wahrgenommen wurden.
- Durch ein einfaches Element der Beziehungspflege zwischen Schüler und Lehrer konnte eine Berliner Schule zentrale Probleme wie Gewalt und Vandalismus in den Griff bekommen. Es sind nach diesem Beispiel nicht vor allem Disziplinierungsmaßnahmen, sondern das Ernstnehmen und das Interesse von Seiten der Lehrer, welche bei Schulschwierigkeiten wirkten (vgl. Hopf, 2001, S. 37).³⁹
- Wentzel (1997) charakterisierte effektive Schulen als „caring communities“. Sie befragte „middle school“-Schüler nach Merkmalen von „caring und uncaring teachers“. Die Antworten lassen sich wie folgt zusammenfassen: Fürsorgliche Lehrer unterrichten interessant, diskutieren mit Schülern und können gut zuhören, sind fair und fragen nach, ob die Schüler Hilfe gebrauchen können. Interessant ist nun, dass Schüler mit „caring teachers“ sowohl motivational, prosozial als auch bezüglich Kontrollüberzeugungen – gemäß ihren eigenen Angaben – besser abschnitten als solche mit „uncaring teachers“. Das fürsorgliche Verhalten von Lehrern ist in der Bilanz also für Schüler jeden Alters wichtig (vgl. Perry, Turner und Meyer, 2006, S. 341).
- Gemäß Hofer (1997) können Erwartungen als naive Vorhersagen betrachtet werden, weil sie auch so wirken: „Erwarten die Lehrer von den Kindern größere intellektuelle Fortschritte, so machen sich diese auch tatsächlich bei den Kindern bemerkbar“ (Rosenthal & Jacobsen, 1968, S. 108). Das „Rosenthal-Experiment“ gilt jedoch als umstritten, weil ihm methodische Mängel vorgeworfen werden (vgl. z.B. Hofer, 1997, S. 219ff).

³⁹ Wenn Schüler in der Leistikow-Hauptschule in Berlin unentschuldigt fehlen, melden sich am gleichen Schultag die Klassenleiterinnen telefonisch bei den Eltern und fragen nach. Der Erfolg dieses Engagements bleibt nicht aus: Die Schüler fühlen sich ernst genommen.

- Ohne dass Ulich (2001, S. 91f) auf die Diskussion und Kritik des Rosenthal-Experiments eingeht, folgert er, dass die antizipierende Erwartungshaltung (Self-Fulfilling-Prophecy) in der Schule ihre Berechtigung hat. Er verweist darauf, dass die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern nicht nur bezüglich Dauer (meistens zwei oder mehr Schuljahre) sondern auch bezüglich Frequenz prägend auf Kinder und Jugendliche ist. Insbesondere bei jüngeren Schülern und bei Erwartungen, welche sich auf das Leistungsverhalten beziehen, wirke dieser Mechanismus.
- „Wer die Motivation (bzw. die Motivationssysteme) von Kindern und Jugendlichen aktivieren will, muss die Primärtugend der Beachtung und verständnisvollen Zuwendung zum Kind in den Mittelpunkt stellen, bevor die Notwendigkeit von Disziplin, Ordnung, Autorität und Strafe ins Spiel gebracht wird“ (Bauer, 2007a, S. 6).
- Auch Frei (2003) kommt in ihrer Arbeit rund um die „Pädagogische Autorität“ auf das wichtige Element der Beziehung zu sprechen, welche beim Klassenmanagement und insbesondere bei *autoritätsablehnenden* Schülern besonders beachtet werden sollte: „Autoritätsablehnende Schüler vermissen eine Lehrperson, die aufmerksam, rücksichtsvoll, gerecht und humorvoll etc. ist“ (S. 177). Dies zeigt einmal mehr auf, welche Bedeutung der *soziale Umgang* der Lehrperson in ihrer Vorbildrolle für die Beziehung zwischen ihr und autoritätsablehnenden Schülern hat. Denn gemäß Sennett (1990) weist auch die beim Schüler feststellbare *Ablehnung* der „Lehrperson als Autorität“ auf eine *Bindung* zwischen Schüler und Lehrer hin.
- Die Qualität des Lehrers in zwei Schweizer Kantonen aus Sicht einer repräsentativen Elternschaft wird vor allem an sozialen Aspekten gemessen, wenn Fragen der Schulqualität und Schulwahl für Eltern im Vordergrund stehen (vgl. Arnet & Looser, 2001, S. 44).
- Schulen moderieren über Erwartungen und den pädagogischen Stil die Motivationsstruktur der Schüler. Dabei ist insbesondere die Erkenntnis von Fend und Stöckli (1997) wichtig, dass das pädagogische Klima in „niedrigeren“ Schulformen bedeutsamer als in höheren ist (vgl. S. 14). Für die *differentiellen* Berechnungen in Hauptschule und Gymnasium soll dieser Erkenntnis im Rahmen der thematischen Auseinandersetzung mit der Leistungsmotivationsentwicklung nachgegangen werden.

Weil sich der übliche Unterricht in den deutschen Regelschulen gemäß Ulich (2001) dadurch auszeichnet, dass Leistungssituationen gegenüber den Lernsituationen dominieren, hat es zur Folge, dass die Schüler sich um Erfolge oder die Abwendung von Misserfolgen bemühen. Und genau dadurch werden Neugier, Interesse und inhaltliches Verstehen blockiert (vgl. S. 131).

Ulich weist in diesem Zusammenhang noch auf etwas hin: Für das Interesse der Schüler haben die Lehrer ausschlaggebende Bedeutung. Ihre Kompetenz und Motivation, ihre Themenwahl und ihr eigenes Interesse an den Lehrinhalten sind die wichtigsten Bedingungen, dass Schüler intrinsisch lernen (vgl. S. 129f). Man sieht,

dass auch hier die Modellwirkung angesprochen ist: Lehrer, die selbst motiviert sind und Interesse zeigen, bewirken diesen Effekt auch bei ihrer Schülerschaft.

Schließlich sollen zur Bezugsnorm-Thematik der Lehrer, wie sie schon einmal angetönt wurde, im Zusammenhang mit der Leistungsmotivationsförderung noch wesentliche Einflussfaktoren genannt werden.

Lehrer mit sozialer Bezugsnorm tendieren dazu, die Leistungen der Schüler vor allem anhand der Fähigkeiten und Fleiß (stabile und interne Faktoren) zu erklären und vor allem auch überdurchschnittliche Schüler zu loben. Dies wirkt also negativ auf das Begabungsselbstbild von eher schwächeren Schülern. Darum ist eine *individuelle Bezugsnormorientierung* von Lehrern zu begrüßen: Überdurchschnittliche Schüler dürfen bei einem Leistungsabfall in motivationaler Hinsicht auch mal getadelt werden, während unterdurchschnittliche Schüler von Seiten des Lehrers vor allem Lob brauchen, um ihre motivationalen Kräfte zu mobilisieren. Mit der Anwendung eines individualisierenden Unterrichts sorgen sie so insgesamt für eine Leistungsmotivationsförderung bei beiden Gruppen. Ulich (2001) fasst die Lehrerqualität und deren Wirkung zusammen: Wenn es Lehrern annähernd gelingt oder wenn sie sich in den Augen der Schüler zumindest erkennbar darum bemühen, gerecht zu sein, fachlich und didaktisch kompetenten Unterricht zu bieten und persönlich auf die Schüler einzugehen, „dann dürften ihre Beziehungen zu den Schülern im Schulalltag einigermaßen frei sein von ganz groben Störungen und Konflikten“ (S. 114).

Bezugnehmend zur SDT führen positive Lehrerbemühungen zu positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen und schließlich zu höheren Lern- und Leistungsmotivationswerten bei den Schülern, was sich wiederum leistungsmäßig auswirkt. Ryan, Stiller und Lynch (1994) haben dies bestätigt: Schüler, die sich von ihren Lehrern geachtet und gerecht behandelt fühlen, zeigen eine höhere Motivation und eine positivere Einstellung zur Schule.

In summary, the current findings support the view that phenomenal representation of interpersonal relationships with teachers, parents, and friends in adolescence are associated in differentiated ways to school and self-related functioning. The findings argue for the relevance of studying relatedness with respect to educational processes and suggest that feelings of connection and security with others can play a crucial role in academic socialization and adjustment. They also point to the importance of the interpersonal experience between teachers and students in facilitating adaptation within the domain of education. (Ryan et al., 1994, S. 246)

4.3.3 Bedeutung und Einfluss des Schul- und Klassenklimas

A) Zum Schul- und Klassenklima

Unter diesem Kapitel werden die folgenden Konstrukte thematisiert: Schul- und Klassenklima, Wohlfühlen in Schule, Anonymität an der Schule, Statusrelevanz der Schulleistung innerhalb der Klasse, Solidarität, Konkurrenzkampf und Zusammen-

halt in der Klasse (s.a. Kap. 6.3.3). Gemäß Ulich und Jerusalem (1996) umfasst das Unterrichtsklima in der deutschsprachigen Forschung die von Schülern *wahrge nommenen* Umweltmerkmale Leistungsdruck, Konkurrenzdruck, Anonymität und Regellosigkeit. Somit sind die hier verwendeten Variablen der schulischen Umwelt belegt.

Jerusalem und Schwarzer (1991) verwenden bei der Beschreibung der Lernumwelt den Sozialisationsbegriff: „Unter Lernumwelt wird meist eine Konstellation von Rahmenbedingungen verstanden, die förderlich oder hinderlich auf die Sozialisationsvorgänge einwirken“ (S. 115). Auf die Schule bezogen meint es das Lehrerverhalten, die räumliche Umgebung und die soziale Zusammensetzung der Klasse. Für Jerusalem und Schwarzer ist vor allem die subjektive Wahrnehmung entscheidend (z.B. *erlebter* Leistungs- und Konkurrenzdruck, *wahrgenommene* Zuwendung, Anonymität, ...). Insofern wird auch deutlich, dass die perzipierten Einschätzungen der Jugendlichen zur Vorhersage der Leistungsmotivation legitim sind.

Unter dem Konstrukt Schulklima wird nach Fend (1977) die organisatorische, die soziale und die normative Umwelt der Schule in der Wahrnehmung der Beteiligten erfasst. Es geht dabei um die „Verlebendigung“ der institutionellen Verhältnisse „durch die Individualität der Lehrer und Schüler“ – und um die Wahrnehmung dieser „Verlebendigung“ als „Klima“ einer Einrichtung (S. 64). Wie die Begriffe *Schulethos* und *Schulkultur* umfasst es die Art und Weise, wie eine bestimmte Schule ihre Erziehungs- und Unterrichtsarbeit wahrnimmt, aber auch die Einstellungen, Haltungen und Normen, die an einer Schule gelten (vgl. Eder, 1996, S. 14f).

B) Einfluss des Klassenklimas

Bei der Untersuchung von Risikowelten für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit fassen Jerusalem und Schwarzer (1991) unter Verwendung von mehreren analytischen Längsschnitt-Analysen zusammen, dass Schüler in *klimanegativen* Klassen im Durchschnitt mehr Hilflosigkeit, Angst, Kontrollverlust und weniger Selbstwertgefühl und *Erfolgszuversicht* zeigten als Schüler in *klimapositiven* Klassen. Insbesondere bei jungen Schülern wirkte sich dies stark aus. Das Klassenklima werde zudem vor allem durch die wahrgenommene Lehrer-Verhaltensweisen bestimmt. Sie weisen also nach, dass die lernumweltspezifischen Bedingungen „in erheblichen Maße“ auf die Selbstkonzeptentwicklung einwirken (vgl. S. 127). Die Vermutung liegt nahe, dass die schulische Lernumwelt ebenso auf das Persönlichkeitsmerkmal *Leistungsmotivation* einwirkt.

Nach Eder (1996, S. 14f) ist das Schulklima einer Schule bei der Beeinflussung der Schülerschaft von ausschlaggebender Bedeutung. Fend (1977) hält bilanzierend fest, dass ein vertrauensvolles soziales Klima zu einem positiven Schulinvolvement der Schüler und einer positiven Lehrer-Schüler-Zusammenarbeit mit konstruktiver Problemlösung führt (vgl. S. 209). Dabei hält er explizit fest, dass unter der Betonung des Klimas die Leistungsanforderungen nicht in den Hintergrund geraten: „Ein vertrauensvolles soziales Klima scheint sich auf den Leistungsbereich weder positiv noch

negativ auszuwirken“ (S. 210). Er beschließt das Fazit des Buches mit dem Hinweis auf das Balance-Problem, die Leistungsbereitschaft zu stabilisieren, ohne dafür den Preis eines reduzierten Selbstbewusstseins der Schüler zu zahlen (vgl. S. 227). In den differenzierten Ergebnissen aus dem Konstanzer Längsschnitt schlägt der Zusammenhang zwischen Klima und Leistungsmotivation insbesondere bei *männlichen Hauptschülern* zu Buche. Sowohl in der deutschen als auch in der Schweizer Stichprobe gab es – gegenüber Schülern am Gymnasium – hohe Korrelationen zwischen Wohlfühlen und Anstrengungsbereitschaft in der Hauptschule zu beobachten (vgl. Fend, 1997, S. 144).

Insgesamt ist also der große Stellenwert des Schul- und Klassenklimas vor allem für die Jugendlichen von Hauptschulen deutlich geworden.

4.3.4 Bedeutung und Einfluss der Peergroup

A) Zur Bedeutung der Anerkennung und Integration bei der Peergroup

Nach Siegler, DeLoache und Eisenberg (2005) können grundlegende Aspekte zum Thema „Beziehungen zu Gleichaltrigen“ zusammengefasst werden:

- „Kinder befreunden sich in der Regel mit Peers, die hinsichtlich von Alter, Geschlecht und Rasse mit ihnen übereinstimmen und die sich hinsichtlich ihrer Aggressivität, Geselligkeit und Kooperativität ähnlich verhalten“ (S. 751).
- „Die Ablehnung durch die Peers in der Kindheit – besonders aufgrund von Aggressivität – erlaubt Vorhersagen auf spätere Schulprobleme, auf Kriminalität, Drogenmissbrauch, sozialen Rückzug, Einsamkeit und Depression“ (S. 753).

Das Elternhaus beeinflusst aber die Anerkennung und die Integration bei der Peergroup entscheidend mit: „In Übereinstimmung mit den Vorhersagen der Bindungstheorie sind sicher gebundene Kinder in ihrem Verhalten und ihrem Affekt meistens positiver; sie sind sozial geschickter und werden mehr gemocht als unsicher gebundene Kinder“ (ebd.).

Wigfield et al. (2006) fassen die aktuellen Forschungsbefunde zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation im Rahmen der Sozialisation bei der Peergroup anhand von vier grundsätzlichen Aspekten zusammen (vgl. S. 985):

1. *Sozialer Vergleich und Selbstbewertung*: Insbesondere Jugendliche sind aufgrund des – im Vergleich zu anderen Altersgruppen – sehr bedeutsamen sozialen Vergleichs besonders anfällig für negative Auswirkungen auf ihre motivationalen Ausprägungen.
2. *Soziale Kompetenzen und Motivation*: In der Peergroup beliebte Kinder können sich mehr auf das Lernen konzentrieren und zeigen somit höhere Motivationswerte als wenig(er) beliebte und integrierte Kinder.
3. *Gleichaltrige als Co-Lerner*: Es wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass kooperatives Lernens in der Schule positive Wirkungen auf die Lern- und Leistungsmotivation der Schüler hat.

4. *Peergroup-Einflüsse*: Jugendliche schätzen die peergroup-bezogenen sozialen Aktivitäten als sehr wichtig ein im Vergleich zu ihren anderen Aktivitäten. Darum hat die Gleichaltrigengruppe einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Leistungsmotivationsentwicklung. Schulen, welche es schaffen, Gefühle des Aufgehobenseins mit möglichst wenig Ausgrenzungsvorfällen von einzelnen Schülern in Klassen zu generieren, gestalten so in positiver Weise die Peergroup-Einflüsse mit.

Der letzte Punkt weist darauf hin, dass es nicht v.a. die funktionierenden Beziehungen in der Peergroup, sondern deren schulbezogene Einstellungen sind, die sich auf die Leistungsmotivation auswirken. Die Rolle der sozialen Eingebundenheit *bei der Peergroup* ist nämlich für die Motivationsentwicklung eine andere als jene im Schulkontext: Ryan et al. (1994) zeigten, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und die Eltern-Kind-Beziehung beide zu einer erfolgreichen schulischen Motivation beitragen, während die Beziehungen des Jugendlichen zu Freunden aus der Peergroup dies *nicht* leisten.

Gudjons (1995) bringt es auf den Punkt, dass die besondere Beziehung unter Schülern im Jahrgangsklassenunterricht-Setting eine besondere ist und dabei Schwierigkeiten gelöst werden müssen: „Schüler müssen vor allem ausbalancieren zwischen Konkurrenz- und Gemeinschaftsnormen“ (S. 167). Dieser Prozess läuft in der Grundschule aber anders ab als in der Sekundarstufe I. Der Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz ist mit einer „fundamentalen Reorganisation der Persönlichkeit“ (Fend, 2001, S. 347) verbunden. Auf der Sekundarstufe tauchen z.B. dann Gegenkräfte zur Leistungsbereitschaft auf, „wenn einflussreiche Mitschüler die soziale Anerkennung von der Distanz zum offiziellen schulischen Normensystem abhängig machen“ (a.a.O., S. 361). Dieser *mögliche* negative Aspekt der positiven sozialen Beziehung im Klassenverband ist vor allem aus entwicklungspsychologischer Perspektive herauszuheben. Im Jugendalter muss also die soziale Einbindung in der Peergroup nicht unbedingt in einem positiven Verhältnis zur Leistungsmotivation stehen.

Aus diesen Gründen werden zwar Variablen über die Peergroup in die Berechnungen in Kapitel 7 einfließen. Jedoch liegt das Erkenntnisinteresse v.a. auf den Einflüssen von Eltern und Lehrern.

Fend (1998) verweist zudem auf die Tatsache, dass in der Phase der Adoleszenz die soziale Stellung in der Klasse (beliebt, abgelehnt, unbeachtet, ...) *stabiler* als die Leistungsbewertung durch den Lehrer ist (vgl. S. 284). Ein bedenkenswertes Ergebnis. Die Stellung, die man in der Klasse während der Jugendzeit einnimmt bzw. zugewiesen bekommt, verändert sich praktisch über die Jahre hinweg nur wenig; sprich: für einen Teil ein entwicklungsbedrohender Sachverhalt.

B) Einfluss der Peergroup

Um den Einfluss der Peergroup auf motivationale Persönlichkeitsmerkmale zu testen, liegen im Datensatz zwei Konstrukte vor: „Anerkennung durch Mitschüler“ und die „Integration durch die Peers“ (s.a. Kap. 6.3.3).

„Zahlreiche Forschungsergebnisse weisen auf einen engen Zusammenhang zwischen Gruppenstatus (Geltung und Beliebtheit in der Schulklasse) und Lernleistung/Lernmotivation hin“ (Ulich & Jerusalem, 1996, S. 189). Somit ist begründet, warum Indikatoren der Peergroup in die SDT-fundierten Berechnungen miteinfließen müssen. Zudem können gemäß Fend (1991b) Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht mehr zureichend verstanden werden, „wenn die Analyse von Einflussfaktoren etwa auf das Eltern-Kind-Verhältnis oder auf die Schüler-Lehrer-Beziehung begrenzt wird und das große Feld der Peers damit ausgelassen wird“ (S. 219). Insofern wird also eine allfällige Beeinflussung der Leistungsmotivation durch die soziale Eingebundenheit bei den Gleichaltrigen in den Berechnungen getestet, theoretisch wird aber nicht weiter eingegangen auf entsprechende Theorien (wie z.B. die Individuationstheorie⁴⁰; Youniss & Smollar, 1985) welche den Gleichaltrigen eine bedeutende Rolle zuweist.

Entwicklungspsychologisch ist nebst dem interessanten Schuleintrittsbefund, dass in den ersten Schuljahren der Umgang mit den Gleichaltrigen für die Kinder das zentrale Thema ist – deutlich vor der Beziehung zum Lehrer (Petillon, 1991, S. 198) – vor allem eines wichtig: Mit steigendem Lebensalter gewinnt die institutionelle Einbindung im Bildungssystem und die Auseinandersetzung mit der Peergroup bei der *Motivationsentwicklung* zunehmend an Bedeutung (vgl. Choi & Schmidt, 2006, S. 82f). Dies ist ein Befund mehr, der schulformspezifische Berechnungen bei der Ergründung der Determinanten der Leistungsmotivation stützt.

4.3.5 Bedeutung und Einfluss der institutionellen Einbindung

A) Zur institutionellen Einbindung des Kindes/Jugendlichen

Der Oberbegriff „Institutionelle Einbindung“ wird im vorliegenden Datensatz mit folgenden Konstrukten repräsentiert: kirchliche Aktivität, allgemeine Vereinszugehörigkeit, „Zugehörigkeit zu einem Turn- und Sportverein oder einer Musik- oder Singgruppe“ (s.a. Kap. 6.3.3).

Gemäß der SDT kann die soziale Einbindung sowohl in der Familie, in der Schule als auch im außerschulischen Bereich identifiziert werden. Stecher (2000) hat in sei-

⁴⁰ Beziehungen werden als Interaktionen begriffen, die von den Interaktionspartnern konzeptuell in Strukturen organisiert werden (vgl. Youniss & Smollar, 1985, S. 15). Die Beziehungen zu den Gleichaltrigen sind durch eine symmetrische Struktur gekennzeichnet, was eine Ko-Konstruktion autonomer Standpunkte und Regelvorstellungen ermöglicht. Für die Eltern-Kind-Beziehung ist demgegenüber eine asymmetrische Struktur charakteristisch, weil die Eltern Standpunkte und Regeln einseitig vorgeben und ihre Befolgung durch das Kind erwarten. Diese unilaterale Autorität, so Youniss und Smollar, verhindert Ko-Konstruktion bei den Heranwachsenden (a.a.O., S. 16, S. 164f.). Die Individuationstheorie postuliert eine zunehmende Abgrenzung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Verbundenheit mit ihren Eltern.

ner Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ebenfalls die Vereinszugehörigkeit und die religiöse Eingebundenheit als erklärende Variablen benutzt (vgl. S. 157). Inwiefern solche außerschulischen Beziehungen und Netzwerke sich unterstützend für die Leistungsmotivationsentwicklung auswirken, soll in den Berechnungen (Kap. 6) untersucht werden.

B) Einfluss der institutionellen Einbindung

Stecher (2000) kam zum Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche signifikant mehr von ihrer schulischen Kompetenz überzeugt waren, wenn sie Mitglied in einem Verein waren oder über eine starke religiöse Einbindung berichteten, als wenn sie diese institutionelle Einbindung nicht vorweisen konnten (vgl. S. 221).

Auch Eccles und Barber (1999) konnten zeigen, dass Schüler, die in der zehnten Klasse an außerschulischen Freizeitaktivitäten (z.B. in kirchlichen Jugendgruppen, beim Sport, in der Musikschule und bei ehrenamtlichen Tätigkeiten) teilnahmen, zwei Jahre später ein geringeres Verhaltensrisiko sowie bessere Schulleistungen hatten und häufiger ein Studium aufnahmen. Diese Ergebnisse blieben auch dann bestehen, wenn soziale Schicht, Intelligenz und Schulleistungen kontrolliert wurden.

4.4 Differentielle Befunde: soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation

Im Folgenden wird belegt, dass differentielle Wirkungszusammenhänge bezüglich Schulkultur, Schultyp (Bezugsgruppe), Elternhaus/Schicht, Leistungsposition in der Klasse und bezüglich Geschlecht in der Forschungsliteratur nachgewiesen werden können und somit diesbezügliche Berechnungen legitim sind.

4.4.1 Allgemeine Forderung nach differentiellen Berechnungen

Folgendes Zitat weist auf die grundsätzliche Forderung nach differentiellen Berechnungen hin:

Lernen und Leistung, Verhalten und Persönlichkeitsentwicklung von Schülerninnen und Schülern sind multidimensional, multidirektional und multikausal bedingt. *Alle Einflüsse wirken sich differentiell aus, Keine Angaben des komplexen Bedingungsgeflechts von Schulleistung kann heute auf eine Berücksichtigung der sozialen (schulischen) Lernumwelt ..., der sozialen Zusammensetzung der Schulkasse, des Gruppenstatus der Schüler, deren Interaktionsverhalten, der sozialen Wahrnehmung von Lehrern und Schülern, des Unterrichtsklimas sowie organisatorischer Merkmale wie z.B. Lerngruppen-differenzierung verzichten.* (Ulich & Jerusalem, 1996, S. 181; Hervorhebung durch D.L.)

Peetsma, Hascher, Van Der Veen und Roede (2005) stellten Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern (NL, CH, DE und CZ) beim Vergleich eines Strukturgleichungsmodells fest, welches die schulische Investition und Leistung als zu erklären-

de Variablen beinhalteten. Ebenfalls fanden sie Geschlechts- und Schultypeneffekte, wobei jene in der Tschechischen Republik und Deutschland größer waren als in der Schweiz und den Niederlanden (vgl. S. 216).

Die Erkenntnis von Fend (1997) „doppelt so viele Schüler in der Schweiz als in Deutschland fühlen sich in der Schule wohl“ (S. 160) weist auf eine mögliche kulturaumbezogene Abhängigkeit der Entwicklung der Lernmotivation in der Adoleszenz hin. Beim Vergleich von Bildungssystemen in verschiedenen Ländern leiten Czerwenka, Nölle, Pause, Schlotthaus und Schmidt (1989) diesbezüglich ab, dass z.B. amerikanische Schulen für die Lebenspläne von Zehn- bis Zwanzigjährigen entwicklungsangemessener gestaltet seien, weil diese mit extracurricularen Angeboten und Wahlmöglichkeiten mehr Bewährungs- und Erfahrungsfelder böten.

Wie differentiell und kontextspezifisch die Wirkungsmechanismen sein können, zeigt das Fazit von Silbereisen, Boehnke und Crockett (1991) bezüglich des Risikoverhaltens Rauchen. Sie weisen explizit auf die kontextspezifische Wirkungsweise von Schulmilieu *und* elterlicher Erziehungshaltung beim Nikotingebräuch hin, indem sie festhalten: „Weder ein bestimmtes Schulmilieu noch eine besondere Erziehungshaltung können durchgängig als Risikofaktor für Substanzgebrauch unter Jugendlichen um 14/15 Jahre gelten. Es kommt auf die Substanz, deren Gebrauch und auf das Wechselspiel von Schulmilieu und Erziehung an“ (S. 289).

Exeler und Wild (2003) weisen auf die „Notwendigkeit einer domänenpezifischen Betrachtung lernbezogener Einstellungen und Orientierungen“ hin (S. 8). Dieser Verlagerung des Forschungsinteresses von „global zu spezifisch“ auf dem Hintergrund von Lernmotivation und Anstrengungsbereitschaft sind z.B. auch Eccles, Wigfield und Schiefele (1998) gefolgt. Gerade bei einer Längsschnittuntersuchung bei 20 Jahren zwischen t1 und t2 gilt es, diese Unterschiedlichkeit an Wirkungen je nach Kontext (Schulform, Beziehungen, usw.) einzubeziehen.

4.4.2 Differentielle Unterschiede aufgrund des Schultyps bzw. der Bezugsgruppe

Aufgrund der folgenden Belege soll die Schlussfolgerung gezogen werden können, dass Analysen zu schulischer Sozialisation in der Regel kontextgebunden sind, d.h. dass sie differenziert nach Schultyp und Geschlecht und nicht in universalistischer Weise berechnet und interpretiert werden sollten.

- Bezuglich Arbeitsmöglichkeiten, Hilfe beim Lernen und Interesse der Eltern an der Schule haben Jugendliche von Gymnasien günstigere Bedingungen als jene an Hauptschulen (vgl. Grunder, 2001, S. 63).
- Münchmeier (2000) weist aufgrund von Erkenntnissen aus der 13. Shell-Jugendstudie (4546 Jugendliche, im Alter von 15 bis 24 Jahren) aus, dass Jugendliche mit Hauptschulabschluss durch ihre Berufsorientierung eher das gute *Einkommen* und den sicheren Arbeitsplatz suchen, während Abiturienten sich eher am Sinn, Spass und ihrer Selbstverwirklichung orientieren (vgl. S. 258).

- Die ersten Konstanzer Untersuchungen zu den Auswirkungen der verschiedenen Schulformen im dreigliedrigen Schulsystem erbrachten in Bezug zur Lernmotivation nur teilweise die erwarteten Befunde. „Wären die Ergebnisse erwartungsgemäß gewesen, dann müssten die guten Schüler in Gymnasien die positivsten Profile zeigen und die schlechten Schüler in Hauptschulen die negativsten“ (Fend, 1991b, S. 21). Es überraschte, dass die Gymnasiasten wohl die grössten Erwartungen bezüglich Berufsmöglichkeiten, nicht aber die ausgeprägteste Lernmoral, Schulfreude und Wohlbefinden hatten.
- Direkt erlebte soziale Nahumwelten sind eingebettet in distale Umweltbedingungen (z.B. Schulart, Schulsystem), die gemäß Pekrun und Helmke (1991) auf indirektem Wege „entwicklungsentscheidend“ (S. 40) sind. „Schulbedingte Persönlichkeitsentwicklung ist vermutlich zu einem erheblichen Anteil eine Funktion normierender Systemregeln“ (a.a.O., S. 41).
- Die Errichtung von Gesamtschulen bot die Chance, den institutionellen Wirkungen im schulischen Verteilungssystem nachzugehen. Drei Ergebnisse hebt Fend in seiner Bilanz hervor (vgl. 1991b, S. 23f):
 1. Die Selbsteinschätzung der eigenen Begabung stimmten bei Gesamtschülern besser überein mit den effektiven Leistungen als bei Jugendlichen von Haupt-/Realschulen oder Gymnasien (die Einschätzung war also objektiver).
 2. Dafür waren aber die Streuungen dieser Begabungseinschätzungen in Gesamtschulen am größten (dem direkten Vergleich über die gesamte Altersgruppe konnte auch nicht durch Leistungsgruppen in einzelnen Fächern ausgewichen werden).⁴¹
 3. Hingegen gab es bezüglich Wertorientierung eine kleinere Streuung in Gesamtschulen festzustellen im Vergleich zur Schülerschaft aus Haupt-, Realschulen und Gymnasien.

Die Begabungseinschätzung ist in Bezug auf die Leistungsmotivation nicht irrelevant (s. Kap. 4.2.5). Der obige zweite Punkt (große Streuung der Begabungseinschätzung in Gesamtschulen) lässt die Folgerung zu, dass schwächere Jugendliche in Gesamtschulen motivational eher schlechtere Rahmenbedingungen für die Förderung ihrer Leistungsmotivation vorfinden als leistungsmäßig – objektiv gesehen – vergleichbare Jugendliche an Hauptschulen. Warum? Weil hier der Bezugsgruppeneffekt hineinspielt. Der sogenannte Pygmalion-Effekt ist besonders im dreigliedrigen Schulsystem (Haupt- /Realschule und Gymnasium) bei der Analyse von Lernmotivation zu berücksichtigen. Diesem Pygmalion-Effekt (Rosenthal-Effekt) nach wirken sich Erwartungen, Einstellungen und Vorurteile der Erziehungsperson gemäß der „selbsterfüllenden Prophezeiung“ aus; d.h. die Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwickeln sich in erwarteter Form. Dieser Effekte kann natürlich in positiver wie negativer Hinsicht ablaufen. Die Erfahrung, in der Schule – ob in einer Hauptschule oder einem Gymnasium – z.B. stets als „knapp genügend“ oder „unge-

⁴¹ Zudem gilt bei der Berücksichtigung der Bezugsgruppeneffekte in Gesamtschulen die Erkenntnis, dass positive Effekte von Bezugsgruppenwechseln für Leistungsschwächere (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1991, S. 117; Pekrun & Helmke, 1991, S. 39) nicht unbedingt längerfristiger Natur sind (vgl. Buff, 1991, S. 112).

nügend“ eingestuft zu werden, wird nicht ohne Konsequenzen in Bezug zur längerfristigen Persönlichkeitsentwicklung bleiben. Umgekehrt wäre eine schultypenbezogene Wirkung des Pygmalion-Effekts in positiver Hinsicht dann gegeben, wenn ein guter Hauptschüler, welcher gemäß der sozialen Bezugsnorm beurteilt wird, motivational besser gefördert wird, als wenn dieser in einer Gesamtschule dem Leistungsvergleich der gesamten Altersgruppe ausgesetzt ist. Solange sich die Notengebung weiterhin meistens an der Sozialnorm der Klasse orientiert, wird der Anstrengungsbereitschaft von Jugendlichen in einer Hauptschule in motivationaler Hinsicht wahrscheinlich besser entsprochen als wenn diese in einer anderen Schulform tagtäglich über Noten „erfahren“, dass sie verglichen mit der gesamten Altersgruppe zu den schwachen Schülern gehören.

Natürlich könnte man anfügen, dass die leistungsorientierte Schule auf Konkurrenz angelegt ist und dass ein guter Schüler auch innerhalb einer Leistungsgruppe (z.B. in einer Klasse einer Hauptschule) seine positive Begabungseinschätzung auf Kosten von noch schwächeren Mitschülern holt. Dass der soziale Vergleich unter den Schülern aber nicht das bestimmende Merkmal für die Förderung der Lern- und Leistungsmotivation darstellt, wird diese Arbeit mit dem Ansatz der SDT genügend deutlich machen. Gemäß Ulich und Jerusalem (1996, S. 184) ist z.B. die Art und Weise, wie Eltern auf schlechte Schulleistungen reagieren, belastender als der objektive Leistungsstand selbst.

Finsterwald (2006) weist auf Bezugsgruppeneffekte hin, wonach Schulform und Geschlecht eine moderierende Funktion bei der Motivationsausprägung übernehmen.

Meier (2004) zeigt anhand von PISA-Daten, wie die Schulformen bezüglich Leistungsmerkmalen und soziodemografischen Merkmalen charakterisiert werden können (S. 209): Innerhalb der Hauptschule lassen sich zwei etwa gleich stark besetzte Gruppen unterscheiden. Cluster 1 lässt sich beschreiben durch eine sehr hohe aggressive Orientierung in der Freundesgruppe, häufige Gewalthandlungen und ein restriktives Familienklima. In ihr sind zu zwei Dritteln Knaben vertreten und der Migrantenanteil beträgt etwa 30 Prozent. Cluster 2 steht umgekehrt für „wenig Gewalt und eine hohe familiäre Akzeptanz“. Zwischen den beiden Gruppen Cluster 1 (hohe Gewalt) und Cluster 2 (wenig Gewalt und familiäre Akzeptanz) gibt es keinen signifikanten Unterschied, was die sozioökonomische Stellung der Eltern anbetrifft, dafür aber signifikante Differenzen in den Leistungswerten: Cluster 2 weist bessere Werte auf. Darin sind Mädchen eher übervertreten. Wie sieht das nun beim höchsten Schultyp aus?

Im Gymnasialbereich lassen sich zwei unterschiedlich stark besetzte Gruppen unterscheiden, die sich in ihrer sozialen Zusammensetzung überzufällig unterscheiden. Die deutlich größere Gruppe (Cluster 2), die eine hohe Leseorientierung aufweist, kaum Gewalt ausübt und hohe familiäre Akzeptanz erfährt, wird zu zwei Dritteln von Mädchen gebildet. Die sozioökonomische Stellung

der Eltern ist ebenso signifikant höher wie die erreichten Kompetenzniveaus im Lesen und in Mathematik. (ebd.)

Demgegenüber weist das Cluster 1 (innerhalb der Schulform Gymnasium) ein restriktives Familienklima und einen tieferen sozioökonomischen Status der Eltern auf und zeigt tiefere Kompetenzniveaus im Lesen und in der Mathematik. Es zeigt sich also, dass sich je nach Schulform unterschiedliche Verhaltensweisen und unterschiedliche Gruppen bilden und dass innerhalb dieser wiederum Geschlechtsunterschiede existieren. Fazit ist also, dass schulform- und geschlechtsspezifische Berechnungen bei der Ergründung der Leistungsmotivation nötig sind.

4.4.3 Differentielle Unterschiede aufgrund des Elternhauses bzw. der Schicht

Die Befunde von Wild und Remy (2002a) stützen die Annahme differentieller Zusammenhänge zwischen verschiedenen Formen der Lernmotivation einerseits und lernbezogenen Einstellungs- und Verhaltensmustern der Eltern andererseits.

Der größte Einfluss des Elternhauses auf die schulische Bildung erfolgt nach Minsel (2007) „indirekt über die allgemeinen Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen, die sich kumulativ auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken, so dass bereits zu Beginn der Schulzeit erhebliche Unterschiede im Bereich sprachlicher, allgemein kognitiver und emotional-motivationaler Lernvoraussetzungen bestehen (vgl. Weinert & Helmke, 1997)“ (S. 312).

Insofern muss also davon ausgegangen werden, dass die emotional-motivationalen Persönlichkeitsmerkmale als auch der Lernerfolg von Anfang an *schichtspezifisch* geprägt sind. Die differentiellen Berechnungen für Gymnasium und Hauptschule tragen diesem Befund Rechnung.

Die Berücksichtigung der Bildungsschicht hat insgesamt gesehen eine wichtige Stellung bei erzieherischen und sozialisationsbezogenen Prozessen. Sie ist auch eng mit der Schulformzugehörigkeit verbunden: „Der schulische Status, also die Zugehörigkeit zu Haupt-, Realschule oder Gymnasium bzw. zu einem Fachleistungsniveau stellt eine Grundlage der Reproduktion schichtspezifischer subkultureller Wertmuster dar“ (Fend et al., 1976, S. 321).

Siegler et al. (2005, S. 696) weisen darauf hin, dass wirtschaftliche Stressoren innerhalb der Familie die Qualität der Interaktion zwischen Eltern und Kind verschlechtern können und sich daraus Risiken wie Depression, Schulversagen, Störverhalten und Drogenkonsum ergeben können. Demnach wäre auch davon auszugehen, dass bei den Hauptschulabgängerinnen und -abgängern sowohl die Leistungsmotivation im Jugendalter als auch die berufliche Weiterbildungs- und Leistungsmotivation im Erwachsenenalter durch die elterliche Sozialisation geprägt ist.

Die Studie von Choi und Schmidt (2006) „wurde von der Annahme getragen, dass sich die Verhältnisse der Herkunftsfamilie, in denen der Grundschüler oder die

Grundschülerin aufwächst, nicht unwe sentlich durch die typischen Leistungsorientierungsmuster der Eltern beschreiben lassen“ (S. 82f).

Fasst man die ... Thesen der schichtspezifischen Sozialisationsforschung zusammen, so lassen sich drei wesentliche Phasen ... beschreiben ...: In der ersten Phase werden die Arbeitsplatzerfahrungen in die Familie transformiert und finden ihren Niederschlag in Erziehungseinstellungen und -praktiken. In der zweiten Phase beeinflusst das in der Regel intentionale Erziehungsverhalten der Eltern die psychosoziale Entwicklung der Kinder. Der dritten Phase schließlich liegt die Annahme zugrunde, dass die in der Familie sozialisierten Verhaltensmuster durch das Kind generalisiert werden und auf außfamiliale Bereiche – in diesem Zusammenhang vor allem auf das Bildungssystem und den Arbeitsplatz – übertragen werden (vgl. Abrahams & Sommerkorn, 1976). (Choi & Schmidt, 2006, S. 17)

Hier ist nun der Transformationsprozess ersichtlich geworden, dass die schichtspezifischen Arbeitsbedingungen der Eltern und ihre Erziehungseinstellungen sich letztlich beim Kind im Rahmen von Schuleinstellungen und Leistungsmotivation sozialisieren und somit positiv oder negativ auswirken.

4.4.4 Differentielle Unterschiede aufgrund der relativen Leistungsposition in der Klasse

Im Kapitel 4.4.2 ist die Thematik der Begabungs- und Leistungseinschätzung rund um die Bezugsgruppeneffekte bereits dargelegt worden. Die Bedeutung der wahrgenommenen relativen Leistungsposition innerhalb der Klasse ist derart von Bedeutung, dass in den vorliegenden Berechnungen diese Variable als Kontrollvariable benutzt wird. Gemäß der Fragestellung soll quasi die Nettowirkung der sozialen Einbindung auf die Leistungsmotivation berechnet werden, und zwar unabhängig von der Leistung des Schülers. Der Schüler selbst beurteilt seine Leistung meistens mit der ihm zur Verfügung stehenden Information „Note“, welche sich in den allermeisten Fällen auf die soziale Bezugsnorm der Klasse stützt. Darum sollen hier grundsätzliche Aspekte über das Thema Noten in Erinnerung gerufen werden:

Noten sind – durch die Abschaffung der Aufnahmeprüfung für Höhere Schulen (1960) und die Einführung des Numerus Clausus (1973) – zum wichtigsten Instrument der schulischen Leistungsbeurteilung und damit der schulischen Aufstiegsmöglichkeiten geworden (Meulemann 1985, S. 48f). Die wesentlichen Kritikpunkte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Schulnoten sind keine reliablen Indikatoren für das tatsächliche Leistungsurteil. Die Noten einer Lehrperson für die gleiche Arbeit eines Schülers zu verschiedenen Zeitpunkten korrelieren nur sehr gering miteinander.
- Die Korrelationen zwischen Schulleistungstests und den Schulnoten liegen nur zwischen .60 und .70, was die Gültigkeit von Noten in Frage stellt.

- Da Noten meistens auf der Basis der sozialen Bezugsnorm der Klasse vergeben werden, sind sie aus verschiedenen Klassen nicht miteinander vergleichbar.
- Schulnoten weisen einen nur geringen Vorhersagewert für den späteren Schulerfolg auf (vgl. a.a.O., S. 44f).

Gemäß Stecher (2000) ist es aber in diesem Zusammenhang nicht von Bedeutung, ob die Schulnoten zwischen Klassen, Schulen oder auch Bundesländern miteinander vergleichbar sind. Denn

„da das Leistungsniveau der Klasse der Anker zur Beurteilung des einzelnen Schülers ist, konkurriert der einzelne immer (nur) gegen den Durchschnitt seiner Mitschüler um die schulischen (und später auch beruflichen) Aufstiegsmöglichkeiten: ein Schüler mit einer Durchschnittsnote von 2,0 im Zeugnis ist immer ein überdurchschnittlicher Schüler, ein Schüler mit der Durchschnittsnote 3,3 immer ein unterdurchschnittlicher Schüler – unabhängig davon, ob er in Flensburg oder München zur Schule geht“ (S. 269).

Sauer und Gamsjäger (1996), die sich im Besonderen mit dem prognostischen Wert der Grundschulleistungen für den Sekundarschulerfolg beschäftigten, kamen zum Ergebnis, dass die Grundschulnoten die relativ wichtigsten Determinanten der Sekundarschulwahl sind (S. 306). Leistungsschwächere zeigen im Vergleich zu leistungsstärkeren Schülern eine niedrigere intrinsische Motivation (vgl. Wild & Hofer, 2000, S. 48). Diese Erkenntnis kann sowohl selbstbestimmungstheoretisch mit der Frustration des Bedürfnisses nach Kompetenzerleben als auch als Ausdruck der leistungssteigernden Wirkung von Interessen interpretiert werden.

Gemäß Fend (1977) nehmen Noten *entscheidenderen* Einfluss auf die Selbstkonzeptentwicklung als etwa die besuchte Schulform. Er weist darauf hin, dass sich aufgrund von Bezugsgruppeneffekten die „generalisierten Selbsteinschätzungen, Erfolgszuversicht, Hilflosigkeit und das Selbstwertgefühl von Hauptschülern und Gymnasiasten ... in der Sekundarstufe von Jahr zu Jahr angleichen“ (S. 211) und „dass die psychische Situation der guten Hauptschüler günstiger [ist] als jene der schlechten Gymnasiasten“ (ebd.).

Insgesamt gesehen ist der Einfluss der Leistungsposition, ob innerhalb der Klasse oder im Schulsystem, für die Leistungsmotivation deutlich geworden. Vor allem Partialberechnungen, in denen die Variable „relative Leistungsposition in der Klasse“ kontrolliert wird, tragen dieser Befundlage Rechnung (s. Kap. 6).

4.4.5 Differentielle Unterschiede aufgrund des Geschlechts

Grundsätzlich sind die sozialen Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung für beide Geschlechter unterschiedlich (vgl. Hurrelmann, 2001, S. 670).

Nicht geklärt ist die Frage, ob im Elternhaus die für Mutter und Vater jeweils typischen Verhaltensweisen genuin geschlechtsspezifisch oder eine Folge der soziokulturellen Rollenverteilung von Mann und Frau in unserer Gesellschaft sind (Lamb,

1997). Auch Fend et al. (1976) verweisen bei differentiellen Leistungsmotivationsergebnissen auf die Rolle des Geschlechts, welches sie auf die rollenspezifische Sozialisation durch die Familie zurückführen (S. 97).

Väter verhalten sich z.B. gegenüber Söhnen und Töchtern von klein auf mit größeren Unterschieden als dies Mütter tun: Sie „waren strenger in der Disziplin und wilder und direktiver in ihrem Spiel mit Söhnen und weicher, vorsichtiger und unterstützender im Umgang mit Töchtern“ (Seiffge-Krenke, 2001, S. 393). Sie neigen „meistens dazu, Jungen als stärker und kräftiger anzusehen, sie oft zu berühren, ihre körperbetonten Spiele und Erkundungen zu unterstützen. ... [Sie] greifen bei den Jungen mehr ein als bei den Mädchen“ (LeCamus, 2001, S. 52). Offenbar ist also die väterliche Erziehung der Söhne mehr auf Disziplin und Aktivität ausgerichtet, im Gegensatz zu der der Töchter.

Zudem konnten Helmke, Schrader und Lehneis-Klepper (1991) nachweisen, dass bei Jungen die relative Leistungsposition in der Klasse beim Zusammenhang Leistungserwartung der Eltern und Leistung des Kindes zentrales Gewicht erhält, bei Mädchen hingegen nicht (S. 13). Die Sozialisationswirksamkeit aufgrund der Leistungsförderung von Söhnen ist größer als die von Töchtern (vgl. S. 17). Dieser Aspekt steht mit dem oberen Kapitel 4.4.4 „Differentielle Unterschiede aufgrund der relativen Leistungsposition“ in Zusammenhang.

Gemäß Walper (2003) legen Subgruppenanalysen geschlechtsspezifische längsschnittliche Effekte von Bindung auf die Entwicklung Jugendlicher nahe. Gemäß Silbereisen, Boehnke und Crockett (1991) sind es „Jungen, nicht Mädchen, für die sich ein Missverhältnis von Erziehung und Schulmilieu nachhaltig auszuwirken scheint“ (S. 290).⁴²

Gemäß Ulich (2001) behandeln die allermeisten Lehrpersonen Mädchen anders als Knaben und sie erwarten von Mädchen ein tendenziell anderes Verhalten als von Jungen (vgl. S. 109). Untersuchungen in verschiedenen Ländern belegen, „dass Jungen öfter als Mädchen beachtet, angesprochen, aufgerufen, gelobt und getadelt werden“ (S. 110). Dieser Effekt wird auch als „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeitsgesetz“ bezeichnet (vgl. Faulstich-Wieland, 1995, S. 126).

Insgesamt kann von einer geschlechtspezifischen Wirkung, ob angeboren oder sozialisiert, ausgegangen werden. Der tendenzielle Fokus wird bei der Untersuchung der Leistungsmotivationsentwicklung vor allem auf den männlichen Probanden im Gymnasium und in der Hauptschule liegen.

⁴² Andererseits konnten Hofer und Wild (2000) zwar längsschnittliche Zusammenhänge zwischen emotional- und autonomie-unterstützendem Verhalten von Eltern und der Lernmotivation von Schülern am Ende des Jugendalters zeigen, jedoch ließen sich bei ihnen keine Hinweise auf die vermittelnde oder moderierende Rolle wie Geschlecht oder soziale Herkunft bestätigen.

4.5 Soziale Eingebundenheit und Motivation im Längsschnitt

Hier sollen auf die Fragestellung bezogene *längsschnittrelevante* Erkenntnisse über differentielle Wirkungsweisen von sozialen Aspekten auf die Entwicklung und Motivation aufgeführt werden. Während in Kap. 4.4 über querschnittlich erhobene Erkenntnisse berichtet wurde, handelt es sich in diesem Kapitel v.a. um entwicklungspsychologische und längsschnittliche Belege, welche bezüglich Geschlecht und Schulform noch weiter differenziert sind.

Nach Trudewind (1975) und Reif (1970) kann die elterliche Selbständigkeitserziehung im vierten und fünften Schuljahr als am effektivsten für die Kinder bezeichnet werden. Zu frühes oder zu spätes diesbezügliches Bemühen der Eltern hatte eine geringere Wirkung. Somit kann festgestellt werden: Nicht Frühzeitigkeit, sondern *Entwicklungsangemessenheit* bei der Selbständigkeitserziehung scheint der entscheidende Faktor für die Förderung der Leistungsmotivation zu sein, wenn sich Hoffnung auf Erfolg am größten, Furcht vor Misserfolg am geringsten zeigen.

Differentielle Unterschiede und Wirkungen im Bezug zum Alter bestehen nicht nur bei der Selbständigkeitserziehung, sondern auch bei der Anwendung von Bekräftigungen in der Erziehung. Während man aus alltagspsychologischer Sicht annehmen könnte, positive Verstärkung (Lob, Belohnung) wirke sich stets förderlich auf die Leistungsmotivation der Kinder aus und Tadel und Strafe eher nachteilig, zeigt die Wirklichkeit gerade in dieser Hinsicht einen paradoxen Befund. Gemäß der Struktur der Leistungsmotivation, die entwicklungspsychologisch determiniert ist (vgl. Kap. 3.1.3) zeigen sich auch Ergebnisse aus einer Untersuchung von Reif (1970) sehr stimmig: Mütter erfolgsmotivierter Söhne benutzten halb soviele Bekräftigungen wie Mütter misserfolgsmotivierter Söhne. Man kommt also zu folgendem Fazit: Der Zusammenhang zwischen „viel Lob, wenig Tadel“ und Motivation wirkt sich eher für kleinere Kinder positiv aus, während unangemessenes Lob für 10-12-jährige Kinder eher demotivierend wirkt.

In einer älteren Längsschnittstudie am Fels-Research-Institute, bei der eine Stichprobe von Kindern bis in das Erwachsenenalter hinein getestet wurde, ergaben sich bemerkenswerte Geschlechtsunterschiede (vgl. Kagan & Moss, 1962). Die am stärksten motivierten Frauen waren von ihren Müttern schon in den ersten drei Lebensjahren forciert zur Selbständigkeit und fortlaufender Leistungssteigerung angehalten worden. Es zeigte sich dort ein sogenannter geschlechtsspezifischer „Schläfer-Effekt“: Bei den Frauen kam die starke Leistungsmotivation erst im Erwachsenenalter zum Durchbruch; in der Kindheit blieb sie verborgen oder gehemmt. Bei den Jungen hingegen gab es diesen *Schläfereffekt* nicht. Männer zeigten dann anhaltend ausgeprägtes Leistungsverhalten, wenn sie *nach* einem behütenden Erziehungsverhalten in den ersten drei Lebensjahren stärker leistungsmäßig angespornt wurden. Diese sehr alte Untersuchung dient hier lediglich als Hinweis, dass das Erziehungsverhalten der Eltern im Längsschnitt eine *geschlechtsspezifische* Wirkung auf motivationaler Basis haben könnte.

In dieser Weise kann auch der empirische Befund von Kruse (2001) interpretiert werden: Er bilanziert seine mit Strukturgleichungsmodellen berechneten längsschnittlichen Daten in Abhängigkeit des elterlichen Erziehungsstils und hält fest, dass sich Effekte elterlichen Verhaltens auf die seelische Gesundheit unter Umständen erst viele Jahre später zeigen. Dieses Resultat weist einmal mehr auf die Existenz langfristiger Wirkungen von Sozialisationsbedingungen hin.

Wild und Hofer (2000) erbringen ebenfalls den Nachweis zum längsschnittlichen Zusammenhang zwischen elterlicher Erziehung und der Entwicklung motivationaler Orientierungen. Selbstbestimmungstheoretische Überlegungen haben hier empirische Evidenz ergeben:

So zeichnet sich bei Jugendlichen, die sich in der 12. Klasse bzw. im zweiten Lehrjahr in ihrer Selbständigkeit unterstützt und von den Eltern angenommen fühlen, im Vergleich zu anderen Jugendlichen eine ausgeprägtere Neigung ab, sich ein Jahr später mit schulischen Inhalten intensiv auseinanderzusetzen und sich dabei primär vom Spaß an der Sache und dem Interesse am Gegenstand leiten zu lassen. Umgekehrt scheinen Eltern, die dem Bedürfnis der Jugendlichen nach Autonomie wenig Rechnung tragen, die Herausbildung einer externalen [orientierten] Persönlichkeitsstruktur zu fördern, für die eine eher instrumentell-kalkulierende Lernhaltung kennzeichnend ist. (S. 47f)

Die Wirkung der sozialen Einbindung ist wahrscheinlich dann am höchsten, wenn die Beziehung zwischen Kind und Eltern auch über einen längeren Zeitrahmen auf einem hohen Niveau bleibt. Siegler et al. (2005, S. 636) halten fest, dass von einer gewissen Kontinuität der Eltern-Kind-Bindung in der Kindheit und im Erwachsenenalter auszugehen ist – solange es keine gravierenden Ereignisse wie Scheidung, Krankheit, Kindesmisshandlung oder mütterliche Depression gegeben hat.

Gemäß Steinberg et al. (1992) korrelierte die Leistungsbereitschaft *im Längsschnitt* signifikant mit $r = .10$ mit der Autoritativitätsskala (große Fallzahlen). Beim Vergleich der Extremgruppen (sehr autoritativer und sehr autoritärer Erziehungsstil) ergaben sich bei der Aufklärung der Leistungsbereitschaft und der Lernhaltung hohe Effektstärken. Man sieht, dass grundsätzlich mit kleinen Korrelationswerten zu rechnen ist, wenn nicht auf Extremgruppen ausgewichen wird. Umgekehrt darf aber schon ein signifikantes Ergebnis über 20 Jahre hinweg aus entwicklungspsychologischer Sicht als beachtlich gelten, auch wenn keine großen Effektstärken vorliegen.

Anhand des Münchener Längsschnitts (5. bis 8. Klasse) kommt dem Elternhaus bei der Fähigkeits-Selbstkonzeptentwicklung längerfristig eine größere Bedeutung zu als der schulischen Umwelt, welche durch die Lehrerunterstützung repräsentiert wird (vgl. Pekrun, 2001, S. 96).

Wild und Hofer (2000) bleiben aber aufgrund der vielen querschnittlichen Studien zum Einfluss der elterlichen Erziehungspraktiken für die Lernmotivation vorsichtig bei der Interpretation von kausalen Wirkungsweisen anhand der SDT. Unter Bezugnahme zu „inner working models“, in welchen Beziehungserfahrungen über kontinuierliche alltägliche Interaktionen zwischen Jugendlichen und Eltern verdichtet sind und der Tatsache, dass Jugendliche und Eltern in der Mehrheit über das Jugendalter hinaus emotional verbunden bleiben, vermuten sie, dass Eltern „über das gesamte Kindes- und Jugendalter hinweg“ Einfluss aufs Lernen der Kinder haben (vgl. S. 37).

Kracke und Hofer (2002) weisen aufgrund von längsschnittlichen Analysen im Kontext des Einstiegs ins Berufsleben bei Jugendlichen nach, dass „die Beharrlichkeit und Ausdauer, sich um einen Ausbildungsplatz zu bemühen, ganz wesentlich von der emotionalen Unterstützung der Eltern“ abhängt (S. 99). In diesem Sinne ist eine förderliche Kommunikation in der Familie durch Verbundenheit und zunehmende Wechselseitigkeit der Eltern-Kind-Beziehung gekennzeichnet.

Wenn sich also signifikante Wirkungen der familiären sozialen Eingebundenheit und der Kommunikation auf das Leistungsverhalten im Übergang ins Berufsleben (in einem Zweijahres-Längsschnitt) ergeben, dann ist auch davon auszugehen, dass dies – allerdings in schwächerer Form – auch für einen 20 bis 22 Jahre langen Längsschnitt gilt. Dass nicht nur Variablen auf der ökologischen Ebene, sondern auch Persönlichkeitsaspekte des Jugendlichen selbst als Bestimmungsfaktoren der Entwicklung herangezogen werden dürfen, wird durch die Erkenntnisse aus Pfadanalysen belegt (vgl. a.a.O., S. 100), wonach der autoritative Erziehungsstil *als auch* die adaptive Persönlichkeit (Problemlösekompetenz, Selbstwirksamkeit, ...) des Jugendlichen einen Beitrag zur Aufklärung des berufsbezogenen Explorationsverhalten leisten.

Insgesamt gibt es zahlreiche differentielle Befunde, die je nach Kontext einen längsschnittlichen Einfluss der sozialen Eingebundenheit auf die nachschulische oder berufliche oder sogar nachberufliche Motivation nachweisen.

Im Folgenden wird der Zusammenhang der Leistungsmotivation im Jugendalter und der beruflichen Leistungsmotivation und Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter betrachtet und mit statistischen Befunden unterlegt.

4.6 Stabilität in der Leistungsmotivationsentwicklung

Im Folgenden wird die längsschnittliche Perspektive in der Leistungsmotivationsentwicklung thematisiert. Es werden Befunde sowohl in allgemeiner als auch in differenzierter Form bezüglich Geschlecht oder Schultyp berichtet. Diese Ausführungen begründen somit die These einer Leistungsmotivationsstabilität in diesem langen Längsschnitt und bereiten auf die Ergebnisse in Kapitel 7.6 vor.

Stabilität oder Kontinuität weisen darauf hin, dass etwas gleich bleibt, Instabilität bzw. Diskontinuität meint das Gegenteil⁴³, d.h. das Persönlichkeitsmerkmal ändert sich. Nach Asendorpf (1996) lässt sich die Stabilität einer Persönlichkeitseigenschaft durch eine Längsschnittstudie zwischen zwei Meßzeitpunkten t_1 und t_2 bestimmen, in der dieselbe Eigenschaft „zu diesen beiden Zeitpunkten in einer Stichprobe von Personen gemessen und dann die Korrelation zwischen den beiden Zeitpunkten bestimmt wird. Diese Korrelation beschreibt die mittlere Stabilität der Eigenschaftswerte in der betrachteten Stichprobe; sie ist eine Eigenschaft der Stichprobe, nicht einzelner Personen“ (S. 232).

Jedoch ist es in dieser Arbeit bezüglich des Entwicklungsbegriffs wichtig, worauf der Fokus gerichtet werden muss:

Denn bei hoher Stabilität (und damit auch Kontinuität) liegt keine bedeutsame differentielle Entwicklung vor und damit auch keine interessante Frage für die Persönlichkeitsentwicklung. [...] Wichtiger als Beschreibungen der differentiellen Entwicklung sind deshalb Analysen der Einflüsse auf die Persönlichkeit und ihre Entwicklung: Warum ist Franz intelligenter als der gleichaltrige Fritz, und warum ist Fritz aggressiver als Franz? Wenn sich diese Unterschiede erst im Verlauf der Zeit entwickelt haben: Warum haben sie sich so und nicht anders entwickelt? Dies sind Fragen der Erklärung von Persönlichkeitsunterschieden und ihrer Entwicklung. (Asendorpf, 1996, S. 241f; Hervorhebung durch D.L.)

Montada (2008) weist darauf hin, dass der Stabilitätsbegriff (bzw. Kontinuitätsbegriff) in unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht wird. Eine ist die „Erklärung interindividueller Unterschiede aus vorausgehenden Unterschieden in einer anderen Dimension“ (S. 41). Wenn im Folgenden die schulische und berufliche Leistungsbereitschaft auf dem Hintergrund der unterschiedlich sozialen Einbettung in Familie und Schule in unterschiedlichen Schulformen *erklärt* wird, dann wird diesem Verständnis entsprochen. Somit ist ausgewiesen, dass der Fokus auf der *Erklärung* von Motivation liegt.

Mit Stamm (2005) kann auf die *längerfristige* Wirkung von Persönlichkeitsmerkmalen im Rahmen der leistungsbezogenen Entwicklung während der Schulzeit hingewiesen werden: „Nicht die allgemeinen Fähigkeitsniveaus oder das frühe Lesen- oder Rechnenlernen sind Bedingungsmerkmale für Leistungsexzellenz am Ende der obligatorischen Schulzeit, sondern besonders ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale wie Ausdauer, Leistungsmotivation oder Konzentrationsvermögen“ (Stamm, 2005, S. 210).

⁴³ Die beiden Begriffe stehen in gegenseitiger Abhängigkeit: „Aus einer hohen beobachteten Stabilität [gemessen durch Korrelationen] folgt eine hohe Kontinuität und Stabilität des Eigenschaftskonstrukts [z.B. Angst] und eine hohe Konstruktvalidität [Skala Angst] der Eigenschaftsmessungen zu beiden Zeitpunkten“ (Asendorpf, 1996, S. 237f).

Wenn die Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen untersucht wird, dann ist es wichtig, adoleszenzspezifische Erkenntnisse zu berücksichtigen: Gemäß Asendorpf (1996) kann es in manchen Eigenschaften pubertätsbedingt zu einer vorübergehenden *Destabilisierung* kommen (S. 234). Darum wird in der vorliegenden Untersuchung der Aufklärung der Leistungsmotivation im Jugendalter ein kleineres Gewicht eingeräumt als der Bestimmung der beruflichen Leistungs- und Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter mit einem 22-Jahre-Längsschnitt.

Grundsätzlich lässt sich langfristig besser vorhersagen, wer unauffällig bleibt, als wer auffällig bleibt⁴⁴. In Längsschnittstudien sind pathologische Gruppen durchwegs instabiler als die Kontrollgruppen (vgl. a.a.O., S. 237). Diese Feststellung könnte in der vorliegenden Arbeit derart interpretiert werden, dass bei Hauptschulabsolventen aufgrund der geringeren Qualifikation und des eher geringeren sozialen Status eine kleinere Stabilität zu erwarten ist. „Problematische“ Lebensverläufe – was nicht mit „pathologisch“ gleichgesetzt wird – sind wahrscheinlich bei Jugendlichen eher anzutreffen, welche die Hauptschule besuchten als wenn sie am Gymnasium waren, so die Vermutung.

In Kapitel 2.7 wurde die Stabilität von *allgemeinen* Persönlichkeitseigenschaften (Big Five) thematisiert. Nun werden weitere Belege dafür aufgeführt, dass es einen längsschnittlichen Zusammenhang von *motivationalen* Persönlichkeitseigenschaften im Jugend- und im Erwachsenenalter gibt bzw. von einer Stabilität ausgegangen werden kann:

- Die Schule sorgt für den Erwerb einer *stabilen* grundlegenden Arbeitshaltung bzw. Lernmotivation (Achtenhagen & Lempert, 2000; Baumert, 2000).
- Wenn Weinert (2001) überfachliche Kompetenzen als relativ stabile Dispositionen bzw. Personmerkmale (vgl. auch Grob & Maag Merki, 2001, S. 59) bezeichnet, dann können Lernbereitschaft, Lernkompetenz und Leistungsmotivation, die als überfachliche Kompetenzen *gelten* (vgl. Grob & Maag Merki, 2001; Ramseier, 2004), ebenfalls als stabil angenommen werden.
- Nach Spiess Huldi (2003) gibt es eine Kontinuitätsrangfolge, bei der kognitive Fähigkeiten (z.B. Intelligenz) am stabilsten, Temperamentseigenschaften (z.B. Gewissenhaftigkeit) etwas weniger stabil und Werte, Lebensziele sowie Einstellungen variabler Natur sind.
- Gemäß Stuhlmann (2005) gibt es wenig empirische Befunde zu den Langzeiteffekten von schulisch entwickelter Lern- und Leistungsmotivation. Eine qualitative retrospektive Studie von Schräder-Naef (1997) zu den Determinanten von Weiterbildungsbereitschaft zeigt aber, dass sich Erwachsene mit schulischen Defiziten nicht weiter bilden, wenn sie negative Schulerfahrungen gemacht haben, d.h. eine negative Grundhaltung gegenüber Schule und Lernen entwickelt haben.

⁴⁴ Die Tradition in der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie, nach einer hohen langfristigen Kontinuität und Stabilität von Eigenschaften zu suchen, ist aber nur von begrenztem Nutzen für ein tieferes Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung (z.B.: Stabilität von Aggressivität bei Vater und Sohn, im Kindes- und im Erwachsenenalter (vgl. Asendorpf, 1996, S. 241f).

- Überhaupt ist Lernen im Erwachsenenalter im Gegensatz zu schulischem Lernen vermehrt selbstgesteuert und selbstorganisiert (vgl. Sembill, 2000). Somit können auch die Motivationseigenschaften „berufliche Leistungsmotivation“ und „berufliche Weiterbildungsmotivation“ als selbstbestimmt betrachtet werden, welche sowohl intrinsische als auch extrinsische Anteile beinhalten (vgl. SDT-Kontinuum in Kap. 3.2.4).

Die in Kapitel 7.6 aufgeführten Berechnungen müssen also der Frage nachgehen, ob sich die Leistungsmotivation im Sinne einer Disposition relativ stabil im Lebenslauf zeigt und inwiefern diese beeinflusst wird vom sozialen und strukturellen Umfeld (Familie, Schulform, ...).

Da die Sozialisationsforschung zeigen konnte, dass „Menschen in gleicher Lebenslage auch ähnliche Wertvorstellungen, Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln“ (Hurrelmann, 2001, S. 673), ist davon auszugehen, dass die berufliche Position entscheidenden Einfluss auf die Ausprägung der Motivation hat. Von großer Bedeutung sei dabei die Qualität und Länge der Bildung/Ausbildung und die Art und Weise der Arbeits- und Berufstätigkeit. Bedingungen in Ausbildung und Arbeit beeinflussen also die Persönlichkeitsentwicklung nicht unwesentlich (ebd.). Hieraus wird ersichtlich, dass bei der Bestimmung der beruflichen Weiterbildungs- und Leistungsmotivation durch Variablen des Jugendalters Partialkorrelationen benötigt werden, die den höchsten Ausbildungsabschluss kontrollierend verwenden.

„Die herausragende Bedeutung der motivationalen Bedingungen für Lernen und Leistung über die gesamte Lebensspanne und die z.T. hohe Stabilität motivationaler Dispositionen sind Sachverhalte, die im Prinzip längst bekannt sind“ (Krapp, 2003, S. 93). Dies kann im Rahmen des sozialen Kontextes als auch bezüglich der eigenen personalen Steuerungsmechanismen verstanden werden. Upmeier zu Belzen, Vogt, Wieder und Christen (2002) stellen nämlich fest: „Je früher Kinder definierte Interessen ausbilden, desto besser sind sie in der Lage, erneut Interessen aufzubauen“ (S. 305). Demzufolge ist die Vermutung naheliegend, dass es sich auch beim Persönlichkeitsmerkmal „Leistungsmotivation“ ähnlich auswirkt: je früher Kinder und Jugendliche sich leistungsmotiviert entwickeln, desto mehr wird der Prozess der Internalisierung und Transformation (s. Kap. 3.2.4 B) gefördert und desto größer ist die Stabilität. Krapp (2003) bilanziert diese Thematik wie folgt: „Empirische Untersuchungen aus vielen anderen Forschungsbereichen zeigen sehr deutlich, dass der Lehrer und die in der Schule vorherrschenden Lern- und Lebensbedingungen einen z.T. prägenden Einfluss auf die Richtung und die Qualität der *längerfristig wirksamen* motivationalen Dispositionen einer Person haben“ (S. 99).

Somit sind Zusammenhangs- und Stabilitätsberechnungen zwischen der Leistungsmotivation und der beruflichen Leistungs- und Weiterbildungsmotivation umschrieben und begründet und es kann übergegangen werden zur Betrachtung der ganzheitlichen Entwicklung im Rahmen der Sozialisation von Leistungsmotivation vom frühen Jugendalter bis ins Erwachsenenalter.

4.7 Zur Leistungsmotivationsentwicklung durch soziale Eingebundenheit

Die hier aufgeführten Belege beziehen sich nicht nur auf die berufliche Weiterbildungs- und Leistungsmotivation, sondern auch auf die Zufriedenheit mit bedeutsamen Lebensbereichen wie z.B. der Arbeitsstelle. Das folgende Zitat belegt, dass sich Sozialisationsprozesse nicht mit nur von einer Seite gerichteten, einfachen und universalen Wirkungsmechanismen zeigen: „Selbstkonzept, Motivation und Verhalten von Schülern unterliegen Wechselwirkungsprozessen, die durch soziale Erwartungen, Bewertungen und Rückmeldungen in der Interaktion mit Eltern, Lehrern und Mitschülern gesteuert und stabilisiert werden“ (Ulich & Jerusalem, 1996, S. 195).

Im Folgenden sind einige Belege aufgeführt, die diese längsschnittliche und ganzheitliche Perspektive in Bezug zur Leistungsmotivationsentwicklung thematisieren:

- Buff (2001), der Schüler der fünften, achten und elften Klassenstufe nach den Gründen ihres schulischen Engagements in verschiedenen Fächern befragte, zeigt vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie, dass erstens die Dichotomie "intrinsisch-extrinsisch" der Realität nicht gerecht wird, weil ein Großteil der Kinder motivationale Orientierungen aus beiden Bereichen haben und zweitens, dass Fremdbestimmung im Verlaufe der Schulzeit sogar an Bedeutung gewinnt. Darunter fallen die Kategorien Ansehen, Erwartungen und Gratifikation/Sanktion. Dieser Befund ist nicht uninteressant. Er weist damit aus, dass eine zu einseitige Ausrichtung nur auf intrinsische Ziele den Kindern/Jugendlichen nicht gerecht wird. Erwartungen, Ansehen/Prestige und verhaltenssteuernde Mechanismen behalten ihre Bedeutung. Vieles, was wir tagtäglich machen, machen wir nicht aus reinem Interesse. Das Lernparadigma des Behaviorismus, bei dem Außensteuerung im Zentrum steht, ist auch für das späte Jugendalter zu berücksichtigen.
- Es kann verhaltenstheoretisch auch von der Wirkung eigener – also innengesteuerten – Erwartungshaltungen gesprochen werden. In einer Untersuchung der Lebenszufriedenheit im 30. Lebensjahr ehemaliger Gymnasiasten aufgrund ihrer Situation im 15. Lebensjahr und ihrer Lebensgeschichte kommt Meulemann (1991) zum Schluss, dass erstens die Lebenszufriedenheit vom 15. bis zum 30. Lebensjahr wenig stabil ist und zweitens, dass eigene hohe Ansprüche⁴⁵ im Jugendalter die Zufriedenheit im Beruf des 30. Lebensjahrs mindern. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass der angelegte Persönlichkeitszug, an sich selbst (zu) hohe Forderungen zu stellen, eine langfristige Wirkung hat.
- Nach Hazan und Shaver (1990) sind Personen, welche im Kindesalter sicher gebunden waren, zufriedener mit ihrer Arbeitsstelle und ihren Kollegen als unsicher gebundene Kinder. Dieser Befund weist auf langfristig wirkende Mechanismen der sozialen Einbindung im Kleinkindesalter auf die *allgemeine* Zufriedenheit im Erwachsenenalter hin.

⁴⁵ „Je höher im 16. Lebensjahr die eigentlichen Fähigkeiten eingeschätzt und die Bildungsziele gesteckt werden, desto geringer ist – bei Kontrolle des tatsächlichen Erreichten und den zwischenzeitlich Geschehenen – die berufliche Zufriedenheit im 30. Lebensjahr“ (Meulemann, 1991, S. 498).

Nun folgen einzelne Befunde zur *beruflichen Leistungsmotivation* und zur *beruflichen Weiterbildungsmotivation*. Es zeigt sich auch hier, dass der *soziale Kontext* für unterschiedliche Zusammenhänge sorgt.

- Insgesamt kann gesagt werden, dass Personen mit hohen Leistungsmotivationswerten eine *ausdauernde* und härtere Arbeitsweise an den Tag legen als niedrig leistungsmotivierte Personen (Choi & Schmidt, 2006, S. 52).
- Gemäß Somm und Dröge (2004) ist Anstrengung für Personen, die sich im sozialen Aufstieg befinden, nach wie vor von großer Bedeutung für die Interpretation des Erfolgs. Dagegen ist es für Personen im Milieu der Dienstleistungselite oft nicht mehr „en vogue“, von Anstrengung zu sprechen, auch wenn diese riesig sein mag. Anstrengung ist für diese Gruppe nicht mehr per se die Voraussetzung von Leistung (vgl. S. 33). Dieser Befund zeigt, dass die Wertigkeit von Leistungsmotivation je nach sozialer Schicht eine andere ist.
- Auch Choi und Schmidt (2006) erschließen unter Verwendung von Variablen der sozialen Herkunft Zusammenhänge, welche die milieuspezifische Konstituierung von Leistungsmotivation konkretisieren und in dieser Weise Erklärungsmodelle für die Wahl spezifischer Bildungswege erlauben.
- Bieri Buschor, Forrer und Maag Merki (2002) weisen in ihrer Untersuchung anhand von knapp 15'000 18-22-jährigen Schweizer Männern aus, dass die Leistungsmotivation⁴⁶, das politische Interesse und die Kontingenzüberzeugung (Deutung, inwiefern sich Leistung in der Gesellschaft lohnt) mit Betawerten von .77, .54 und .45 weit größere Erklärungswerte für die Weiterbildungsbereitschaft (in den ersten fünf Jahren nach der (Berufs-)Ausbildung) aufweisen als der Bildungshintergrund mit einem Betawert von .27. Aufgrund dieses Befunds ist es angezeigt, den Bildungshintergrund und die soziale Schicht bei den Regressionsanalysen und den Strukturgleichungsmodellen in Kap. 7 ebenfalls zu berücksichtigen.

Aber nicht nur SDT-bezogene Aspekte wie Selbstständigkeit und Aufgabenschwierigkeit bestimmen die Ausprägung der Berufsmotivation im Erwachsenenalter. Auch der Berufsstatus wirkt sich signifikant auf die Weiterbildungsbereitschaft aus (vgl. Buchmann, König, Hong Li, Sacchi, 1999). Selbst die Stellung im beruflichen Kontext sowie der Arbeitssektor wirken ebenfalls als wesentliche Bestimmungsfaktoren der Weiterbildungsbereitschaft (ebd.; Harney, Weischet & Geselbracht, 1999). Und schließlich gibt es gemäß Martin (1987) einen bedeutsamen Einfluss der Leistungsmotivation auf die Weiterbildungsbereitschaft.

4.8 Kompensatorische Wirkungen?

Bevor übergegangen wird zur Ausformulierung der Fragestellung und deren Begründungen, sollen in diesem letzten theoretischen Kapitel wesentliche Belege aufgeführt werden, welche das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus thematisie-

⁴⁶ Leistungsmotivation ist aus den Subskalen Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg zusammengesetzt.

ren. Es interessiert die Frage, ob gewisse Kontexte in Familie und Schule längerfristig *additiv* oder *kompensatorisch* wirken.

Die bis hierhin dargelegten Zusammenhänge und Wirkungsweisen der familiären und außerfamiliären soziale Eingebundenheit und der eigenaktiven Persönlichkeit des Jugendlichen auf seine Leistungsmotivation sollen im Folgenden spezifisch im Kontext des Gymnasiums betrachtet werden.

Die längsschnittliche Wirkungsweise des Einflusses familiärer sozialer Beziehungen auf die Leistungsmotivation haben Exeler und Wild (2003) bei Gymnasiasten untersucht. Und zwar haben sie die Ausgestaltung häuslicher Lehr-Lern-Arrangements unter der Frage betrachtet, ob und inwiefern sie die Lernmotivation von Siebtklässlern im Fach Chemie beeinflusst.

Anknüpfend an frühere Arbeiten wird dabei angenommen, dass Eltern durch ein direktiv-kontrollierendes Verhalten bei der Hausaufgabenbetreuung häufig unbeabsichtigt dazu beitragen, dass Schüler eine negative Haltung gegenüber schulischen Inhalten entwickeln und ihr Lernverhalten zunehmend von äusseren Anreizen abhängig machen. Dagegen sollte die Bereitschaft von Schülern, sich selbstbestimmt – aus Interesse oder mit dem *Ziel der Erweiterung der eigenen Kompetenzen* – mit chemischen Fragen zu beschäftigen, umso größer werden, je mehr das Verhalten der Eltern als *emotional zugewandt, autonomie-unterstützend und strukturierend* erlebt wird. Geprüft wurden diese Annahmen im Rahmen einer längsschnittlich angelegten Studie, in der etwa 215 Gymnasiasten drei mal im Abstand von sechs Wochen bzw. einem halben Jahr nach verschiedenen Formen der Lernmotivation und der elterlichen Hausaufgabenbetreuung gefragt wurden. In Teilauswertungen zur Prüfung der Validität der Schüleraussagen wurden zudem parallel erhobene Einschätzungen der Eltern herangezogen. Die Ergebnisse stützen selbstbestimmungstheoretische Annahmen und weisen Veränderungen in der Lernmotivation von Schülern als Folge lernbezogener Einstellungs- und Verhaltensmuster von Eltern selbst bei Kontrolle der sozialen Herkunft und schulischen Leistungsfähigkeit von Schülern aus. (S. 6, Hervorhebung durch D.L.)

Wie bereits genannt wurde, besteht vor allem bei Jungen ein starker Zusammenhang zwischen der Eltern-Kind-Beziehung und der Schulleistung. Wie ist nun die Rolle der Schule? Sorgt sie mit ihren gesellschaftlichen Funktionen, ihrem Wettbewerbscharakter und der häufig angewendeten sozialen Bezugsnormorientierung in den Klassen für eine Zuspitzung dieser Thematik bzw. Problematik? Hat die Schule auch protektive Anteile? Die Frage dreht sich um das Synergie-, Additions- und Kompensationsmodell bezüglich Einflüssen von Elternhaus, Schule und Peers (vgl. Fend, 1998, S. 399ff).

Da Eltern in der Regel hohe Bildungserwartungen an ihre Kinder haben, sind Interessenkonflikte zwischen Elternhaus und Schule bei niedrigen Leistungen meistens vorprogrammiert (vgl. Pekrun, 1997; Klein-Allermann & Kracke, 1995). Somit wirkt die Schule als Stressor für die Familie. Aber die Schule kann auch eine protektive Funktion in familialen Krisensituationen haben:

Schneewind et al. (2000) halten fest, dass die Studie von Hetherington, Cox und Cox (1982) zur emotionalen Verhaltensentwicklung bei Scheidungskindern zeigen konnte, „dass nachteilige Folgen der elterlichen Trennung weitgehend abgefangen werden konnten, wenn die Kinder Schulen mit einem *autoritativen* Klima besuchten, das ihnen positiven Rückhalt bot und Anforderungen klar strukturierte. Der positive Einfluss solcher Schulen war nicht nur bei Scheidungskindern, sondern auch bei Kindern aus konfliktbeladenen Kernfamilien größer als bei Kindern aus eher harmonischen Kernfamilien“ (S. 301). Hier wird also auf die *kompensatorische Funktion* eines sozialen Klimas und einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung in einem autoritativen Erziehungsverhältnis in der Leistungsentwicklung bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen hingewiesen.

Gemäß querschnittlichen und kurzen längsschnittlichen Forschungsresultaten von Pekrun (1991) bietet die familiäre Lernumwelt durch das vorherrschende Klima und den emotionalen Rückhalt Schutz vor negativen Einwirkungen anderer Entwicklungsumwelten (z.B. Schule).⁴⁷ Jedoch konnte er keine Interaktionseffekte zwischen der schulischen und der familiären Umwelt für die Vorhersage von Prüfungsangst feststellen. Er zieht daraus den Schluss, dass die zwei Umwelten offenbar unabhängig voneinander wirken.

Bei der ganzheitlichen Betrachtung der Eltern-Kind-Beziehung und der Lehrer-Schüler-Beziehung bei der Bestimmung der Leistungs- und Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter stellt sich also die Frage, ob additive oder kompensatorische Wirkungen in den Analysen feststellbar sind.

Was spricht gegen die kompensatorische Funktion der Schule während der Jugendzeit? In der „Stage-Environment-Fit-Theorie“ (Eccels & Midgley, 1989) stehen die schulischen Kontextbedingungen im Zentrum, welche nach Meinung der Autoren zunehmend weniger auf die sich entwickelnden Bedürfnisse der Schüler abgestimmt sind. Das Bedürfnis nach Selbst- und Mitbestimmung auf der Sekundarstufe werde durch den stark lehrergesteuerten Unterricht zunehmend frustriert. Viele Lehrer, vor allem in höheren Schulstufen sähen es nicht mehr als ihre Aufgabe an, sich mit den persönlichen Problemen von Schülern zu befassen. Zudem werde auch das zunehmende Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit durch die kompetitive Ausrichtung der Schule und die fehlenden kooperativen Lehr-Lern-Angebote in Mitleidenschaft gezogen. Die Passung zwischen Bedürfnissen der Schüler und dem schulischen Umfeld verschlechtere sich mit zunehmender Klassenstufe, da dem zunehmenden Be-

⁴⁷ Insbesondere der schulische Leistungsdruck oder der in der Klasse herrschende Wettbewerb kann, so Pekrun, durch das soziale Wohlbefinden in der Familie derart abgedeckt werden, dass die Angst vor Leistungsanforderungen und Prüfungen sich in Grenzen hält.

dürfnis nach Kompetenz schlechtere Noten, dem zunehmendem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit mehr Konkurrenz und dem zunehmenden Streben nach Autonomie mehr Fremdsteuerung im Unterricht entgegen stehen.⁴⁸

Dieser „Stage-Environment-Fit“ wird inhaltlich auch von Pekrun und Helmke (1991) belegt. Zusammenfassend stellen sie fest, „dass die durchschnittlichen Fähigkeits-Selbstkonzepte von Schülern ebenso wie Durchschnittswerte für Schuleinstellungen und leistungsrelevante Motivation im Laufe der Grundschulzeit absinken, während ... die durchschnittliche Prüfungsangst während der ersten Schuljahre zunimmt“ (S. 50).

Gemäß Ergebnissen der COCON-Studie (Competence and Context) des Jacobs Center an der Universität Zürich (vgl. Buchmann, Fend & Projektmitarbeiter, 2006) gehört die *Anstrengungsbereitschaft* zu den produktiven Kompetenzen im Prozess des Aufwachsens. Damit „sind überfachliche, lebensbereichsübergreifende Fähigkeiten gemeint, die effizientes und effektives Handeln in verschiedensten Situationen in der Schule oder am Arbeitsplatz ermöglichen“ (S. 4). Anstrengungsbereitschaft wird in dieser Studie als „Gradmesser der Antriebsstärke von positivem Handeln in Schule und Beruf“ herangezogen.

Es ging dabei um die Untersuchung der oft geäußerten Klage, junge Leute seien nicht anstrengungsbereit und leistungsbewusst. Die Ergebnisse zeigen, dass 15-Jährige in der Schweiz eine hohe Anstrengungsbereitschaft aufweisen, dass sie bei 21-Jährigen aber noch deutlicher ausgeprägt ist (vgl. ebd.). Hier ist also ausgewiesen, dass sich der zeitlich begrenzte Einbruch der Lern- und Leistungsmotivation während der Adoleszenz im frühen Erwachsenenalter wieder erholt, was mit dem Stage-Environment-Fit erklärt werden könnte und mit der Destabilität im Jugendalter (vgl. Kap. 2.7) übereinstimmt.

Überraschenderweise zeigt die COCON-Studie dasselbe Resultat wie beim Konstanzer-Längsschnitt: Die Leistungsbereitschaft ist nicht vom schulischen Niveau abhängig. Jedoch wird das Ergebnis der COCON-Studie, dass es zwischen schulischer Leistung und Anstrengungsbereitschaft keinen Zusammenhang gibt (vgl. Buchmann et al., 2006, S. 8), in der vorliegenden Studie widerlegt. Die Autoren von COCON weisen in ihrer Bilanz auf die ausschlaggebende Bedeutung des schulischen und familiären Umfelds hin: Die Einschätzung und die positive Rückmeldung des Lehrers, das Eingebettet-Sein in der Schulkasse und die emotionale Verbundenheit in der Familie sorgen wesentlich dafür, wie hoch die Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen ist. Somit ist die Theorie der SDT querschnittlich einmal mehr untermauert, ebenso das Additionsmodell. Wild und Hofer (2002) weisen den additiven Einfluss von Familien- und Schulkontext auf die schulische Lernmotivation ebenfalls empirisch aus. „Schüler waren am stärksten intrinsisch motiviert, wenn sie sowohl das elterliche Verhalten im Umgang mit schulischen Belangen als auch

⁴⁸ Die Stage-Environment-Fit-Theorie ist also insofern kompatibel zur SDT von Deci und Ryan.

das Instruktionsverhalten der Lehrer als autonomieunterstützend, stimulierend und emotional zugewandt beschrieben“ (S. 221).

5 Fragestellung, Rahmenmodell und Begründung

In diesem Kapitel werden die Fragestellung (Kap. 5.1) und das Rahmenmodell (Kap. 5.2) dieser Arbeit vorgestellt. Im Kapitel 5.3 wird dann die Begründung der einzelnen Fragestellungen zur Bestimmung der Leistungsmotivation durch die soziale Eingebundenheit dargestellt.

Um potenziell förderliche und hinderliche psychologische Merkmale des Elternhauses und der Schule längsschnittlich nachzuweisen, wird auf die von Deci und Ryan (1985; 2000) entwickelte SDT zurückgegriffen, die zuvor in Kapitel 3.2 vorgestellt worden ist.

Zusammenfassend könnte die Prozesswirkung am Beispiel des sowohl fördernden als auch fordernden autoritativen Erziehungsstils der Eltern (s.a. Kap. 4.2.3) folgendes Ergebnis nach sich ziehen: „Die Eltern versuchen ohne moralische Appelle und strenge Kontrollmaßnahmen auszukommen; und sie bürden dem Kind, zumindest vordergründig, keinen vorformulierten Lebensplan auf. Dennoch stellt sich im entscheidenden Moment heraus, dass der Jugendliche den geheimen berufsbiografischen Intentionen der Eltern Folge leistet und genau die Profession anstrebt, der die Eltern oder bestimmte Verwandte ebenfalls nachgehen. Weder werden die Schüler in ihrer schulbiographischen Entwicklung eindeutig von den Eltern fremdbestimmt noch wird ihnen gänzliche Wahlfreiheit ... zugestanden. Gespeist werden die Erfolgsorientierung ... aus einer Familienideologie ...“ (Nittel, 1992, S. 359). Es ist gemäß der SDT anzunehmen, dass die Wirkung von solchen Familienideologien auf die Erfolgsorientierung Jugendlicher nur gelingen kann, wenn die Eltern-Kind-Beziehung sehr gut ist, ansonsten die Wirkung des Internalisierungsprozesses von Werten und Überzeugungen eher gering bleiben würde. Sozialisation, Internalisierung und Lernmotivation stehen also in gegenseitiger Verbindung, wie Wild und Hofer ebenfalls festhalten:

Aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie ist zu vermuten, dass der lern- und leistungsfördernde Effekt familiärer Sozialisation wesentlich über Veränderungen der Lernmotivation vermittelt wird. Eltern – ebenso wie Lehrer oder andere Bezugspersonen – können danach durch eine an den Bedürfnissen Heranwachsender orientierte Gestaltung der Lern- und Entwicklungs-umgebung dazu beitragen, dass die intrinsische Motivation zur Auseinandersetzung mit neuen Erfahrungen aufrechterhalten bleibt und der Prozess der Internalisierung (auch schulbezogener) Werte und Standards voranschreitet. (Wild & Hofer, 2000, S. 36; Hervorhebung durch D.L.)

Dieses Zitat ist darum besonders aussagekräftig, weil es die schulleistungsbezogene familiäre Sozialisation auf den Punkt bringt. Ob Jugendliche in der Familie erfolgreich sozialisiert worden sind, merkt man also anhand der Höhe ihrer Leistungs- und Lernmotivation, und zwar bezüglich der internal regulierten und somit selbstbe-

stimmten Motivation, sich in der Schule anzustrengen. Die Veränderung, wie sie im obigen Zitat genannt wird, bezieht sich also auf die Internalisierung von Werten und der Lernhaltung, was sich über eine stufenmäßige Bewegung hin zu mehr selbstbestimmter Motivation äußert (vgl. Kap. 3.2.4). Entgegen der in der Literatur oft propagierten Fokussierung auf die intrinsische Motivation von Schülern ist die Bedeutung von selbstbestimmten Formen der extrinsischen Motivation durch den Kernprozess der Internalisierung und Integration von Werten eine zentrale Größe in unserer Wissensgesellschaft.

Die Kulturübermittlung in der Schule kann sich nicht alleine auf spontane Interessen und intrinsische Motivation verlassen, sie ist auf die Internalisierung der schulischen Lernansprüche angewiesen (vgl. Fend, 1997, S. 93f). Hier zeigt sich eine Schlüsselstelle: Damit „die modernen Bedingungen der Lebensbewältigung und des Aufwachsens die *Herausbildung der leistungszentrierten Individualität des Menschen* nicht nur ermöglichen, sondern in besonderer Weise fordern und fördern“ (a. a. O., S. 33) können, braucht es gute und verlässliche Beziehungen und eine soziale Eingebundenheit, sowohl und vor allem im Elternhaus, aber auch in der Schule. Somit wende ich mich den zentralen Forschungsfragen zu.

5.1 Forschungsfragen

Pekrun (1991) weist darauf hin, dass Längsschnittstudien nötig seien, welche die Bedeutung der Sozialisation im Schulalter für die nachschulische Entwicklung zeigen. Pekrun und Schiefele weisen 1996 auf den Bedarf weiterer Forschung⁴⁹ zum lebenslangen Lernen und zur Motivation hin: „Angesichts der zunehmenden Bedeutung des lebenslangen Lernens scheint es überfällig, den Stellenwert lernrelevanter Emotion und Motivation auch in der Erwachsenenbildung und der betrieblichen Weiterbildung zu untersuchen“ (S. 171). Krapp (2005) hält fest, dass das Problem der traditionellen Sichtweise darin liege, dass die Lernmotivation meistens und primär aus der Perspektive einzelner Handlungsepisoden betrachtet wird und nicht aus der Perspektive langfristig wirksamer Prozess der persönlichen Entwicklung (vgl. S. 34).

Die vorliegende Arbeit nimmt sich dieser Forderungen unter anderem an, fokussiert somit die extrinsisch geprägte Leistungsmotivation im Jugendalter und erklärt die

⁴⁹ Sie hielten folgende Desiderata für weitere Forschungsbemühungen fest:

- Bedingungsbeziehungen, insbesondere der kausale Stellenwert von Motivationseffekten
- Funktionsmechanismen: Emotions- und Motivationseffekte werden zwar nachgewiesen, doch über deren Zustandekommen ist noch wenig geklärt.
- Einflüsse von Aufgaben-, Person- und Kontextparametern: Die Wechselwirkungen von Kognition, Persönlichkeit und gesellschaftlichen-kulturellem Kontext der Lernbedingungen sind weiter zu beforschen.
- Erweiterung des Gegenstandsbereichs abseits des schon gut beforschten Themas Prüfungsangst, Motivation und Lernleistung.
- Erweiterung des Geltungsbereich: „Angesichts der zunehmenden Bedeutung des lebenslangen Lernens scheint es überfällig, den Stellenwert lernrelevanter Emotion und Motivation auch in der Erwachsenenbildung und der betrieblichen Weiterbildung zu untersuchen“
- Integrative Theoriebildung: von Partialtheorien zu allgemeinen Theorieentwürfen gelangen (vgl. Pekrun & Schiefele, 1996, S. 171).

berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation durch psychosoziale und motivationale Variablen des Jugendalters – 22 Jahre vorher. Bezüglich geschlechtsspezifischer Sozialisationswirkung sei auf Stöckli (1991, S. 161) verwiesen, der ebenfalls weitere Untersuchungen hinsichtlich dieser Thematik fordert.

Folgende sieben Forschungsfragen werden aufgestellt:

1. Inwiefern wird die Leistungsmotivation durch Kontrollvariablen und motivationale Persönlichkeitsmerkmale mitbeeinflusst? (vgl. Kap. 4.1 bzw. 7.1, die erste Kapitel-Angabe verweist auf die theoretische Befundlage, die zweite auf die berechneten Ergebnisse)
2. Inwiefern wirkt sich die soziale Einbindung in der Familie gemäß der SDT auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale und insbesondere auf die Leistungsmotivation aus? (vgl. Kap. 4.2 bzw. 7.2)
3. Inwiefern wirken sich außerfamiliäre soziale Einbindungen (Lehrer-Schüler-Beziehung, Integration in Klasse, ...) gemäß der SDT auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale und insbesondere auf die Leistungsmotivation aus? (vgl. Kap. 4.3 bzw. 7.3)
4. Welche differentiellen Wirkungszusammenhänge sind zwischen der familiären und außerfamiliären sozialen Eingebundenheit und der Leistungsmotivation im frühen Jugendalter festzustellen? (vgl. Kap. 4.4 bzw. 7.4)
5. Welche differentiellen Wirkungszusammenhänge sind zwischen der familiären und außerfamiliären sozialen Eingebundenheit im frühen Jugendalter und der beruflichen Leistungs- und die Weiterbildungsbereitschaft im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später) festzustellen? (vgl. Kap. 4.5 bzw. 7.5)
6. Inwiefern wirken sich motivationale Persönlichkeitsmerkmale im frühen Jugendalter auf die berufliche Leistungs- und die Weiterbildungsbereitschaft im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später) aus? (Stabilitäts- und Kontinuitätsprüfung) (vgl. Kap. 4.6 bzw. 7.6)
7. Zur allgemeinen und differentiellen Sozialisation der Leistungsmotivation: Inwiefern wirkt sich die familiäre und außerfamiliäre soziale Eingebundenheit im frühen Jugendalter direkt und (über die Leistungsmotivation im Jugendalter) indirekt auf die berufliche Leistungsmotivation und die Weiterbildungsbereitschaft im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später) aus? (vgl. Kap. 4.7 bzw. 7.7)

Die Stabilitätsprüfungsfrage ist von Stuhlmann (2005) mit demselben Datensatz schon untersucht worden, jedoch unter der Perspektive des geschlechtsspezifischen Unterschieds und des Miteinbezugs des Status der Elternschaft und vor allem *ohne* die Berücksichtigung der sozialen Verursachungsprinzipien gemäß der SDT. In der vorliegenden Studie ist die *schulformspezifische* Betrachtung dieser Stabilität bzw. Kontinuität und insbesondere die Berücksichtigung der *Auslöser* der Leistungsmotivation Gegenstand des Interesses.

Zur Orientierung sind die Forschungsfragen in ihren Dimensionen auch in Abbildung 5.2 (vgl. Kapitel 5.2) übersichtlich mit Pfeilsymbolen aufgeführt. Dieses

Rahmenmodell macht sowohl die theoretische Verankerung als auch die Vorgehensweise im Berechnungsteil sichtbar.

5.2 Rahmenmodell zur Vorhersage der Leistungsmotivation

Die drei zentralen Merkmalsbereiche der Persönlichkeit, welche von Schule und Elternhaus *jenseits von Intelligenz und Wissen* gemeinsam beeinflusst werden können, sind (1) selbstbezogene Kognitionen und Identität, (2) Emotionen und (3) Motivation/Volition (vgl. Pekrun, 2001, S. 92).

Hierbei ist *metatheoretisch* zwischen *kognitiven Kompetenzen* einerseits und *Valenzen* andererseits zu unterscheiden (vgl. a.a.O., S. 93): Unter der *kognitiven* Perspektive betrachtet, tragen zur Entstehung von Emotion und Motivation Selbstkonzepte, Selbstwirksamkeitserwartungen oder Kontrollerwartungen bei (vgl. Heckhausen, 1989; Pekrun, 1988). Unter der Perspektive von subjektiven *Valenzen* klären jene Theorien das motivationale Handeln von Schülern und Erwachsenen auf, welche *Ziele, Werteinschätzungen und Interessen* in ihrem Gegenstandsbereich thematisieren.

Folgende fünf *Umweltfaktoren* sind bezüglich emotions- und motivationsstiftenden Kompetenzen und Valenzen besonders zentral (vgl. Pekrun, 2001, S. 93):

1. *Soziale Eingebundenheit*: Die soziale Einbindung, Akzeptanz und Unterstützung durch Bezugspersonen wie Eltern und Lehrer dürfte nebst anderen zentral sein. Im Sinne der SDT nach Deci und Ryan (vgl. Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991) trägt die soziale Einbindung darüber hinaus auch positiv zur Valenz von Tätigkeiten bei.
2. *Autonomiegewährung vs. Kontrolle*: Eine altersabhängig angemessene Balance von Selbstständigkeitsgewährung und Verhaltenslenkung ist wichtig.
3. *Instruktion und Modellverhalten*: Das Modellverhalten von Lehrern und Eltern spielt im Bereich prozeduralen Lernens eine zentrale Rolle.
4. *Zielstrukturen, Erwartungen und Leistungsdruck*: Unsere Schulsysteme setzen pädagogische Zielstrukturen kompetitiver, kooperativer oder individualistischer Art. Diese werden häufig von Eltern und Peers gestützt und führen so zur leistungsbezogenen Sozialisation des Kindes, bei dem die z.B. zu hoch gesetzten Erwartungen einer Bezugsperson Prüfungsangst auslösen kann.
5. *Verhaltensrückmeldungen und -konsequenzen*: Rückmeldungen zu Verhalten, Erfolg und Misserfolg beeinflussen leistungsbezogene Selbstkonzeptbildung.

Die vorliegende Arbeit fokussiert vor allem den ersten Punkt (soziale Eingebundenheit) in Familie und Schule. Die Autonomie (siehe Punkt 2 oben) ist in einzelnen Items aber ebenfalls enthalten (vgl. „Eltern-Kind-Konsens“ im Bereich Verhalten und Leistungsanstrengung in Kap. 6.3.2). Ebenfalls enthalten ist die Erwartungshaltung von Eltern (Einzelitem) (s.a. Punkt 4 oben), dazu gehört insbesondere auch eine zu starke Betonung des Schulmonitoring der Eltern gegenüber ihrem Kind (z.B. Eltern fragen häufig nach der Schulleistung; wissen Bescheid über die Schulleistung

oder wirken mit ihrem Hausaufgabenengagement – Variablen, die in dieser Studie benutzt werden).

Grolnick, Ryan und Deci (1991) konnten unter Verwendung von Strukturgleichungsmodellen nachweisen, dass der elterliche Einfluss über motivationale Mediatorvariablen einen signifikanten Einfluss auf die Schulleistung des Kindes ausübt. Dieser Fragestellung sind auch Sauer und Gamsjäger (1996) nachgegangen. Ihr Modell zeigt den kettenartigen Ebenengebrauch bei der Vorhersage des Schulerfolgs⁵⁰. Verfestigte Persönlichkeitsmerkmale und Haltungen der Schule und dem Lernen gegenüber sind als Glieder von Wirkungsketten zu verstehen und für den weiteren Schulerfolg der Jugendlichen verantwortlich. Helmke und Schrader (2001) weisen in ihrem Übersichtsartikel individuelle (kognitive und motivationale), familiäre und schulische Aspekte als Determinanten schulischer Leistungen aus. In Abbildung 5.1 sind mit *grau markierten* Feldern und mit *dick gezeichneten* Linien, Umrahmungen und Pfeilen jene Merkmale nach Sauer und Gamsjäger (1996) herausgehoben, welche in der vorliegenden Untersuchung im Zentrum stehen.

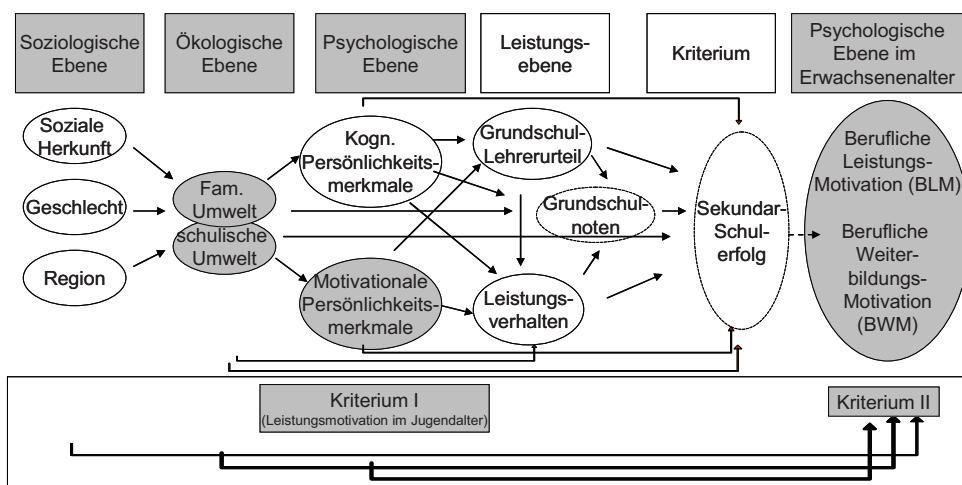


Abbildung 5.1: Strukturmodell der Determinanten des Grundschulerfolgs (vgl. Sauer & Gamsjäger, 1996, S. 192) und die für vorliegende Studie zentralen Untersuchungsobjekte (grau markiert).

Gestrichelte Elemente werden in vorliegender Studie in gleicher oder etwas anderer Form als Kontrollvariablen benutzt. Hinzugefügt durch D.L.: Kriterium I/I (eingehaftet im unteren Rechteck), „Psychologische Ebene im Erwachsenenalter“ und „schulische Umwelt“

Gemäß Abbildung 5.1 wirken ökologische Kontexte (familiäre und schulische Umwelt) unter Kontrolle von soziodemografischen Variablen auf motivationale Persönlichkeitseigenschaften ein. Kriteriumsvariable I ist die Leistungsmotivation (im Alter von 13 J.), welche zu den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen des frühen Jugendalters zählt. Kriteriumsvariablen II sind die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation im frühen Erwachsenenalter (Alter 35 J.). Diese beiden grau

⁵⁰ „Die Frage nach den Determinanten schulischer Leistungen ... gehört zu den ältesten und zugleich schwierigsten Problemen der Pädagogischen Psychologie“ (Helmkamp & Schrader, 2001, S. 81).

markierten Rechtecke im unteren Teil der Abbildung 5.1 zeigen die fokussierten Zielvariablen dieser Arbeit.

In folgender Abbildung 5.2 ist nun das für diese Untersuchung verwendete Rahmenmodell ersichtlich, das sich einerseits auf das eben beschriebene Modell nach Sauer und Gamsjäger (1996) und auf das hier nicht aufgeführte, aber berücksichtigte „sozialkognitive Modell der affektiv-motivationalen Entwicklung“ nach Pekrun (2001, S. 94) stützt. Aus letzterem geht grundsätzlich hervor, dass die Wirkungen von sozialen Umwelten auf die Person eine Interaktion mit dem Schultyp aufweisen können. Denn distale Umwelten (z.B. Schulform) wirken auf proximale Umwelten (z.B. soziale Einbindung in Familie oder Schule), welche wiederum die Persönlichkeit mitbeeinflussen, was dann in einer weiteren kettenartigen Kausalwirkung zur Ausprägung der (Schul-)Motivation führt (vgl. S. 94).

Die Ellipsen zeigen die fokussierten Wirkungen und Fragestellungen dieser Arbeit; die gestrichelte Linie zeigt jene Variable, die bei vielen Berechnungen kontrolliert wird, um Zusammenhänge und Wirkungen ohne den Einfluss dieses Leistungsaspekts zu erhalten.

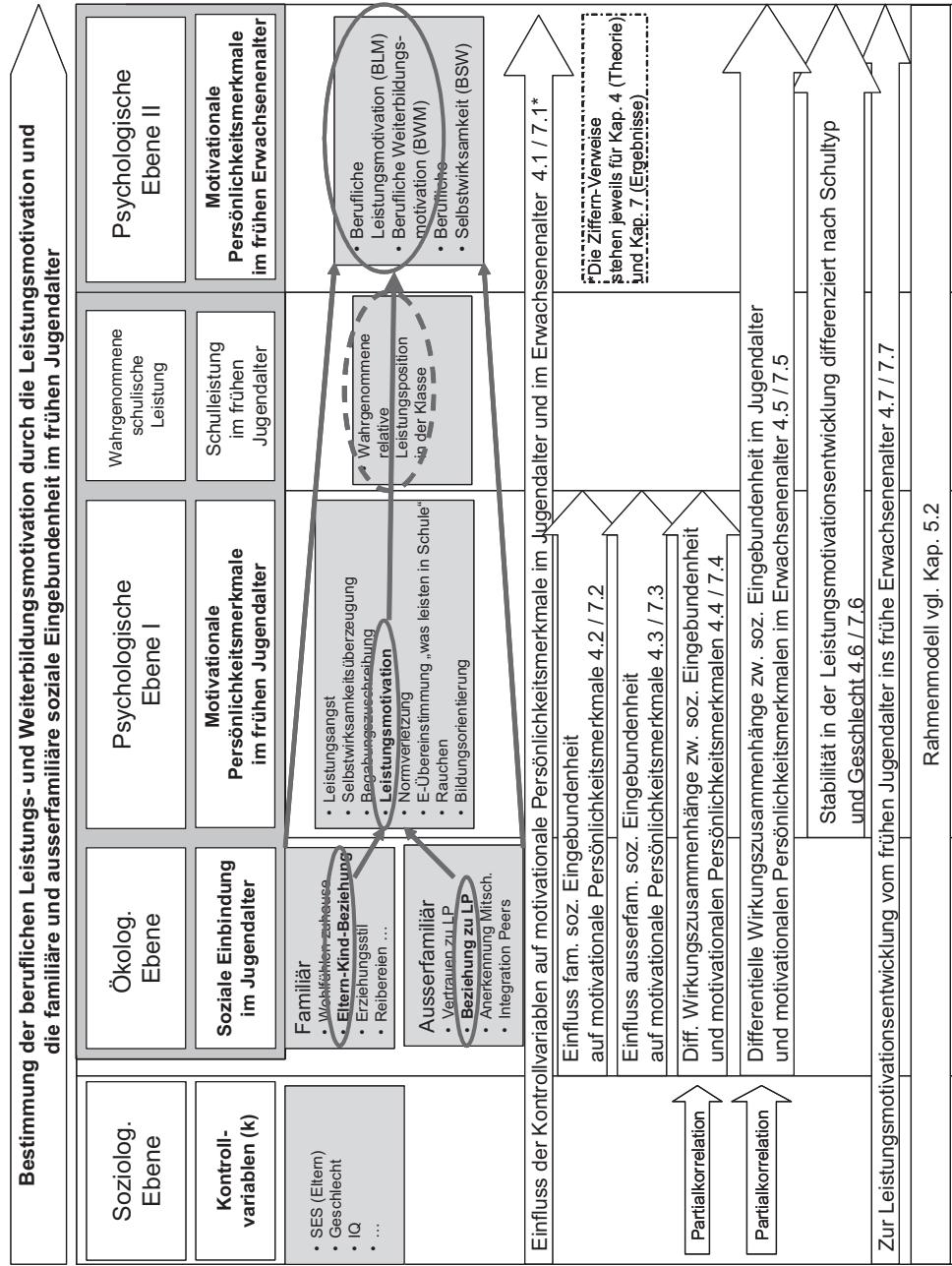


Abbildung 5.2: Rahmenmodell zur längsschnittlichen Bestimmung von Leistungsmotivation und beruflicher Weiterbildungs- und Leistungsmotivation (inklusive Angabe der Kapitelnummern).

Die in obiger Abbildung aufgeführten Ebenen (soziologische Ebene, ökolog. Ebene, psychologische Ebene I und psychologische Ebene II) mussten in der Erarbeitungsphase des Konzepts mit im Datensatz vorhandenen Variablen prüfend angereichert werden, um letztlich die Basis zu erhalten, die vorliegende Fragestellung der Studie beantworten zu können. Im Folgenden werden diese Konstrukte der Reihe nach aufgeführt und auf wesentliche Aspekte hingewiesen.

A) Kontrollvariablen (Soziologische Ebene)

Zu den Kontrollvariablen gehören Variablen wie Geschlecht, Schicht oder die Wohnregion. Tabelle 5.1 gibt den Überblick über die verwendeten Kontrollvariablen mit den entsprechenden K-Kürzeln, welche ausführlich im 6. Kapitel Methode beschrieben werden.

Tabelle 5.1: Kontrollvariablen

k1 Geschlecht (w-m)	k10 Familiensituation (nicht trad - trad)
k2 Schulform (HS-RS-GY) (ordinal)	k11 Berufstätigkeit Mutter
k3 verbale Intelligenz	k12 Geschwisterzahl (mit Befragtem)
k4 Schicht	k13 Einzelkindstatus (nein-ja)
k5 Region (Stadt - Land)	k14 Elternstatus 02: (nein - ja)
k6 Nationalität (Deutsch – nicht Deutsch)	x1 relative Leistungsposition in Kl. (x3 gleiche Var. im Jahr 82)
k7 hō. Schulabschluss Eltern (HS/RS - GY) (E) ⁵¹	x2 Notensumme Dt, Englisch, Math (x4 gl. Var. im Jahr 82)
k8 Berufsstatus Vater ISEI (E)	y1 Höchster berufl. Ausbildungsabschluss
k9 Berufsstatus Mutter ISEI (E)	y4 Monatliches Nettoeinkommen

B) Familie, Schule und Peers (Ökologische Ebene)

Auf der ökologischen Ebene sind Variablen der sozialen Eingebundenheit in Familie und im außerfamiliären Bereich aufgeführt. Es geht vor allem um die wahrgenommene Eltern-Kind-Beziehung und um die wahrgenommene Lehrer-Schüler-Beziehung und -Wertschätzung. Aber auch die Integration in der Peergruppe (sa11) oder die Vereinsaktivität (sa12, sa13) werden im Sinne der außerfamiliären sozialen Eingebundenheit in die Analyse eingehen (vgl. Tabelle 5.2).

Tabelle 5.2: Variablen der sozialen Einbindung in Familie (sf) und im außerfamiliären Bereich (sa)

Familiär (sf)	Außenfamiliär (Schule, Peers und Vereine) (sa)
sf1 Wohlfühlen zu Hause	sa1 Wohlfühlen in Schule
sf2 E-K-Bez a Großskala (8 Items)*	sa2 Anonymität an der Schule*
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung (4 Items)*	sa3 Statusrelevanz Schulleistung*
sf4 E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte (4 Items)*	sa4 Statusrelevanz Solidarität*
sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis (4 Items)*	sa5 Konkurrenzkampf in Klasse*
sf6 Reibereien zw E-K	sa6 Klassenzusammenhalt*
sf7 Gesprächsintensität E-K*	sa7 Vertrauen zu LP*
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	sa8 LP-S-Beziehung*
sf9 Scheidungs- u Trennungserf. Jugendzeit	sa9 Leistungsdruck von LP*
sf10 inkonsistenter Erziehungsstil*	sa10 Anerkennung durch Mitschüler*
sf11 entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)*	sa11 Integration Peers*
sf12 soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)*	sa12 kirchliche Aktivität (82)
sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.	sa13 Vereinszugehörigkeit (nein - ja)
sf14 außerfam. VP bei Probl. mit anderen	sa14 Turn- und Sportverein (nein - ja)
sf15 wahrgen. Begabungseinschätzung	sa15 Musik- oder Singgruppe (nein - ja)
sf16 wahrg. erwarteter Schulabschluss (HS/RS - GY)	
sf17 Leistungserwartung der E (E)	
sf18 E fragen häufig nach SL (E)	
sf19 E wissen Bescheid über SL (E)	
sf20 Hausaufgabenengagement der E (E)*	* Skalen

⁵¹ (E): Frage an die Eltern (Stichprobengröße ist kleiner)

C) Motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter (Psychologische Ebene)

Zu den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (m) im Jugendalter gehört das Hauptkonstrukt Leistungsmotivation als abhängige Variable, sowohl mit 13 Jahren (m1) als auch mit 15 Jahren (m12).

Daneben dienen aber auf der psychologischen Ebene diverse weitere Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten zur Bestimmung der Leistungsmotivation. Nicht nur soziale Kontexte haben eine Wirkung auf die Ausprägung der Leistungsmotivation, sondern ebenso die Personen selbst mit ihren Persönlichkeitseigenschaften als aktiv handelnde Wesen (s.a. Interaktionismus Kap. 2.6).

Seitz und Rausche (1992), die die Persönlichkeit von Kindern/Jugendlichen mehrdimensional und empirisch stringent mittels eines Fragebogens untersucht haben, nennen drei Oberbegriffe der „Persönlichkeit im engeren Sinne“: (a) Motive, (b) Selbstbild und (c) Verhaltensmotive. Gefühle würden gemäß den Autoren auch dazu gehören, sind aber mit einem Fragebogen schlecht erhebbar. Zu (a) gehören sodann Konstrukte⁵² wie schulischer Ehrgeiz, Gehorsam gegenüber Erwachsenen, Aggressivität und Bereitschaft zum sozialem Engagement, zu (b) Angst und Selbstwirksamkeitsüberzeugung und zu (c) Extraversion/Introversion und Willenskontrolle (vgl. Kurzform des Persönlichkeitsfragebogens gemäß Rost und Hanses (1997)). In Tabelle 5.3 sind die motivationalen Persönlichkeitsmerkmals-Variablen der vorliegenden Studie aufgelistet und den eben erwähnten Oberbegriffen zugeordnet.

Tabelle 5.3: Motivationale Persönlichkeitsmerkmale (m) des Jugendalters und deren Zuordnung zu Oberbegriffen von Persönlichkeitsmerkmalen (Schlüsselkonstrukte: kursiv markiert)

Variablen	Zu-ordnung	Variablen	Zu-ordnung
<i>m1 Leistungsmotivation</i>	a	m8 E-K-Konsens was glauben	a
m2 schul. Leistungsangst	b	m9 E-K-Konsens wie benehmen	a
m3 Begabungszuschreibung	b	m10 Zukunftsbewältigung	b
m4 Selbstwirksamkeitsüberzeugung	c	m11 Bildungsorientierung	a
m5 schulische Normverletzung (3 Items)	c	<i>m12 Leistungsmotivation 82</i> (Skala wie m1, aber zwei Jahre später erhoben)	a
m6 Rauchen	c	m13 allg. Interesse des Kindes (E) (welches aus Sicht der Eltern erhoben ist)	a
m7 E-K-Konsens was leisten	a		

In der vorliegenden Untersuchung werden die *dispositionalen* Persönlichkeitsmerkmale fokussiert. Nach der Verortung der Merkmale nach Rost und Hanses (1997) sollen nun die durch Pekrun und Helmke (1991) folgen: m1, m2, m3 und m4 gehören gemäß der tabellarischen Aufstellung von schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen (S. 35) zu den *leistungsbezogenen* Persönlichkeitsmerkmalen, m5 und m6 zu den *sozialen*. Die Merkmale m6, m7 und m8 sind im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie unter dem Begriff der Autonomie als verinnerlichte und somit selbstbestimmte Überzeugungen ebenfalls den Persönlichkeitsmerkmalen zuzuordnen. Die Bildungsorientierung m11 (z.B. Bücher lesen, klassische Musik hören) repräsentiert eher ein dispositionales Persönlichkeitsmerkmal eines Jugendlichen und

⁵² Hier wurden nur jene Konstrukte ausgewählt, welche einen motivationalen Bezug aufweisen.

das allgemeine Interesse des Kindes (m13) kann ebenfalls nach der Selbstbestimmungstheorie einem intrinsisch und längerfristig existierenden Persönlichkeitsmerkmal zugeordnet werden (die Eltern wurden zu „typischen Eigenheiten und Fähigkeiten“ ihres Kindes befragt).

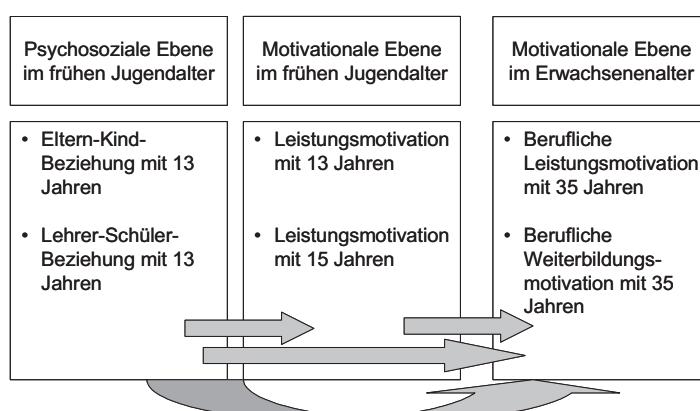
D) Wahrgenommener Schulerfolg (schulische Leistungsebene)

Wie in Kap. 3.1.3 ausgeführt ist, wird im Alter von 12-13 Jahren Fähigkeit als Erklärungskonzept für Leistung richtig benutzt und *kompensatorisch* mit Anstrengung verknüpft – hohe Fähigkeit kann geringe Anstrengung wettmachen und umgekehrt. Somit zeigt sich aus entwicklungspsychologischer Perspektive, dass das verwendete Konstrukt Leistungs- oder Anstrengungsbereitschaft aus Sicht des Kindes/Jugendlichen für die Erklärung der Leistung (in der vorliegenden Untersuchung als Noten und „wahrgenommene Leistungsposition in der Klasse“) Gültigkeit hat und daher in der Verwendung von kausalen Wirkungsketten legitim ist.

E) Motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter (Psychologische Ebene)

Die berufliche Leistungsmotivation und die berufliche Weiterbildungsmotivation sind die abhängigen Hauptkonstrukte in dieser Untersuchung. Die Skala „Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ dient auch als unabhängige Variable zur Erklärung des querschnittlichen Zusammenhangs der Motivation im Erwachsenenalter. Da unter anderem auch Strukturgleichungsmodell-Berechnungen getätigten werden, sind die Wirkungsketten-Analysen von besonderer Bedeutung.

Die zentralen Instrumente (Skalen) und Wirkungsketten in Abhängigkeit des Schulkontextes und des Geschlechts zeigen sich zusammengefasst wie folgt:



Damit diese Einflüsse (vgl. Pfeile in Abbildung 5.3) je nach Kontext berechnet werden können, müssen in einem ersten Schritt die Kontrollvariablen in Bezug auf die

motivationalen Konstrukte untersucht werden und danach die stark beeinflussenden bei weiteren Berechnungen kontrolliert (auspartialisiert) werden.

5.3 Begründung der Fragestellungen

Im Folgenden werden die zentralen Fragestellungen und ihre Kernelemente beschrieben und untermauert (Kap. 5.3.1 bis 5.3.7). Dabei werden die Konstrukte sowohl der abhängigen als auch der unabhängigen Variablen dargelegt und begründet. Ebenso erfolgen Begründungen zur differentiellen Perspektive, zur Benützung der Daten von 13-Jährigen als auch zu längsschnittlicher Forschung.

5.3.1 Warum soziale Eingebundenheit als unabhängige Variable?

Nach der SDT sind für die Ausprägung der Lern- und Leistungsmotivation Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit verantwortlich. Sie sind quasi die Motoren der Motivation.

Dass in dieser Arbeit die soziale Eingebundenheit im Elternhaus und in der Schule und die davon abhängige Leistungsmotivation und nicht die Selbstwirksamkeit (s. Variable m4) fokussiert werden, kann auch gemäß Krapp und Ryan (2002) gestützt werden. Diese weisen auf den zentralen Kritikpunkt der SDT am Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung hin, in der die Herkunft der motivationalen Dynamik zuwenig berücksichtigt sei (S. 65).

Es interessiert also nicht vor allem, *ob* der Jugendliche motiviert bzw. eine eigene hohe Selbstwirksamkeit besitzt, sondern inwiefern die Motivation gefördert wird bzw. von welchen Determinanten sie abhängig ist. Nach der SDT ist es vor allem der psychosoziale Kontext, der prägend wirkt.

5.3.2 Zur Begründung des Konstrukts der Leistungsmotivation

Die Skala Leistungsmotivation, wie sie in der vorliegenden Arbeit benutzt wird, beinhaltet die Einschätzungen von Anstrengung, Ausdauer und Ehrgeiz, wobei die Schüler sich mit den Klassenmitgliedern vergleichen. Dieses Konstrukt ist nicht domänenpezifisch und reiht sich darum zu Arbeiten von Grolnick und Ryan (1989) ein, Grolnick, Kurowski, Dunlap und Hevey (2000), Wild und Wild (1997) und Wild und Hofer (2000), die ebenfalls die Bedeutung der häuslichen Lehr-Lern-Situation für eine *übergreifende Motivation* fokussierten. Exeler und Wild (2003), die die Rolle der Eltern für die Förderung selbstbestimmten Verhaltens bei Gymnasiasten längsschnittlich untersuchten, benutzten als quantitatives Maß der Motivation ebenfalls die Skala *schulische Anstrengungsbereitschaft* von Pekrun (1983), die sich mit vergleichsweisen hohen Regressionskoeffizienten vor allem auf die Faktoren emotionale Unterstützung und angepasste Ansprüche der Eltern stützt – unter Kontrolle des sozioökonomischen Status, der Noten und der Eingangsmotivation (vgl. S. 18). Tabelle 5.4 zeigt diese Resultate auf.

Tabelle 5.4: Zusammenhänge zwischen Formen der Lernmotivation und elterlichen Einstellungen und Instruktionsstrategien; standardisierte Regressionskoeffizienten unter Kontrolle von sozioökonomischem Status, Noten und Eingangsmotivation (Exeler & Wild, 2003, S. 18);

	Autonomie	emotionale Unterstützung	Prozessorientiert	Regeln und Rituale	Produktorientiert	hohe Ansprüche	Leistungsorientierter Druck
Interesse	.06	.19	.09	-.03	-.06	-.25	-.17
Aufgaben-Orientierung	.12	.22	.17	-.17	-.03	-.25	-.17
Identifizierte Motivation	.12	.31	.14	-.04	.02	-.29	-.14
Anstrengungsbereitschaft	.04	.28	.23	-.03	-.10	-.34	-.13
externale Motivation	.12	.18	-.11	-.11	.09	-.06	.02
Ich-Orientierung	.11	.18	.03	-.09	-.05	-.13	.05
Vermeidung	.10	.09	.06	-.02	-.04	-.07	.06
Abneigung	.01	-.07	-.19	-.07	-.03	.16	.15

Fettmarkierung der Begriffe durch D.L.; schattierte Zellen ($p < .05$); kursiv dargestellt ($p < .07$); fett dargestellt (höchste Werte); Werte ohne Hervorhebung (= nicht signifikant)

Es kann also gefolgt werden, dass die sozial-emotionale Eltern-Unterstützung einerseits und *angepasste* und *nicht zu hohe Erwartungen* andererseits (s.a. unter Kap. 4.2.5 B „Einfluss der wahrgenommenen Begabungseinschätzung und Erwartung von Seiten der Eltern“) für die Anstrengungsbereitschaft und die *identifizierte* Motivation von zentraler Bedeutung ist. Zu hohe Erwartungen wirken kontraproduktiv. Exeler und Wild (2003) verweisen aber auf die kleinen Aufklärungsbeiträge der elterlichen Einstellungs- und Verhaltensweisen auf die Lernmotivation in diesem eher kürzeren Längsschnitt, welche in nachfolgenden Untersuchungen weiter zu prüfen seien. Diese „verfestigten Interaktionsmuster der emotionalen Beziehung zwischen Eltern und Kind“ können mit vorliegender Untersuchung zur Bestimmung der Leistungsmotivation über einen Zeitraum von 20-22 Jahre untersucht werden.

Aufgrund der Tatsache, dass bei der Studie von Exeler und Wild (2003) die emotionale Unterstützung in einem *Nebenfach* wie Chemie für eine Leistungsmotivationssteigerung unter Kontrolle von Schicht, Leistung und Eingangsmotivation sorgt, lässt sich vermuten, dass die global erhobene Leistungsmotivation (im Gegensatz zur domänenpezifischen), wie sie in dieser Arbeit untersucht wird, von großer Bedeutung bleibt.

Da die Anstrengung in der Skala berufliche Leistungsmotivation und berufliche Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter ebenfalls global formuliert ist (siehe Kap. 6.3.5), ist die Prüfung der Stabilität bzw. Instabilität bezüglich Leistungsmotivation unter Kapitel 7.6 ebenfalls sinnvoll.

5.3.3 Warum Fokussierung auf „selbstbestimmte“ extrinsische Motivation mittels Konstrukt Leistungsmotivation?

Wie in Tabelle 5.4 bezogen auf Gymnasiasten gezeigt wurde, ist ein ähnlicher Effekt auch für die vorliegende Fragestellung zu erwarten: Soziale Unterstützung und Ein-

gebundenheit zuhause sollten auch in der längsschnittlichen Analyse der beruflichen Weiterbildungs- und Leistungsmotivation ihre Wirkung zeigen, wenn diese extrinsische Motivation *identifiziert* oder *internalisiert* und damit internal reguliert ist. Die Bedeutung dieser höchsten Art extrinsischer und somit selbstbestimmter Motivation ist im schulischen Kontext besonders wichtig:

Auch wenn ein interessenbasiertes Lernen, das durch eine hohe wertbezogene und gefühlsbetonte Valenz gekennzeichnet ist, ohne Zweifel den Idealfall markiert, wäre es gerade im Kontext Schule, in dem Lerner nur bedingt ihren eigenen Interessen nachgehen können, bereits von Vorteil, wenn aus ‚nüchtern‘ Einsicht in den Wert von Bildung gelernt wird. (Exeler & Wild, 2003, S. 9)

Diese Einsicht, in der Schule vor allem aus Gründen für spätere Berufschancen zu lernen, ist vielen Jugendlichen aber abhanden gekommen. In der vorliegenden Arbeit interessiert nicht vor allem die intrinsische Motivation mit ihren ausgewiesenen längerfristigen Auswirkungen, sondern die Leistungsmotivation auf der Stufe *internal ausgelöster Regulation* (s. Kap. 3.2.4 C), welche zwar einhergeht mit dem Gefühl der *Selbstbestimmung*, sich aber von der interessenbasierten Motivation klar abhebt, indem die sodann integrierten Ziele und Anforderungen *ursprünglich von außen* kamen. Diese Motivation hat also immer noch einen instrumentellen Charakter. Man strengt sich nicht vor allem des Interesses wegen, sondern aus Gründen eines zu erreichenden Zielzustandes oder einer zu erlangenden sozialen Eingebundenheit in der Klasse oder zuhause an. Man möchte dazugehören. Die soziale Eingebundenheit ist also eine Ursache extrinsisch, aber selbstbestimmt motivierten Verhaltens. Sie ist es, die den Identifikationsprozess mit von außen vorgegebenen Zielen fördert. Nach Deci und Ryan (1993) beruht die Motivation zur *aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt* letztendlich auf den „*sozialen Bedingungen*, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen oder verhindern“ (S. 236; Hervorhebung durch D.L.).

Wenn bei den Korrelationsberechnungen zwischen Leistungsmotivation im Jugendalter und beruflicher Weiterbildungs- und Leistungsmotivation im Erwachsenenalter (entweder als intrinsische oder selbstbestimmt extrinsische Form) signifikante Werte (je nach Kontext) berechnet werden, so können diese Resultate als große längsschnittliche Bewegungen von external in internal regulierte Motivation aufgefasst werden. Weiterbildung im Erwachsenenalter ist im Normalfall eine freiwillige Sache und geht eher auf innere als äußere Steuerung zurück. Es darf als selbstbestimmte Motivation angenommen werden.

5.3.4 Warum differentiell-geschlechtsspezifische Auswertungen für Schüler des Gymnasiums und der Hauptschule?

„[Die Schule] – so der generelle Tenor der Forschung – verfestigt geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhalten, einschließlich kognitiver, emotionaler und moti-

vationaler Aspekte“ (Gudjons, 1995, S. 167). Tabelle 5.5 zeigt die geschlechtsspezifischen Rangkorrelationswerte zwischen Berufsinteresse und Berufsprestigeangaben aus einer Studie von Barnett (1975). Es ist zu erkennen, dass bei den Knaben mit steigendem Alter das Interesse an prestigeträchtigen Berufen zunimmt. Obwohl die Studie von 1975 ist und sich beim Thema Gender zwischenzeitlich viel bewegt hat, erscheint es plausibel, dies als weiteren Beleg zu nehmen, warum Knaben gegenüber Mädchen eine unterschiedliche Sozialisation in der Leistungsmotivationsentwicklung aufweisen könnten.

Tabelle 5.5: Geschlechtsspezifische Rangkorrelationswerte zwischen Berufsinteresse und Berufsprestigeangaben bei Kindern/Jugendlichen (vgl. Barnett, 1975)

Alter (Jahre)	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Rangkorrelationen									
Männlich (N=1531)	.39	.44	.37	.59	.58	.57	.73	.63	.72
Weiblich (N=988)	.00	.22	.14	-.04	-.18	.14	-.12	-.19	-.07

“Schulerfolgsentwicklungen gehen bei Jungen im Gegensatz zu Mädchen ‚Hand in Hand‘ mit Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses” (Fend, 1998, S. 161). Fend wertet dies als Hinweis, dass für Eltern die Schullaufbahn von Jungen auch heute noch wichtiger ist als jene für Mädchen. Somit schlagen sich Erfolge oder Mißerfolge bei Jungen auf die Beziehung auch stärker zu Buche (vgl. ebd.).

Der enge Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Eltern-Kind-Beziehung, so Fend (1998), spiegelt sich auch darin, dass die Veränderungsmuster mit der Schulformzugehörigkeit der Jugendlichen korrespondieren. „Jugendliche in Gymnasien haben ein besseres Verhältnis zu den Eltern als Jugendliche in Realschulen. Gleichzeitig bleibt es bei Gymnasiasten besser als bei Realschülern“ (S. 161). Zudem ist das schulische Problemverhalten insgesamt deutlich stärker mit einer belasteten Beziehung zu den Eltern verknüpft als außerschulisches Risikoverhalten (vgl. S. 170).

Die Fragestellung bezüglich der differentiellen Wirkung der Selbstbestimmungstheorie in verschiedenen Schulkontexten und in Abhängigkeit des Geschlechts gründet auch auf dem Fazit von relevanten Studien zum gleichen Thema:

Wild und Hofer (2000) weisen auf Unterschiede in der Leistungsmotivationsentwicklung zwischen Gymnasiasten und Berufsschülern hin. Sie halten fest, dass Schüler in der beruflichen Erstausbildung in beiden motivationalen Orientierungen höhere Werte als gleichaltrige Schüler in den letzten Klassen der gymnasialen Oberstufe erzielen. Diese Differenzen können nach Ansicht der Autoren auf Unterschiede in der schulischen Lernumgebung und hier insbesondere auf den starken Anwendungsbezug der Lerninhalte in der Berufsschule zurückgeführt werden. Solange aber solche Befunde nicht auf Längsschnittstudien beruhen, „die die Entwicklung verschiedener Formen der Lernmotivation über die gesamte Spanne der schulischen und beruflichen Ausbildung hinweg“ abbilden, bleibt eine solche Interpretation für die Autoren doch spekulativ. Die Unterschiede könnten gerade so gut aufgrund von früheren (außer-)schulischen Lernerfahrungen zustande gekommen sein.

Stuhlmann (2005) hat gezeigt, dass vor allem die Gruppe „Mütter mit Kindern“ bezüglich beruflicher Leistungs- und Weiterbildungsmotivation tiefe Werte haben, während dies für „Männer mit Kindern“ nicht gilt. Insofern ist es auch nachvollziehbar, dass bei der vorliegenden Untersuchung vor allem die Gruppe der Männer fokussiert wird.

Meier (2004), der vertiefende Analysen mit PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen machte, weist auf die empirische Tatsache des Familienklimas in Abhängigkeit des Schultyps hin: „Je ‚höher‘ die Schulform, desto sozial besser gestellt ist die Schülerschaft – und desto eher wird das Familienklima als akzeptierend eingeschätzt“ (S. 190). Obwohl die Unterschiede klein ausfallen, so Meier weiter, wirkt sich dieser Befund vor allem bei Knaben in Zusammenhängen mit anderen Konstrukten (hier z.B. Lesekompetenz) aus. Mädchen zeigen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Lesen und Familienklima nicht solche ausgeprägte Resultate. Seine Daten zeigen also, dass beim Zusammenhang von Klima und Leistungsmotivation die Fokussierung auf Knaben sinnvoll ist (vgl. Tabelle 5.6).

Tabelle 5.6: Korrelationen der Lesekompetenz mit dem Familienklima bei Knaben nach Schulform (Meier, 2004, S. 191)

	Akzeptierendes Familienklima	Restriktives Familienklima
Hauptschule	.08***	-.13***
Realschule	.05**	-.10**
Gymnasium	.11***	-.19***

*p< .05, **p< .01, ***p< .001

Die Wirkung eines positiven Familienklimas auf die Lesekompetenz ist bei Gymnasiasten stärker als bei Hauptschülern. Hieraus kann also gefolgt werden, dass die Wirkungszusammenhänge bei Gymnasiasten zwischen der sozialen Eingebundenheit zuhause und schulischer Einstellung stärker sind als bei Hauptschülern. Während nun Meier (2004) die Varianzaufklärungen der Kompetenzen (querschnittlich berechnet) von maximal 4% als eher unbedeutend deklariert (S. 193), fokussiert die in dieser Arbeit vorliegende Fragestellung aber die längerfristige und somit bedeutsamere Prägung des Elternhauses auf die Lernmotivation. Somit muss von kleinen Werten ausgegangen werden, welche in ihrer Bedeutung aber als relevant angesehen werden können.

5.3.5 Zum Zielkonflikt „Leistungs- oder Persönlichkeitsentwicklung“ – der Zusammenhang zwischen Beziehung und Leistungsmotivation

Die Frage nach *Zielkonflikten* geht der häufig geäußerten Befürchtung nach, dass ein besonders stark auf Leistungssteigerung ausgerichtetes Elternverhalten im Durchschnitt auf Kosten einer positiven Entwicklung der Lernmotivation oder anderer leistungsbezogener Motive und Einstellungen geht. Optimal wäre hingegen, wenn sich elterliche Beziehungs-, Kommunikations- und Erziehungsstilmerkmale identifizieren ließen, bei denen die kognitive Entwicklung nachhaltig gefördert wird, *ohne* dass die affektive und motivationale Entfaltung darunter leidet. Mit der theoretischen Rahmenkonzeption der SDT ist diesem Aspekt Rechnung getragen,

weil *explizit* die *soziale Eingebundenheit* bzw. das Wohlbefinden als *Bedingung* für Leistungs- und Lernmotivation herausgehoben wird.

Im Zuge von erhöhten Anforderungen in Schule und Berufsleben ist die Gefahr groß, dass Eltern und Lehrer zu fest nach Leistungen der Kinder und Jugendlichen „drängen“ und dabei eine längerfristige positive Persönlichkeitsentwicklung verhindern.

Wild und Remy (2002a) stellen bei 3. Klässlern, deren Eltern einen direktiv-kontrollierenden Umgang mit schulischen Belangen zeigen, überhöhte Leistungserwartungen hegen und in häuslichen Lehr-Lern-Arrangements das Leistungsergebnis ins Zentrum stellen (Produktorientierung), eine negative Wirkung fest (Abneigung gegenüber mathematischen Inhalten).

Interessant wäre nun aber die Frage, ob eine sehr gute Eltern-Kind-Beziehung, trotz hoher Kontrolle und hoher Leistungserwartungen inklusive Produktorientierung bei der Hausaufgabenbetreuung von Seiten der Eltern, dennoch eine hohe (extrinsische) Lernmotivation beim Kind erzeugen könnte. Aufgrund der nicht in einer Skala erfasssten Elternerwartungen lässt sich diese Frage aber mit vorliegendem Datensatz nicht beantworten.

5.3.6 Warum die Benützung der Daten von Jugendlichen im 13. Lebensjahr?

Der Konstanzer-Längsschnitt, wie er in Kap. 6.2 ausführlich beschrieben wird, weist Daten von Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 Jahren auf. Zentrale Skalen, wie sie in dieser Arbeit verwendet werden, sind erst im Jahr 1980 (Alter 13 bei Jugendlichen) erhoben worden.

Warum ist aber die Verwendung der Daten im Alter von 13 Jahren sinnvoll? Für Ullrich (1999) ist es vor allem das *frühe Jugendalter*, wo Zusammenhänge zwischen emotional angenehmen und kognitiv anregendem Klima zuhause und positiver Persönlichkeitsentwicklung zum Tragen kommen (vgl. S. 75). Dazu kommt, dass die Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Kind typischerweise ihren Höhepunkt im Alter von etwa 13 Jahren erreichen – eine Entwicklungsphase, die schon seit Beginn der Jugendforschung als ein *Kulminationspunkt* der Auseinandersetzung mit sich selbst angesehen wird (Spranger, 1924; zitiert nach a.a.O., S. 77). Zudem ist, wie in Kap. 3.1.3 schon erwähnt, das Alter von 13 Jahren darum gewählt, weil dann Leistungen richtig durch Anstrengung und Fähigkeit attribuiert werden.

5.3.7 Bedeutung von Längsschnittstudien

Pekrun und Helmke (1991, S. 52) äußern in ihrem Fazit zu den Forschungsdefiziten explizit die Notwendigkeit von Längsschnittstudien. Es sei so gut wie nichts bekannt zu den Effekten von Schule auf die „nachschulische Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 52). In Anlehnung an Fend (1980) definieren sie den Auftrag der Schule (s.a. Kap 2.3) folgendermaßen: „Gesellschaftlicher Auftrag von Schule ist es, die Entwicklung der heranwachsenden Generation zu beeinflussen, um den Fortbestand von Gesell-

schaft und kultureller Menschheitsevolution zu sichern“ (S. 33). Damit ist also angedeutet, dass die Schule nicht nur für kurze, sondern vor allem für langfristige Wirkungen sorgen muss, d.h. dass ihr Kerngeschäft auch die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen ist.

Pekrun und Helmke (1991) messen vor allem Längsschnittuntersuchungen große Bedeutung zu, die bei der Analyse von Schüler-Umwelt-Wechselwirkungen und differenziellen Einflüssen unterschiedlicher Entwicklungsumwelten zur Aufklärung der Persönlichkeitsentwicklung und nachschulischen Lebensbewältigung beitragen. Sie bezeichnen Längsschnittuntersuchungen darum als „Königsweg“ der Entwicklungs-forschung (vgl. S. 53).

Ulich und Jerusalem (1996) bilanzieren, dass es weitere prospektive Längsschnitt-studien im Bereich kognitiv-emotionaler und volitionaler Prozesse braucht, um zunehmend ein differenzierteres Bild über die schulische Sozialisation zu erhalten.

Somit ist die vorliegende längsschnittliche Fragestellung ausgewiesen und begrün-det. Im nächsten Kapitel werden die zur Beantwortung dienenden Variablen auf ihre Gültigkeit detailliert ausgewiesen.

6 Methode

6.1 Hypothesen

Aufgrund der in Kapitel 4 aufgeführten Befunde werden aus den sieben Forschungsfragen (s. Kap. 5.1) Hypothesen und Unterhypothesen abgeleitet:

- H1) Zwischen Kontrollvariablen und den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen gibt es signifikante Zusammenhänge, sowohl im Jugendalter als auch im Erwachsenenalter und ebenso in differentieller Hinsicht (s. Kap. 4.1 bzw. 7.1).
- H1.1 im Jugendalter
 - H1.2 im Erwachsenenalter
 - H1.3 in differentieller Hinsicht
- H2) Die soziale Eingebundenheit in der Familie wirkt sich positiv auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale und insbesondere auf die Leistungsmotivation im Jugendalter aus, sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich. Es ist die Eltern-Kind-Beziehung, die innerhalb der familiären Variablen der sozialen Eingebundenheit für höchste Zusammenhänge zur Leistungsmotivation sorgt (s. Kap. 4.2 bzw. 7.2).
- H3) Die außerfamiliäre soziale Eingebundenheit wirkt sich positiv auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale und insbesondere auf die Leistungsmotivation im Jugendalter aus, sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich. Es ist die Lehrer-Schüler-Beziehung, die innerhalb der außerfamiliären Variablen der sozialen Eingebundenheit für höchste Zusammenhänge zur Leistungsmotivation sorgt (s. Kap. 4.3 bzw. 7.3).
- H4) Es gibt differentielle Wirkungszusammenhänge zwischen der familiären und außerfamiliären sozialen Eingebundenheit und der Leistungsmotivation im frühen Jugendalter festzustellen. Bei den männlichen Gymnasiasten sind die Effekte am größten (s. Kap. 4.4 bzw. 7.4).
- H5) Es gibt sowohl generelle als auch differentielle Wirkungszusammenhänge der familiären und außerfamiliären sozialen Eingebundenheit im frühen Jugendalter und der beruflichen Leistungs- und die Weiterbildungsmotivation im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später) festzustellen (s. Kap. 4.5 bzw. 7.5).
- H6) Zwischen der Leistungsmotivation im frühen Jugendalter und der beruflichen Leistungs- und Weiterbildungsmotivation im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später) ist eine Stabilität festzustellen. Diese fällt sowohl geschlechts- als auch schulformspezifisch aus (s. Kap. 4.6 bzw. 7.6).
- H7) Zur allgemeinen und differentiellen Sozialisation der Leistungsmotivation: Die familiäre und außerfamiliäre soziale Eingebundenheit im frühen Jugendalter wirkt sich direkt und (über die Leistungsmotivation im Jugendalter) indirekt auf die berufliche Leistungsmotivation und die Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter (22 Jahre später) aus. Die Wirkung der sozialen Eingebundenheit gemäß der Selbstbestimmungstheorie zur Förderung der Motivation ist über 20 Jahre hinweg nachweisbar, aber je nach Fokus auch unterschiedlich wirksam (vgl. Kap. 4.7 bzw. 7.7).

6.2 Stichprobe und Forschungsdesign der LifE-Studie

Die LifE-Studie (Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter) ist der Follow-Up der Konstanzer Jugendlängsschnittstudie⁵³, welche von 1979 bis 1983 jährlich etwa 2000 Kinder und Jugendliche aus der Großstadt Frankfurt und zwei ländlichen Regionen (Kreis Bergstraße und Odenwald) im Bundesland Hessen teilnahmen. Es ging dabei um verschiedene Forschungsschwerpunkte, einer war die Untersuchung der psychosozialen Entwicklung.

Beim LifE-Stichprobenzugang handelt es sich um keine Zufallstichprobe, sondern um eine gezielte Auswahl von Landkreisen sowie einen großstädtischen Lebensraum. In den Landkreisen (Bergstraße und Odenwald) wurden alle erreichbaren 6. Schulklassen, in Frankfurt eine Zufallsstichprobe erfasst. Mit Einschränkungen sind auch Repräsentativitätskontrollen durch den Vergleich mit der Kohortenbeschreibung ALLBUS 2002 möglich. Es zeigt sich, dass in der LifE-Kohorten-Stichprobe Personen mit tiefem Bildungsniveau und nicht-deutscher Staatsangehörigkeit untervertreten sind. Keine Unterschiede zeigen sich hingegen beim Zivilstand und der Kinderzahl. Ebenfalls sind in der Stichprobe signifikant weniger Personen zu finden, die im Jugendalter in der Stadt aufgewachsen. Die Jugendlichen der Kohorte wurden jeweils in ihren Klassenverbänden getestet. Im Konstanzer Längsschnitt fanden auch zwei große Elternuntersuchungen und drei Erhebungen bei Lehrkräften und mehrere qualitative Studien statt (vgl. Fend, 2006b, S. 266ff).

Der LifE-Stichprobe ging ein aufwändiger Suchprozess der Adressen der Probanden voran. Mit Hilfe des öffentlich zugänglichen Adressverzeichnisses der Deutschen Telekom AG und der Deutschen Post ließen sich über 2000 Adressen wieder finden (vor allem jene der Eltern). Nach einer schriftlichen und telefonischen Erinnerung ließen sich 1853 gültige Adressen identifizieren, an welche ein 21 Seiten umfassender und sehr persönlicher Fragebogen verschickt wurde. Letztlich konnte ein Rücklauf von 82,4% erzielt werden und somit stehen insgesamt 1527 Daten von Jugendlichen über den Längsschnitt von 1979-1980-1981-1982-1983 und 2002 zur Verfügung (vgl. ebd.).

⁵³ „Entwicklung im Jugendalter“, welches im Sonderforschungsbereich 23 der Universität Konstanz unter Leitung von H. Fend durchgeführt wurde. Das Projekt wurde durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) während 8 Jahren finanziert.

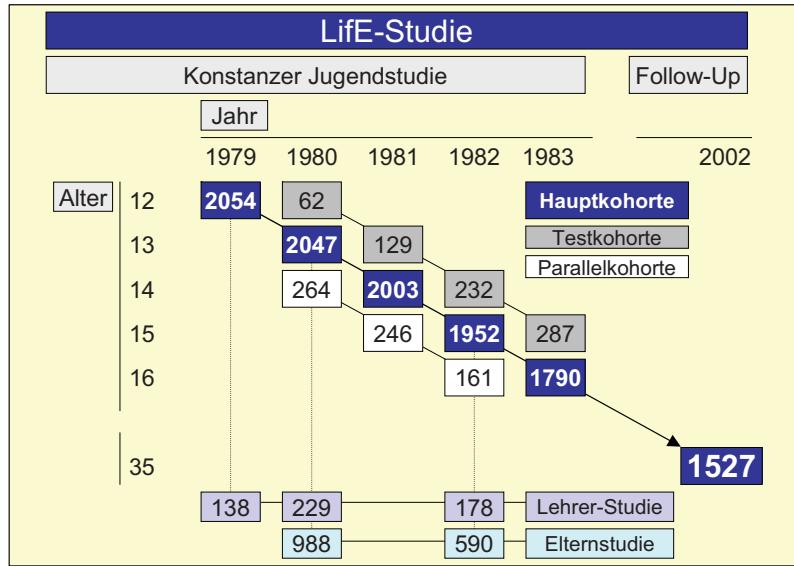


Abbildung 6.1: Kohorten der Konstanzer Jugendstudie bzw. Design der LifE-Studie

Im Gegensatz zu Zustromanalysen, bei welchen z.B. auf jene Personen fokussiert wird, die im Erwachsenenalter erfolgreich sind, wird in der *Abstromanalyse* die gesamte Stichprobe berücksichtigt. Man schaut, was durchschnittlich aus *allen* Probanden geworden ist und fokussiert nicht nur darauf, wie jene im Jugendalter waren, welche im Erwachsenenalter erfolgreich sind.

Es wurde also bei den Berechnungen *keine Selektion* der Jugendlichen vorgenommen. Logischerweise erhält man dadurch wesentlich geringere Aufklärungsbeiträge als mit der eingeschränkten Stichprobe des ersten Verfahrens. Jedoch dürfen die Schlussfolgerungen des zweiten Verfahrens als wesentlicher betrachtet werden.

Aus diesem Grunde wurden die Stichproben der einzelnen geschlechts- und schulformspezifischen Untergruppen nicht mittels Kriterium „erfolgreicher Gymnasiumsabschluss“ bestimmt. Die Untergruppe „männliche Gymnasiasten“ wurde dadurch gebildet, dass die männlichen Schüler ausgewählt wurden, welche im Jahre 1980 am Gymnasium waren – egal ob sie später das Abitur *schafften* oder *nicht*.

Das Forschungsdesign der Konstanzer Längsschnittstudie ist in den Werken von Fend (1990, 1997, 1998) genügend detailliert beschrieben. Ein Überblick zum Design der LifE-Studie lässt sich aus Grob und Erzinger (2005) und Fend (2006b) entnehmen. Spezifisch auf den Rücklauf gehen Berger, Grob, Fend und Lauterbach (2005) ein. Vielmehr ist es aber wichtig, aus diesem großen und komplexen LifE-Datensatz jene Variablen und Konstrukte zu dokumentieren, welche in dieser Studie eingesetzt werden (s. folgendes Kapitel). Eine Übersicht bietet Tabelle 6.1, in der die Stichprobengrößen aller verwendeten Variablen für die benutzten Gruppen (alle Jugendliche, die an der Befragung 1980 teilgenommen haben; Frauen; Männer; ehemalige Gymnasiasten; ehemalige männliche Hauptschüler) aufgelistet sind. Die

kursiv aufgeführten Werte verweisen auf ein $n < 100$. In den Berechnungen in Kapitel 6 ist diese Thematik berücksichtigt und dokumentiert.

Tabelle 6.1: Übersicht der *verwendeten* Variablen des LifE-Datensatzes und der dazugehörigen Stichprobengrößen pro Gruppe

Kategorien	In der Studie verwendete Variablen des LifE-Datensatzes der Jahre 1980 (1982* und 2002*)	Alle (HS,RS, GY, IG)	Weibl. Jugendliche	Männl. Jugendliche	Männl. Gymnasiasten	Männl. Hauptschüler
Soziologische und demografische Kontroll-Variablen im Jugendalter	<i>k1 Geschlecht (w – m)</i>	2358	1400	1492	253	273
	<i>k2 Schulform (HS-RS-GY) (ordinal)</i>	1538	941	987	247	268
	<i>k3 verbale Intelligenz</i>	1316	665	651	162	124
	<i>k4 Schicht</i>	2103	1233	1256	241	203
	<i>k5 Region (Stadt - Land)</i>	2356	1399	1490	253	272
	<i>k6 Nationalität (deutsch – nicht deutsch)</i>	2150	1291	1303	243	214
	<i>k7 hö. Schulabschluss Eltern (HS/RS - GY) (E)</i>	819	399	420	115	72
	<i>k8 Berufsstatus Vater ISEI (E)</i>	483	232	251	81	33
	<i>k9 Berufsstatus Mutter ISEI (E)</i>	262	117	145	42	21
	<i>k10 Familiensituation (nicht trad - trad)</i>	1524	766	758	163	184
	<i>k11 Berufstätigkeit Mutter (nein - ja)</i>	1990	996	994	218	223
	<i>k12 Geschwisterzahl</i>	1904	1073	1101	215	197
	<i>k13 Einzelkindstatus (nein-ja)</i>	1467	724	759	180	176
	<i>k14 Elternstatus 02: (nein - ja)</i>	1318	735	786	180	123
Leistung im Jugendalter	<i>x1 rel. Leistungspositon in Klasse</i>	1981	1000	981	214	218
	<i>x2 Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe</i>	2002	1006	996	217	222
	<i>x3 rel. Leistungsposition in Klasse 82</i>	1563	959	877	183	146
	<i>x4 Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe 82</i>	1622	980	916	185	157
Schulabschluss	<i>x5 Höchster Schulabschluss (ordinal)</i>	1309	727	782	179	122
Status im Erw.-alter	<i>y1 Höchster berufl. Ausbildungsabschluss</i>	1310	731	780	178	120
	<i>y4 eigenes monatl. Nettoeinkommen</i>	1103	561	717	167	111
Familiäre Variablen der sozialen Ein- gebundenheit	<i>sf1 Wohlfühlen zu Hause</i>	2009	1009	1000	218	226
	<i>sf2 E-K-Bez a Großskala</i>	1951	983	968	219	218
	<i>sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung</i>	1920	971	949	218	211
	<i>sf4 E-K-Bez c akt.Interesse/wenig Konflikte</i>	1900	965	935	214	208
	<i>sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis</i>	1921	974	947	217	211
	<i>sf6 Reibereien zw E-K</i>	1884	953	931	214	207
	<i>sf7 Gesprächsintensität E-K</i>	1443	738	705	184	135
	<i>sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)</i>	1214	684	716	162	113
	<i>sf9 Scheidungs-/Trennungserf Jugend (nein-ja)</i>	1456	885	846	204	51
	<i>sf10 inkonsistenter Erziehungsstil</i>	1952	983	969	219	218
	<i>sf11 entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)</i>	867	422	445	127	76
	<i>sf12 soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)</i>	867	422	445	127	76
	<i>sf13 außerfam. VP bei pers. Probl. (nein – ja)</i>	1702	890	812	192	171
	<i>sf14 außerfam. VP bei Probl. m. and. (nein – ja)</i>	1728	907	821	195	167
	<i>sf15 wahrgen. Begabungseinschätzung</i>	1263	648	615	180	111
	<i>sf16 wahrg. erw. Schulabschluss (HS/RS – GY)</i>	1911	962	949	209	206
	<i>sf17 Leistungserwartung der E (E)</i>	852	412	440	126	75
	<i>sf18 E fragen häufig nach SL (E)</i>	857	418	439	125	76
	<i>sf19 E wissen Bescheid über SL (E)</i>	858	421	437	123	76
	<i>sf20 Hausaufgabenengagement der E (E)</i>	873	426	447	128	76

Fortsetzung	In der Studie verwendete Variablen des LifE-Datensatzes der Jahre 1980 (1982* und 2002*)	Alle (HS, RS, GY, IG)	Weibl. Jugend- liche	Männl. Jugend- liche	Männl. Gymnasi- asten	Männl. Haupt- schüler
Außenfamiliale Variablen der sozialen Ein gebundenheit	<p>sa1 Wohlfühlen in Schule</p> <p>sa2 Anonymität an der Schule</p> <p>sa3 Statusrelevanz Schulleistung</p> <p>sa4 Statusrelevanz Solidarität</p> <p>sa5 Konkurrenzkampf in Klasse</p> <p>sa6 Klassenzusammenhalt</p> <p>sa7 Vertrauen zu LP</p> <p>sa8 LP-S-Beziehung</p> <p>sa9 Leistungsdruck von LP</p> <p>sa10 Anerkennung durch Mitschüler</p> <p>sa11 Integration Peers</p> <p>sa12 kirchliche Aktivität 82</p> <p>sa13 Vereinszugehörigkeit (nein - ja)</p> <p>sa14 Turn- und Sportverein (nein - ja)</p> <p>sa15 Musik- oder Singgruppe (nein - ja)</p>	2011 1521 1301 1663 1895 1521 1907 1995 1890 2030 2020 1664 2033 2033 2033	1008 775 653 903 958 771 964 999 957 1013 1011 1003 1015 1015 1015	1003 746 648 857 937 750 943 996 933 1017 1009 946 1018 1018 1018	217 191 177 181 218 189 217 215 219 219 220 188 220 233 220 233	226 146 126 171 209 147 211 227 206 233 230 162 233 233 220 233
Motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter	<p>m1 Leistungsmotivation</p> <p>m2 schul. Leistungsangst</p> <p>m3 Begabungszuschreibung</p> <p>m4 Selbstwirksamkeitsüberzeugung</p> <p>m5 schulische Normverletzung</p> <p>m6 Rauchen</p> <p>m7 E-K-Konsens was leisten (nein - ja)</p> <p>m8 E-K-Konsens was glauben (nein - ja)</p> <p>m9 E-K-Konsens wie benehmen (nein - ja)</p> <p>m10 Zukunftsbewältigung</p> <p>m11 Bildungsorientierung</p> <p>m12 Leistungsmotivation 82</p> <p>m13 allg. Interesse des Kindes (E)</p>	2023 2030 2029 2023 1965 2007 1409 1410 1421 2028 1896 1640 854	1012 1014 1013 1012 986 1005 724 733 733 1013 1006 990 416	1011 1016 1016 1011 979 1002 685 677 688 1015 989 928 438	218 219 219 218 215 217 183 180 182 219 218 185 125	229 232 232 229 221 231 126 128 129 231 193 160 74
Mot. Pers.-merkmale im Erwachsenenalter	<p>BLM Berufl. Leistungsmotivation</p> <p>BWM Berufl. Weiterbildungsmotivation</p> <p>BSW Berufl. Selbstwirksamkeitsüberzeugung</p>	1313 1313 1314	730 730 731	785 785 785	178 178 178	122 122 122
Zufriedenheit über wesentliche Lebensbereiche	<p>zpj Zufri mit Jugendzeit retrospektiv 02</p> <p>zfbm Zufri mit Bez zu Mutter 02</p> <p>zfbv Zufri mit Bez zu Vater 02</p> <p>zfa Zufri mit Arbeitsstelle 02</p> <p>zfb Zufri mit Beruf 02</p> <p>zffi Zufri mit Finanzen 02</p> <p>zfr Zufri mit Freizeit 02</p> <p>zfe Zufri mit Leben insgesamt 02</p>	1300 1218 1065 1142 1176 1142 1316 1319	727 678 588 581 609 581 730 734	774 720 628 737 742 737 786 786	175 163 150 173 172 173 179 180	122 114 100 114 116 114 123 122

Die Variablen* der Jahre 1982 und 2002 sind mit den entsprechenden Ziffern (82, 02) aufgeführt; ansonsten handelt es sich um Variablen des Jahres 1980 (13-jährige Jugendliche). Die Bezeichnung (E) am Ende der Variablennamen bedeutet, dass es sich um ein Elternitem handelt, das im Vergleich zu den Items der Jugendlichen beim n-Wert reduziert ist. Bei dichotomen Variablen sind die Antwortkategorien in Klammern angegeben.

6.3 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden sind die *benutzten* Variablen der Jugendstudie als auch der Follow-Up-Studie aufgeführt und beschrieben. Es handelt sich um die k-Variablen (Kap. 6.3.1), um die sf- und sa-Variablen (Kap. 6.3.2 bzw. 6.3.3), um die m-Variablen (Kap. 6.3.4) und um die motivationalen Variablen im Erwachsenenalter (Kap. 6.3.5). Im Anhang (Kap. 11.1) sind alle Variablen *mit* den gesamten dazugehörigen Kodierungen aufgeführt.

6.3.1 Kontrollvariablen (k)

k1 Geschlecht (w-m)

Das Geschlecht wurde in allen Panelwellen der Jugendstudie erhoben.

k2 Schulform (HS-RS-GY) (ordinal)

Bei der Schulform kann zwischen Hauptschule (HS), Realschule (RS), Gymnasium (GY) und Gesamtschule (IG) unterschieden werden. Die integrierte Gesamtschule (IG) wird nur dort berücksichtigt, wo Berechnungen nicht schulformspezifisch, sondern über alle Probanden bzw. die gesamte Stichprobe angestellt werden. Die *drei-teilige* Schulformvariable kann mit ihrem ordinalen Messniveau auf diese Weise unter Benützung des Koeffizienten Spearman's Rho ebenfalls für Korrelationsberechnungen beigezogen werden.

k3 Verbale Intelligenz

Die verbale Intelligenz wurde mittels eines Wortverständnistests erhoben, der im Rahmen der international vergleichenden IEA-Studie entwickelt wurde (Fend & Prester, 1986, S. 191). Er erlaubt das Verständnis der Muttersprache zu messen, welches für den Bildungserfolg grundlegend ist. Dazu mussten die Jugendlichen beurteilen, ob zwei Wörter wie zum Beispiel „Dekoration vs. Ornament“ oder „absolut vs. relativ“ dasselbe meinen. Insgesamt umfasst das Instrument 17 Items.

k4 Schicht

Die soziale Schicht des Elternhauses wurde aufgrund des väterlichen Berufs nach einem modifizierten Schema von Kleining und Moore (1968) siebenstufig codiert: 1= Oberschicht, 2= obere Mittelschicht, 3= mittlere Mittelschicht, 4= untere Mittelschicht, 5= Obere Unterschicht, 6= mittlere Unterschicht, 7= untere Unterschicht. Indikative Berufe für die Oberschicht sind beispielsweise Universitätsprofessor oder Chefarzt eines großen Krankenhauses, für die mittlere Mittelschicht Straßenbauingenieur oder Zahnarzt und für die untere Unterschicht Gärtnergehilfe oder Fensterputzer (Kleining & Moore, 1968, S. 523). Grundlage für die Zuordnungen bildeten zum einen die Angaben der Eltern, zum anderen diejenigen der Kinder. Ersteren wurde Priorität gegenüber letzteren eingeräumt und innerhalb der Befragungsdaten der Kinder wurde den späteren Angaben Priorität gegenüber den früheren eingeräumt. Angaben zur Kodierung der Variable sind zu finden in Briechle, Fend, Schultheiß und Lehle (1984).

Das Schichtungsmodell von Kleining und Moore (1968) gehört zu den theoretisch fundierten Kategoriensysteme der Berufsklassifikation. In Deutschland wird es häufig in der Bildungsforschung eingesetzt (vgl. Baumert, Klime, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann & Weiss 2002, S. 38).

k5 Region (Stadt - Land)

Die Stichprobe des Konstanzer Jugendlängsschnitts berücksichtigt in allen fünf Erhebungsjahren sowohl Stadtteile von Frankfurt als auch ländlich geprägte Gebiete, in denen es keine Städte mit mehr als 20 000 Einwohnern gibt.

k6 Nationalität

Die Variable „Staatsangehörigkeit 12-16“ (v3931) ist dichotom (1= Deutscher; 2= Ausländer). Sie wird vor allem auch für Kontrollberechnungen innerhalb der Hauptschule gebraucht.

k7 Höchster Schulabschluss Eltern (HS/RS - GY) (E)

Diese Variable wurde als dichotome neu gebildet, da sie so auch in Regressions- und in Strukturgleichungsmodellen verwendet werden kann. Die zweite Antwortkategorie wurde dann gewählt, wenn mindestens ein Elternteil das Gymnasium absolviert hat.

k8 Berufsstatus Vater ISEI (E)

Diese SES-Variable ist wie die Variable k9 eine Ergänzung zur Variablen k4. Der Klammerausdruck (E) zeigt an, dass es eine Elternvariable ist. Somit gibt es aufgrund der kleineren Stichprobengröße und der auf nur die zwei Zeitpunkte bezogenen Daten 1980 und 1982 Einschränkungen bezüglich Benützung in komplexen Berechnungen.

Die ursprünglich in den Rohdaten enthaltene Textantwort wurde nach ISEI (International Socio-Economic Index) gemäß Ganzeboom codiert, wobei der niedrigste Wert (10) für landwirtschaftliche Hilfskräfte, der höchste Wert (90) für Richter vergeben wurde.

Die Statusskala ist eine von Ganzeboom, DeGraaf, Treiman und de Leeuw (1992) entwickelte Skala, die einen "standardisierten internationalen sozio-ökonomischen Index des beruflichen Status" darstellt. Diese Skala misst demnach nicht das zugeschriebene Prestige, wie die Wegener Skala, sondern den sozio-ökonomischen Status aufgrund der beruflichen Tätigkeit der befragten Personen. Die Vercodung erfolgt über die vierstellige ISCO-Klassifikation von 1968. (Fend & Prester, 1986)

Der ISEI ist auf der Basis von 74000 Beschäftigten aus 16 Ländern erzeugt worden und wurde auch in PISA verwendet. Berufe sind demnach als Vermittler zwischen Bildungsabschlüssen und Einkommenslagen zu betrachten (vgl. Baumert et al, 2002, S. 37).

k9 Berufsstatus Mutter ISEI (E)

siehe unter k8, da gleich vorgegangen

k10 Familiensituation (nicht traditionell - traditionell)

Auch hier wurde eine dichotome Variable erzeugt: „nicht traditionelle vs. traditionelle Familienformen (Vater und Mutter, kein Stiefvater, keine Stiefmutter)“. Das Aufwachsen bei leiblichen Eltern dürfte bei der Beurteilung der intakten Beziehung (ohne Trennung bzw. Scheidung: siehe Variable sf9) keine Bedingung, aber doch als ein relevanter Faktor für die soziale Eingebundenheit des Kindes gelten.

k11 Berufstätigkeit Mutter

Die ursprüngliche, mit mehreren Antworten ausgestattete Frage wurde in eine Variable mit zweit Antwortkategorien umcodiert: 1= „nein“; 2= „ja, gelegentlich oder stundenweise – halbtags oder ganztags“. Es steht nicht die Frage im Vordergrund, ob und inwiefern die Berufstätigkeit der Mutter einen Einfluss auf die Eltern-Kind-Beziehung oder sogar auf die Lernmotivation ausübt, sondern, dass bei Berechnungen diese Variable kontrolliert werden kann.

k12 Geschwisterzahl bzw. Kinderanzahl (mit Befragtem)

Die Variable „Geschwisterzahl korrigiert 79-83“ (mit Befragtem) hat metrisches Niveau und kann in ihrer Form für die Berechnungen bezüglich der Geschwisteranzahl belassen werden.

k13 Einzelkindstatus (nein-ja)

Aus der obigen Variable k12 wurde eine dichotome Einzelkindstatus-Variable k13 erstellt.

k14 Elternstatus 02 (nein - ja)

Bei der Follow-Up-Erhebung 2002 sind die Probanden nach eigenen Kindern befragt worden. Hier wird die dichotome Elternstatusvariable (nein; ja) benutzt. Insbesondere bei der Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation der Frauen müsste diese Variable kontrolliert werden, damit es keine Verzerrungen gib. Gemäß Stuhlmann (2005) hat der Beginn einer Elternschaft vor allem bei der Frau wesentliche Auswirkungen auf ihre berufliche Weiterbildungsbereitschaft (Wert wird tiefer), während dieses Ereignis bei Männern keine Rolle spielt (vgl. S. 76).

x1/x3 Relative Leistungsposition in Klasse (80/82)

Im Vergleich zur folgenden Variablen (effektive Schulnote in Hauptfächern) ist hier die vom Kind wahrgenommene relative Leistungsposition in der Klasse von Interesse. Insbesondere bei der Fokussierung der Leistungsmotivationsentwicklung in je verschiedenen Leistungskontexten (Hauptschule; Gymnasium) ist diese Kennzahl von großer Bedeutung bzw. muss ihr Einfluss bei der Beurteilung des Einflusses der sozialen Eingebundenheit auf die Motivation kontrolliert werden.

x2/x4 Notensumme in Deutsch, Englisch, Mathe (80/82)

Die Probanden wurden gefragt, welche Noten sie in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik haben. Für diese Variable ist dann die Notensumme berechnet worden. Da Noten meistens auf der Basis der sozialen Bezugsnorm „Klasse“ vergeben werden, sind sie über die verschiedenen Schulstufen hinweg nicht miteinander vergleichbar. Darum wird bei der Kontrollierung mehr auf die Variable „relative Leistungsposition in Klasse“ in den Jahren 1980 und 1982 gesetzt.

y1 Höchster beruflicher Ausbildungsabschluss

Ähnlich wie bei der Leistungsposition im Jugendalter (Note bzw. wahrgenommene Leistungsposition in der Klasse) soll der höchste *berufliche* Ausbildungsabschluss bei der Berechnung von Zusammenhängen zwischen den sozialen Kontexten im Jugendalter und der beruflichen Leistungs- und Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter kontrolliert werden (s.a. Abbildung 1.1 unter dem Pfeilsymbol „Partialkorrelation“).

y4 Monatliches Nettoeinkommen

Im Zusammenhang mit dem Status im Erwachsenenalter muss neben der Variablen y1 auch das monatliche Nettoeinkommen (in Euro) berücksichtigt werden. Interessant ist, inwiefern diese Variable einen Einfluss auf die motivationale Ausprägung im Erwachsenenalter hat, insbesondere auf die berufliche Leistungsmotivation.

6.3.2 Familiäre sozialbezogene Variablen (sf) auf der ökologischen Ebene

Hier werden die Variablen (Skalen und Einzelitems) beschrieben, welche zur familiären sozialen (sf) Eingebundenheit nach der SDT gezählt werden können.

Tabelle 6.2: Information über die Variablen der familiären sozialen Eingebundenheit: Skala- oder Einzelitem-Zugehörigkeit

Label der Variablen	Skala/ E-Item	Label der Variablen	Skala/ E-Item
sf1 Wohlfühlen zu Hause	Item	sf11 entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)	Skala
sf2 E-K-Bez a Großskala (8 Items)	Skala	sf12 soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)	Skala
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung	Skala	sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.	Item
sf4 E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte	Skala	sf14 außerfam. VP bei Probl. mit anderen	Item
sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis	Skala	sf15 wahrg. Begabungseinschätzung	Item
sf6 Reibereien zw E-K	Item	sf16 wahrg. erwarteter Schulabschluss	Item
sf7 Gesprächsintensität E-K	Skala	sf17 Leistungserwartung der E (E)	Item
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	Item	sf18 E fragen häufig nach SL (E)	Item
sf9 Scheidungs- u Trennungserf. Jugendzeit	Item	sf19 E wissen Bescheid über SL (E)	Item
sf10 inkonsistenter Erziehungsstil	Skala	sf20 Hausaufgabenengagement der E (E)	Skala

Der Kernaspekt bei den sozialen familiären (sf) Variablen ist die Eltern-Kind-Beziehung (E-K-Beziehung), die mit vier unterschiedlichen Konstrukten getestet wird: Großskala (8 Items) „Transparenz und Interesse“ nach Fend und Prester (1986); die neu gebildeten Skalen „Verständnis/Vorbildwirkung“ (4 Items) und „aktives Interesse/wenig Konflikte“ (4 Items) und die Skala „Zuwendung/Verständnis“ (4 Items) (vgl. Tabelle 6.2). Die Bestätigung der Signifikanzen der Skalen in den Berechnungen (Regressionsanalysen und Strukturgleichungsmodellen) schließt einerseits zufällige Effekte aus und unterschiedliche Korrelationskoeffizienten zeigen an, welche Kernindikatoren bei der Eltern-Kind-Beziehung im Rahmen der Fragestellung von besonderer Bedeutung sind. Ebenfalls zu den wichtigen Skalen im Rahmen der sozialen Eingebundenheit und der Beziehungsqualität gehören Gesprächsintensität (sf7), Erziehungsstil (sf10), entspannte und soziale Freizeitaktivitäten mit den Eltern (sf11) und das Hausaufgabenengagement der Eltern (sf20). Diese Konstrukte werden mit folgenden Einzelitems ergänzt: außerfamiliäre Vertrauensperson bei Problemen, die wahrgenommene Leistungserwartung von Seiten der Eltern an das Kind und Fragen zum Schulmonitoring der Eltern (z.B. Eltern wissen

Bescheid über die Schulleistung des Kindes, ... fragen häufig danach, usw.). Die Scheidungs- und Trennungserfahrung in der Jugendzeit ist ebenfalls unter dem Konstrukt „soziale Eingebundenheit“ zu subsumieren.

Zur Zuordnung der verschiedenen Items diente auch die differenzierte Auflistung der Motivationsstufen der SDT im Instrument von Guay, Vallerand und Blanchard (2000).

sf1 Wohlfühlen zu Hause

Diese Variable „Wie wohl fühlst du dich zu Hause?“ ist wohl die verdichteste Form des sozial-emotionalen Wohlbefindens. Sie muss folglich beim Thema „soziale Eingebundenheit“ berücksichtigt werden. Dieselbe Frage kommt auch bezogen auf die Schule zum Tragen (vgl. Variable sa1).

sf2 Eltern-Kind-Beziehung a (Großskala)

Die Großkala Eltern-Kind-Beziehung oder „Transparenz und Interesse“, wie es in der Instrumentenbeschreibung genannt wird (Fend & Prester, 1986) weist auf die Beziehungsdimension der familiären Umwelt hin:

In der Skala „Transparenz und Interesse“ wird in sozusagen klassischer Weise die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen erfasst, also die Beziehungsdimension der familiären Umwelt. Die Werte dieser Skala dürfen wie keine andere indikativ dafür sein, wie tragfähig die Beziehung zwischen den Eltern und dem Jugendlichen in dieser Phase des Übergangs noch ist. (S. 273)

Die Items dieser wichtigen Skala sind wie folgt (,-' steht für Umkodierung):

1. Wenn ich Probleme habe, behalte ich sie lieber für mich, als meine Eltern um Rat zu fragen.
2. Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Eltern über alles reden kann.
3. Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien. (-)
4. Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme.
5. Meine Eltern hören mir immer aufmerksam zu wenn ich etwas erzähle.
6. Meine Eltern haben meistens etwas anderes zu tun, wenn ich mal mit ihnen zusammen sein möchte. (-)
7. Meine Eltern kümmern sich recht wenig um mich. (-)
8. Meine Eltern interessieren sich recht wenig dafür, was ich so denke und tue. (-)

Die Reliabilitätswerte (Cronbach's Alpha) waren über alle Messzeitpunkte hinweg zufriedenstellend bis hoch: 1980: .85; 1981: .85; 1982: .85.

Die verkürzten Eltern-Kind-Beziehungsskalen b, c und d sind vor allem wegen der Verwendung in Strukturgleichungsmodellen neu berechnet worden und haben die Variablenabkürzungen sf3, sf4 und sf5. Damit die Gesamtmodelle nicht zu komplex werden, sowohl bezüglich Berechnung von Fitmaßen als auch bei der Interpretation, ist es in Strukturgleichungsmodellberechnungen nötig, dass ein latentes Konstrukt

lediglich aus drei bis vier manifesten Variablen besteht. Somit können also diese dort verwendeten Eltern-Kind-Beziehungsskalen in Regressionsanalysen ebenfalls verwendet werden, wobei dann aber noch zusätzlich eine größere Anzahl von dichotomen und intervallskalierten Variablen verwendet werden können, was bei Strukturgleichungsmodell-Berechnungen aufgrund der zu komplex werdenden Struktur nicht möglich ist. Im Folgenden sind Reliabilität und Validität der zwei verkürzten Eltern-Kind-Skalen aufgelistet. Es ist gut zu erkennen, dass die von Seiten der Eltern interpretierbaren Skalen „Verständnis/Vorbildwirkung“ und „aktives Interesse/wenig Konflikte“ voneinander genügend unabhängig sind (vgl. Tabelle 6.3).

Tabelle 6.3: Reliabilität (Cronbach's Alpha) und Validität (Faktorladungen) der verkürzten Eltern-Kind-Beziehungsskalen Verständnis und Vorbildwirkung und „aktives Interesse mit wenig Konflikten“

		Ladungen	
Verständnis/Vorbildwirkung $\alpha = .81$	v841r Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Eltern über alles reden kann. (r)	.734	.292
	v860r Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme.(r)	.722	.353
	v837r Wenn bei mir etwas schief gelaufen ist, reden meine Eltern immer mit mir über die Sache (r)	.803	.165
	v838r Meine Eltern nehmen Rücksicht auf mich und erwarten das gleiche von mir (r)	.806	.113
aktives Interesse/wenig Konflikte $\alpha = .78$	v847 Meine Eltern haben meistens etwas anderes zu tun, wenn ich mal mit ihnen zusammen sein möchte	.109	.722
	v850 Meine Eltern kümmern sich recht wenig um mich.	.293	.756
	v852 Meine Eltern interessieren sich recht wenig dafür, was ich so denke und tue.	.308	.711
	v854 Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien.	.154	.730

Faktorenanalyse nach der Extraktionsmethode „Hauptkomponentenanalyse“; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Die dritte Kurzskala Eltern-Kind-Beziehung „Zuwendung/Verständnis (4 Items)“ (interne Konsistenz Cronbach's Alpha $\alpha = .82$) ist in Berger und Fend (2005, S. 17) verwendet worden. Sie soll hier – wie erwähnt – ebenfalls zur Absicherung und Prüfung der relevantesten Faktoren der Eltern-Kind-Beziehung in verschiedenen Berechnungsarten Berücksichtigung finden. Es sind die folgenden vier Items:

- Meine Eltern hören immer aufmerksam zu, wenn ich etwas erzähle
- Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Eltern über alles reden kann.
- Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme.
- Wenn bei mir etwas schief gelaufen ist, reden meine Eltern immer mit mir über die Sache

Die empirische Relevanz der Eltern-Kind-Beziehung weist in dieser Arbeit fokussiert auf die soziale Eingebundenheit hin. Die weiteren Variablen haben ebenfalls einen sozial-emotionalen Bezug oder stehen mit der Selbstbestimmungstheorie mehr oder weniger eng in Verbindung.

sf6 Reibereien zwischen Eltern und Kind

Die Einzelaussage „Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien“, welche Bestandteil der Großskala „Eltern-Kind-Beziehung“ (sf2) und der Kurzskala sf5 ist, soll in Korrelations- und Regressionsberechnungen Eingang finden. Eine gute Eltern-Kind-Beziehung im frühen Jugendalter sollte unabhängig davon sein, ob kleinere Reibereien im Alltag auftreten. Gemäß Fend (1998, S. 93) gibt es jedoch

einen linearen Zusammenhang zwischen Konflikten und der Beziehungsqualität festzustellen, jedoch handelt es sich hierbei eher um größeres Problempotential. Im Hinblick auf die Lern- und Leistungsmotivation könnte ein höheres Maß an Reibereien im Sinne einer frühen Abwendung von schulischen Anforderungen hin zu außerschulischen peerbezogenen Freizeit- und Erwachsenenwelt-Aktivitäten verstanden werden. Diese Argumentation gilt auch für die Variable „Rauchen“ (m6) weiter unten.

sf7 Gesprächsintensität (Skala)

Das Anregungsniveau im familiären Kontext hängt fest damit zusammen, ob Kinder mit ihren Eltern über persönliche Dinge und ihre Erfahrungen sprechen ist. Zum einen wird gezeigt, inwieweit Eltern über ihre Kinder informiert sind; andererseits drückt sich in der Mitteilungsbereitschaft auch das Vertrauen aus, das die Kinder ihren Eltern entgegenbringen. Die Skala gibt nicht nur Auskunft darüber, ob und wieviel in der Familie kommuniziert wird, sondern auch worüber. Mit den Themen Freizeit, Schule, Zukunft, Religion und Persönliche Probleme sind hier gleichsam die wesentlichsten Probleme dieser Altersstufe vorgegeben, so dass sowohl Schwerpunkte als auch Defizite der innerfamiliären Kommunikation ermittelt werden können (vgl. Fend & Prester, 1986, S. 253). Die Reliabilitätswerte waren über alle Messzeitpunkte hinweg zufrieden stellend: 1980 (.70); 1981 (.72); 1982 (.70).

sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)

„Wie würden Sie im Rückblick die Beziehung zwischen Ihren Eltern beschreiben, als Sie ungefähr 12 bis 16 Jahre alt waren?“. Diese Frage wurde den Follow-Up-Probanden gestellt. Die Beziehung zwischen Mutter und Vater kann retrospektiv gesehen ebenfalls als indirekter Faktor der sozialen Eingebundenheit verstanden werden (vgl. Begründung bei der Variablen sf10). Weitere Begründungen dieses Zusammenhangs sind im übernächsten Abschnitt (Inkonsistenter Erziehungsstil) beim Stichwort Instabilität abzuleiten.

Die Variable Eltern-Beziehung (retrospektiv erhoben) ist bei den allgemeinen Übersichtsberechnungen miteinbezogen worden.

sf9 Scheidungs- und Trennungserfahrung Jugendzeit

Die Variable „Scheidungs- oder Trennungserfahrung bis zum Ende der Jugenduntersuchung (1979 bis 1983)“ weist jene Fälle aus, wo Kinder/Jugendliche mit einer Scheidungs- oder Trennungssituation der Eltern in Kontakt gekommen sind. Sie ist im Nachhinein berechnet worden und weist nur die abgesicherten Fälle aus. Deshalb enthält diese Variable in den Teilstichproben wenig Probanden. Die Information „Scheidungs- oder Trennungserfahrung“ muss aber bei der Beurteilung der familiären sozialen Eingebundenheit als relevant gelten.

sf10 Inkonsistenter Erziehungsstil (Inkonsistenz und Willkür) (Skala)

In der Skalendokumentation nach Fend und Prester (1986) wird die Skala Inkonsistenz und Willkür folgendermaßen beschrieben:

Mit der Dimension der Instabilität ist ein Aspekt wahrgenommenen elterlichen Erziehungsverhaltens erfasst. ... Instabilität ist ... in zwei Manifestationen denkbar, nämlich zum einen als solche zwischen Personen (etwa Vater und Mutter), wie auch als solche zwischen Situationen. Das vorliegende Instrument erfasst explizit den letzteren Aspekt, indem die Eltern ... als Einheit thematisiert werden. Gemessen wird also primär ein wahrgenommener Mangel an Vorhersagbarkeit des Elternverhaltens über verschiedene Situationen hinweg. (S. 269)

Fend hat diese Skala in der Publikation (1990) in „Normenunklarheit und Erwartungsunsicherheit“ umbenannt. Die Skala kommt dem vernachlässigenden Erziehungsstil (siehe Kap. 4.2.3) am nächsten. Mit seinen zwei Dimensionen „schwache Lenkung und tiefe Wertschätzung“ wird er als besonders negativ auf die kindliche Entwicklung bezeichnet. Insbesondere unter der Berücksichtigung des Sozialisationsprozesses und der diesbezüglichen Internalisierung von Werten ist die vorgelebte Erwartungsunsicherheit der Eltern fatal.

sf11 Entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern (E) (Skala)

Die Skala „entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern“ wird in der Dokumentation (vgl. Fend & Prester, 1986) mit „Eltern/Freizeit/Entspannung“ bezeichnet. Die Skala stützt sich auf Fragen über Ausflüge, Wanderungen oder über den Besuch bei Verwandten und Freunden. Die Eltern wurden im Fragebogen darauf aufmerksam gemacht, dass sie an die letzten 12 Monate denken sollten.

sf12 Soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E) (Skala)

Diese Skala besteht ebenfalls aus Items, welche bei Eltern erfragt wurden. Es geht hier insbesondere um die sozialen Aspekte, welche bei der gemeinsamen Freizeitaktivität im Zentrum standen. „Wir haben über das geredet, was das Kind bewegt (z.B. die Schule, seine Freunde, seine Sorgen, seine Zukunftspläne)“ oder „Wir haben uns über soziale Themen unterhalten (z.B. Arbeitslosigkeit, Probleme alter oder kranker Menschen, Drogenkonsum)“ waren Items, welche den Eltern zur Beantwortung vorgelegt wurden.

sf13 Außerfamiliäre Vertrauensperson (VP) bei persönlichen Problemen

Auf die Frage „Wenn du Schwierigkeiten oder Probleme mit dir selbst hast, mit wem redest du dann am ehesten darüber?“ konnten die Jugendlichen ebenfalls antworten. Wenn sie nicht mit „Mutter, Vater oder Geschwister“ geantwortet hatten, bedeutete dies, dass sie die Vertrauensperson (VP) außerhalb der Familie wählten. Diese Tatsache muss mit der Eltern-Kind-Beziehung in Verbindung gesehen wer-

den, insbesondere unter Berücksichtigung der sozialen Eingebundenheit gemäß SDT.

sf14 Außerfamiliäre Vertrauensperson (VP) bei Problemen mit anderen

Dasselbe gilt für die Aussage „Wenn du Schwierigkeiten oder Probleme *mit anderen* hast, mit wem redest du dann am ehesten darüber?“ Im Hintergrund besteht die Hypothese, dass bei tiefer sozialer Eingebundenheit in der Familie auch die Vertrauenspersonen außerhalb der Familie gewählt werden.

Die folgenden drei Variablen sf15, sf16 und sf17 weisen einen Bezug zur Kompetenzerfahrung (als wesentlicher Teil der SDT; s. Kap. 3.2.2) auf.

sf15 Wahrgenommene Begabungseinschätzung

Für wie begabt Eltern – in der Wahrnehmung der Jugendlichen – ihr Kind halten, ist bei der Leistungs- und Motivationsentwicklung eine bedeutende Feststellung. Erwartungshaltung, Begabungseinschätzung – ob im Selbst- oder Fremdbild – und direkte Leistungserwartungen sind insbesondere bei der Beurteilung des psychologischen Bedürfnisses „Autonomie“ (vgl. Kap. 3.2.2) von Relevanz, wie Berechnungen noch zeigen werden.

sf16 Wahrgenommener erwarteter Schulabschluss (HS/RS - GY)

„Welchen Abschluss solltest du nach Meinung deiner Eltern erreichen?“ Die Codierung dieser Variable ist dichotom: Hauptschule/Realschule (1), Gymnasiums (2).

sf17 Leistungserwartung der E (E)

Wie gut das Kind gemäß den Vorstellungen der Eltern in der Schule sein soll, gehört ebenfalls in den Themenkreis Leistungserwartungen. Insofern macht deren Berücksichtigung bei der Beurteilung der Leistungsmotivation Sinn.

sf18 E fragen häufig nach Schulleistung (E)

Die Eltern der befragten Jugendlichen beantworteten auch das Item „Wie häufig fragen Sie Ihr Kind nach Noten in Klassenarbeiten oder Tests?“ Die Bejahung dieser Frage kann für eine Reduzierung der Autonomie des Kindes sprechen (vgl. Begriff Autonomie in der SDT) oder zum Schulmonitoring gezählt werden, welches als Indikator für das Interesse und die Aufmerksamkeit, die Eltern ihren Kindern entgegenbringen, gilt. Es könnte hier also sowohl negative als auch positive Korrelationen mit der Leistungsmotivation erwartet werden.

sf19 E wissen Bescheid über Schulleistung (E)

Auch die Frage „Wissen Sie genau darüber Bescheid, wie Ihr Kind in den Hauptfächern steht, also welche Zeugnisnoten es zu erwarten hat bzw. in welchen Leistungskursen es ist?“ gehört zum Schulmonitoring.

sf20 Hausaufgabenengagement der E (E) (Skala)

Das Hausaufgabenengagement der Eltern kann ebenso zum Schulmonitoring gezählt werden. Grundsätzlich geht man bei dieser Skala von einer positiven Wirkung auf die Leistung und die Leistungsmotivation aus. Wenn die Autonomieunterstützung gemäß der SDT fokussiert wird, könnte es aber auch durch ein „zu viel des Guten“ negativ auf die Leistungsmotivation ausschlagen. Die Berechnungen, insbesondere im 22-Jahre-Längsschnitt, sollen darüber Erkenntnisse bringen (s. Kap. 7.5).

6.3.3 Außerfamiliäre sozialbezogene Variablen (sa) auf der ökologischen Ebene

Im Folgenden werden die außerfamiliären Variablen auf der ökologischen Ebene vorgestellt. Sie beinhalten sozial-emotionale Aspekte rund um die soziale Einbindung in Schule und in der Peergroup.

sa1 Wohlfühlen in Schule (Einzelitem)

Die Frage lautete“ Wie wohl fühlst du dich in der Schule?“ Diese Variable ist wie bei sfl wohl die verdichteste Form des sozial-emotionalen Wohlbefindens im Kontext Schule und muss daher beim vorliegenden Thema der „sozialen Eingebundenheit“ berücksichtigt werden.

sa2 Anonymität an der Schule (Skala)

Die Skala „Anonymität an der Schule“ ist ursprünglich für die Prüfung sozialer Auswirkungen großer Schulen auf den einzelnen Jugendlichen entwickelt worden. Sie weist auf die Qualität sozialer Verhältnisse hin und thematisiert die wahrgenommene Abwesenheit sozialer Stützsysteme (vgl. Fend & Prester, 1986, S. 315). Das Beispielitem „An dieser Schule muss sich jeder allein durchkämpfen; auf Unterstützung kann er wenig rechnen“ verweist insbesondere auch auf die eigene Durchsetzung im Rahmen der konkurrenz- und leistungsorientierten Schule.

sa3 Statusrelevanz Schulleistung (Skala) und sa4 Statusrelevanz Solidarität (Skala)

Bei diesen zwei Skalen kamen Fragen zum Einsatz, die darauf abzielten, die Wahrnehmung von Normstrukturen wie Solidarität zwischen Klassenkameraden und Schulleistung zu erheben. Da die Gleichaltrigengruppe eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellt, sind solche Normen der Schulkasse als soziales System im Kontext der Leistungsmotivationsförderung ebenfalls zu berücksichtigen. Klassennormen stimmen entweder mit den offiziellen Zielen des Bildungssystems überein oder aber in Widerspruch (vgl. a.a.O., S. 331). Die Einleitung lautetet: „Stell' dir vor, ein neuer Mitschüler kommt in eure Klasse und möchte hier Anschluss und Freunde finden. Wie müsste er sein, damit ihm das schnell gelingt?“ Die Jugendlichen beantworteten vorgegebene Lösungsvorschläge mit ja oder nein.

sa5 Konkurrenzkampf in Klasse (Skala)

Im direkten Zusammenhang zu obigen zwei Variablen sa3 und sa4 ist auch die Skala „Konkurrenzkampf in der Klasse“ zu sehen:

Die Skala „Konkurrenzkampf“ misst im Grunde, wie stark die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander von den Normen der Institution beherrscht werden, in der sie entstanden sind. Je höher die „Konkurrenzwerte“, desto stärker dominieren Leistungserwartungen über Solidaritätserwartungen, desto weniger bildet die Klasse ein soziales Stützsystem gegen die vielfältigen Selbstwertgefährdungen durch das schulische Leistungssystem, sondern potenziert diese noch. (a.a.O., S. 323)

sa6 Klassenzusammenhalt (Skala)

Mit der Skala "Klassenzusammenhalt" werden die Beziehungsdimensionen und die Sozialverhältnisse innerhalb der Klasse thematisiert:

Dabei sind, soweit als in der gegebenen Kürze möglich, verschiedene Aspekte von Beziehungsproblemen in der Lerngruppe aufgenommen worden, nämlich (a) Cliquenbildung, (b) Außenseiterproblematik und (c) (Fehlen von) Gemeinschaftsgeist und Gruppenbewusstsein. Wegen der Abdeckung dieser verschiedenen Aspekte ist in diesem Fall wiederum nur die Interpretation des positiven Pols der Skala eindeutig: Ein Klassenklima, das gekennzeichnet ist durch Harmonie, Abwesenheit von Polarisierungen zwischen einzelnen Teilgruppen und geringe Tendenz zum Ausschluß einzelner Mitglieder aus der sozialen Gemeinschaft. (a.a.O., S. 327)

sa7 Vertrauen zu LP (Skala)

In der Skala „Vertrauen zu Lehrpersonen“ steht der Beziehungsaspekt der schulischen Sozialverhältnisse zwischen Lehrern und Schülern im Zentrum. Es ist

die Dimension, die am klarsten differenziert zwischen Schulen, in denen der Qualifikations- und Selektionsgesichtspunkt den alleinigen Mittelpunkt der Lehrer-Schüler-Interaktion bildet und Schulen, in denen sozial-erzieherische Zielsetzungen von den Lehrern ernst genommen werden. Die Grundvoraussetzung für derartige Bemühungen wird in dieser Skala thematisiert: Das Akzeptieren des Schülers als Person, das Ernstnehmen seiner Individualität und die Bereitschaft zu Hilfe und Unterstützung angesichts von Schwierigkeiten und Problemen des Jugendlichen. Auf Schülerseite dominiert bei hohen Werten auf dieser Skala das Gefühl, in der Schule ein Stück weit „zuhause“ zu sein. (a.a.O., S. 307)

Ein Beispiel eines Items lautet: Die meisten Lehrer bemühen sich, uns auch persönlich kennenzulernen.

sa8 Lehrer-Schüler-Beziehung (Skala)

Diese Lehrer-Schüler-Beziehungsskala wurde aus einer größeren Skala heraus getrennt⁵⁴. Sie beinhaltet „das Ausmaß wahrgenommener Beliebtheit und Anerkennung durch die Lehrer“. Ein niedriger Wert auf der Skala spiegelt „das Gefühl mangelnder sozial-emotionaler Unterstützung durch die Lehrer wider“ (a.a.O., S. 37). Tabelle 6.4 zeigt die Reliabilität und Validität:

Tabelle 6.4: Reliabilität und Faktorladungen (Validität) mit Trennschärfe (Korrelation Item-Skala) der Skala Lehrer-Schüler-Beziehung

		Ladung	Korr. mit Total
$\alpha = .74$	v496r Ich habe das Gefühl, dass die meisten Lehrer mich gern mögen	.720	.507
	v500r Bei den meisten Lehrern stehe ich gut da	.755	.547
	v517 Ich glaube, dass die meisten Lehrer nicht viel von mir halten (- -)	.798	.586
	v525 Den meisten Lehrern bin ich ziemlich gleichgültig (- -)	.731	.496

Die Berechnung des Skalenwertes dieser wahrgenommenen Lehrer-Schüler-Beziehung berücksichtigte auch fehlende Werte. Es wurden nur dort Skalen berechnet, wo mindestens 3 der 4 Items beantwortet wurden⁵⁵. Der Wertebereich dieser Skala, welche aus dichotomen Aussagen besteht, ist folgender: 4 (schlechte Lehrer-Schüler-Beziehung) bis 8 (sehr gute Lehrer-Schüler-Beziehung).

sa9 Leistungsdruck der Lehrer (Skala)

Die Skala misst die wahrgenommenen Leistungsfordernungen in der Schule aus Sicht der Jugendlichen. Zu den Indikatoren gehören Häufigkeit unerwarteter Prüfungen, allgemeine Leistungsstandards oder die subjektiv wahrgenommene Arbeitsbelastung.

Unter dem Gesichtspunkt der Charakterisierung der Schule als erzieherischer Umwelt ist damit die Humanität berührt, mit der die Schule ihre zentralen Funktionen – Qualifikation und Selektion – wahrnimmt. Unter den Sozialisationsperspektiven sind hier wichtige Bedingungen subjektiver psychischer Umweltbelastung erfaßt, die – bei hohen Skalenwerten – zu schwerwiegenden Beeinträchtigungen der eigenen Befindlichkeit in der Schule wie auch ver-

⁵⁴ Die ursprüngliche Skala war „Kompetenzbewusstsein - Lehrer und Schulerfolg“ mit folgender Beschreibung: „In dieser Skala werden zwei zentrale Indikatoren schulbezogener Kontrollüberzeugungen zusammengefasst: Der erste Aspekt beinhaltet Vorstellungen von Ohnmacht, die als Ergebnis einer Lerngeschichte, in der keine Kontingenz zwischen Anstrengung und Erfolg bestand, interpretiert werden können. Chronische Misserfolgsbiographien finden ihren Niederschlag in generalisierten Einschätzungen der Vergeblichkeit eigener Bemühungen um schulischen Erfolg und um Anerkennung durch die Lehrer. Es handelt sich also um eine direkte Erfassung des Konstrukt des Gelernten Hilflosigkeit (Seligman 1975). Der zweite Aspekt betrifft das Ausmaß wahrgenommener Beliebtheit und Anerkennung durch die Lehrer. Ein niedriger Wert auf der Skala spiegelt das Gefühl der Aussichtslosigkeit eigener Bemühungen um Schulerfolg und das Gefühl mangelnder sozial-emotionaler Unterstützung durch die Lehrer wider“ (Fend & Prester, 1986, S. 37; Hervorhebung durch D.L.).

⁵⁵ Der Syntaxbefehl lautete: sa8=(Mean.3(v496r, v500r, v517, v525))*4

schiedener Aspekte der allgemeinen Selbstsicherheit führen können (Fend et al., 1976). (Fend & Prester, 1986, S. 287)

sa10 Anerkennung durch Mitschüler (Skala)

In dieser Kurzskala wird das Selbstkonzept der wahrgenommenen sozialen Anerkennung durch Gleichaltrige erfasst. Es handelt sich um die Stichworte Ansehen, Beliebtheit und umgekehrt Isolationsproblematik innerhalb der Schulkasse, welche in den Variablen verwendet wurden. Die Skala entspricht nicht einer objektiven, sondern einer subjektiven perzipierten Einschätzung der Mitschüler. Im Konstanzer Längsschnitt sind aber zusätzlich soziometrische Verfahren angewendet worden (vgl. a.a.O., S. 81).

sa11 Integration Peers (Skala)

Diese Skala zielt auf das Solidarisierungspotential von Jugendlichen ab. Es geht darum, inwieweit sich die befragte Person in das Netz der sozialen Beziehungen Gleichaltriger eingebunden fühlt. Zentrale Items sind „Hast du einen wirklichen Freund?“, „Wie häufig triffst du dich mit deinen Freunden außerhalb der Schule?“ oder „Fühlst du dich manchmal oder häufig einsam?“ (vgl. a.a.O., S. 105).

sa12 Kirchliche Aktivität (82) (Skala)

Die „kirchliche Aktivität“, welche als Variable nur ab dem Erhebungszeitpunkt 1982 zur Verfügung steht, kennzeichnet das Eingebundensein in kirchliche Gruppen und die damit zusammenhängenden Aktivitäten. Bezogen auf die SDT ist diese außerfamiliäre Eingebundenheit für die vorliegende Fragestellung also ebenfalls zu berücksichtigen.

sa13 Vereinszugehörigkeit – sa14 Turn- und Sportverein – sa15 Musik- oder Singgruppe

„In welcher der folgenden Gruppen außerhalb der Schule bist du Mitglied?“ Die Erhebung dieser „Vereinszugehörigkeit“ bezieht sich auf die Mitgliedschaft und Aktivitäten in Vereinen. In der Regel ist es die Mitgliedschaft in Sport- oder Musikvereinen, welche spezifisch mit den Variablen sa14 bzw. sa15 noch detailliert erfragt wurden.

6.3.4 Instrumente der motivationalen Persönlichkeitsmerkmale (m) im Jugendalter auf der psychologischen Ebene

m1 Leistungsmotivation (Skala)

Die Skala „Leistungsmotivation“ erlaubt die Messung habitualisierter Formen der Bewältigung schulischer Anforderungen:

Es ist anzunehmen, dass sich Orientierungen und habitualisierte Verhaltensweisen gegenüber schulischen Lern- und Leistungsanforderungen entwickeln, die ihrerseits Rückwirkungen auf das Lernen selbst haben. Langfristiges und regelmäßiges Lernen bedarf der Stützung durch Arbeitstugenden. Aufgrund

der Basis früherer Untersuchungen der Fend-Gruppe (vgl. Fend et al., 1976) wurde aus einem umfassenderen Instrumentarium eine Kurzform zur Erfassung der Bereitschaft, schulische Lern- und Leistungsanforderungen zu erfüllen, zusammengestellt, die besonders auf die Aspekte Anstrengung, Ausdauer und Ehrgeiz abhebt. (Fend & Prester, 1986, S. 179)

Die Schüler wurden aufgefordert, sich in den Bereichen Anstrengung, Ausdauer und Ehrgeiz selbst einzuschätzen und sich dabei mit den Klassenmitgliedern zu vergleichen: „Wie sehr strengst Du Dich für die Schule an?“, „Welche Ausdauer hast Du, wenn Du schulische Aufgaben erledigen sollst?“ oder „Wie ehrgeizig bist Du bei dem, was in der Schule gemacht werden soll?“ Folgende Antworten waren bei diesem Zentralkonstrukt der vorliegenden Arbeit möglich: 1= gar nicht, 2= wenig, 3= mittelmäßig, 4= ziemlich oder 5= sehr. Für die Zahlenwerte wurde ein Mittelwertscore errechnet und mit 10 multipliziert (Wertbereich: 10-50). Je höher die Werte, umso größer die Leistungsbereitschaft. Diese Leistungsmotivations-Summenwerte wurden unverändert aus dem Datensatz der Konstanzer Jugendstudie übernommen. Die Reliabilitätswerte sind für alle Wellen – 1980: .68; 1981: .70; 1982: .81 – ausreichend bzw. zufriedenstellend.

m2 Schulische Leistungsangst (Skala)

Fend und Prester (1986) untermauern die Skala theoretisch wie folgt:

Entscheidend für die Angstentstehung sowie für die Angstabwehr sind ... kognitive Bewertungsprozesse (primary appraisal), sozusagen subjektive Bedrohlichkeitsbewertungen, wobei das wahrgenommene Verhältnis zwischen der Stimulusgefährlichkeit und der Gegenkraft des Individuums (z.B. wahrgenommene Kompetenz) über den Ausgang des Bewertungsprozesses entscheidet. [...] Auf der Situationsseite handelt es sich um die konkrete Schulsituation vor bzw. während einer Klassenarbeit. Auf der Reaktionsseite wurden Kognitionen der Aufgeregtheit (emotionality), in erster Linie aber Kognitionen der Besorgnis (worry) aufgenommen. (S. 73)

Die Leistungsangst muss daher bei der Fokussierung der Leistungsmotivation in den nachfolgenden Berechnungen mitberücksichtigt werden. Die Reliabilitätswerte liegen zwischen .74 (1980) und .80 (1982).

m3 Begabungszuschreibung (Skala)

Die Skala Begabungszuschreibung wird in der Dokumentation (vgl. a.a.O.) folgendermaßen umschrieben:

Im Rahmen dieser Dimension werden Kognitionen bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit – wie sie im Kontext der Vergleiche mit anderen erscheint – erfaßt. Die Vorstellungen, weniger zu können als andere, langsamer zu sein, Dinge nicht so schnell zu verstehen, trotz Anstrengung das Niveau der ande-

ren nicht halten zu können, stehen im Mittelpunkt. Ein expliziter Maßstab der Selbstbewertung, wie etwa der Altersdurchschnitt oder der Klassendurchschnitt, wird aber nicht vorgegeben. Die im Rahmen dieser Skala erfaßten subjektiven Kompetenzwahrnehmungen sind für das gesamte Leistungsverhalten von großer Relevanz, da sie handlungswirksame Konsequenzen nach sich ziehen.

Sind sie positiv geprägt, erscheinen neue Leistungssituationen im Lichte einer Herausforderung der eigenen Fähigkeiten und werden mit produktiver Neugier und Erfolgszuversicht aufgenommen. Sind sie negativ geprägt, wird in Anforderungssituationen eher deren Bedrohlichkeitscharakter akzentuiert. (S. 33)

m4 Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Skala)

Diese Skala wurde aus einer anderen größeren herausgetrennt⁵⁶. Sie beinhaltet „Vorstellungen von Ohnmacht, die als Ergebnis einer Lerngeschichte, in der keine Kontingenz zwischen Anstrengung und Erfolg bestand, interpretiert werden können. Chronische Misserfolgsbiographien finden ihren Niederschlag in generalisierten Einschätzungen der Vergeblichkeit eigener Bemühungen um schulischen Erfolg und um Anerkennung durch die Lehrer. Es handelt sich also um eine direkte Erfassung des Kontraktes der Gelernten Hilflosigkeit (Seligman, 1975)“ (Fend & Prester, 1986, S. 37).

Die folgenden Items sind enthalten, wobei das mit einem * markierten Item aufgrund der Tatsache, dass es ebenfalls in der Skala Begabungszuschreibung (m3) vorkommt, eliminiert wurde (vgl. Tabelle 6.5):

Tabelle 6.5: Reliabilität und Faktorladungen (Validität) mit Trennschärfe (Korr. Item-Skala) der Skala „Selbstwirksamkeit“

	Fakt-Ldg.	Korr. mit Total
v493 Es hat für mich wenig Sinn, dass ich mich in der Schule anstrenge, da ich doch nicht viel erreichen kann (-)	.602	.292
v509 Immer wenn ich versuche in der Schule voranzukommen, kommt mir etwas dazwischen, was mich hindert (-)	.630	.352
v512 Auch wenn ich mich noch so anstrenge: Richtig zufrieden sind die Lehrer mit mir nie (-)	.714	.415
v522 Es lohnt sich eigentlich kaum, dass ich in der Schule etwas sage, die Lehrer halten doch nicht viel davon (-)	.726	.404
*v521 Oft kann ich mich noch so anstrengen, trotzdem schaffe ich nicht, was andere ohne Mühe können.	.665	.434

Die Reliabilität der verbleibenden vier Items ist mit $\alpha=.56$ knapp ausreichend (vgl. Wittenberg, 1998, S. 201). Der Wertebereich dieser Skala, welche aus dichotomen Aussagen besteht, ist zwischen vier (schlechte Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und acht (sehr gute Selbstwirksamkeitsüberzeugung).

⁵⁶ Siehe vorletzte Fußnote

m5 Schulische Normverletzung (3 Items) (Skala)

Die schulische Normverletzung wurde ebenfalls neu berechnet. Aus der Großskala „Disziplinarisches Verhalten“ (vgl. Fend, 1997, S. 352) wurden nur noch drei Items zu einer Kurzskala verrechnet. Der Grund liegt darin, dass damit Aggressionen gegenüber Mitschülern (vgl. kursiv dargestellte Items) ausgeschlossen sind und nur das normabweichende Verhalten gegenüber Lehrern und der Schule gemessen wird. Die Reliabilität der verbleibenden drei Items ist mit $\alpha=.70$ immer noch sehr hoch.

1. Lehrer absichtlich ärgern
2. Sachen kaputt machen, die der Schule gehören
3. Lehrern freche Antworten geben
4. *jemand verhauen, der schwächer ist*
5. *andere in der Klasse hinter ihrem Rücken schlecht machen*
6. *mich mit anderen prügeln*
7. *andere laut verspotten*

m6 Rauchen bzw. Nikotinkonsum

Die Frage „Wie oft rauchst du?“ gibt Auskunft darüber, ob ein Jugendlicher schon (regelmäßig) raucht. Wie in Kapitel 4.1.1 ausgeführt, kann von einem Merkmal gesprochen werden, das bezüglich längerfristiger Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam ist.

m7/m8/m9 E-K-Konsens zu „was leisten“, „was glauben“ und „wie benehmen“

Die Jugendlichen wurden im Fragebogen auch zur Übereinstimmung ihrer Einstellungen und Haltungen mit denen ihrer Eltern befragt: „Bei welchen Themen und Problemen stimmst du mit deinen Eltern überein und bei welchen eher nicht?“ Die drei Items, welche dichotom gestellt waren, sind „Was ich in der Schule leisten soll“, „Woran der Mensch glauben soll“ und „Wie man sich benehmen soll“. Wie in Kap. 4.1.1 ausgeführt, kann die Übereinstimmung der inneren Sicht des Jugendlichen mit den Eltern gemäß der SDT als ein Maß der Autonomie verstanden werden. Auch die Eltern-Kind-Beziehungsdefinition im Kapitel 2.4 beinhaltet solche *Übereinstimmungen* zwischen Eltern und Kind.

m10 Zukunftsbewältigung (Skala)

Die Einschätzung der Zukunftsbewältigung gehört ebenfalls zu den motivationalen Persönlichkeitsvariablen. „Es geht um die generelle Sicht der eigenen Zukunft. Niedrige Werte können als Ausdruck einer pessimistisch-resignativen Haltung der Zukunft und den von Person zu Person unterschiedlichen bedeutsamen Aufgaben gegenüber betrachtet werden“ (Fend & Prester, 1986, S. 41). Es handelt sich bei tiefen Werten also um einen Kontrollverlust.

m11 Bildungsorientierung (Skala)

Die Fragen zur Bildungsorientierung wurden den Jugendlichen mit folgender Einleitung gestellt: „Auf der rechten Seite ist eine Reihe von Themen angegeben und du sollst jeweils ankreuzen, wie oft es vorkommt, dass du und deine Freunde (Freun-

dinnen) über dieses Thema reden“. Dies gilt für die ersten drei Fragen. Die Fragen 4 bis 6 hatten die Einleitung: „Was tust du, wenn du alleine bist? Die restlichen Items (Malen, Tagebuch schreiben und basteln), welche in einer früheren Version enthalten waren, sind nun nicht mehr in dieser Bildungsorientierungsskala berücksichtigt worden. Die Skala ist wiederum so berechnet worden, dass in mindestens drei Items Werte enthalten sein mussten, um einen Summenscore zu erhalten:⁵⁷

1. politische und gesellschaftliche Probleme
2. Fragen des Glaubens, der Weltanschauung und der Religion
3. Bücher, Theater, Filme, Kunst
4. Bücher lesen
5. klassische Musik hören
6. Auf einem Musikinstrument üben

m12 Leistungsmotivation 82 (Skala)

Die Skala „Leistungsmotivation“ des Jahres 1982 wurde als psychologisches Konstrukt sowohl im Alter von 13 und von 15 Jahren erhoben. Weitere Erklärungen erübrigen sich, da das Konstrukt in Kapitel 5.3.2 genügend thematisiert wurde.

m13 Allgemeines Interesse des Kindes (E)

Das Interesse kann als aktuelle Beziehung zwischen Person und Gegenstand verstanden werden. Die darauf beruhende Interessens-Konzeption steht gemäß Krapp (1998, S. 193) in Verbindung mit den drei angeborenen psychologischen Grundbedürfnissen (Basic Needs) der SDT. Die Eltern wurden mit folgender Information auf diese Frage vorbereitet: „Wie sehen Sie Ihr Kind? Kein Kind gleicht dem anderen, weder äußerlich, noch im Hinblick auf seine typischen Eigenheiten und Fähigkeiten. Man kann sagen: jedes Kind besitzt eine einzigartige Kombination von Eigenschaften. Wie sehen Sie Ihr Kind?“. Die konkrete Antwort konnte bezüglich „interessiert sein: viele Fragen stellen, wissbegierig sein, Sachen gern auf den Grund gehen“ gegeben werden.

6.3.5 Instrumente der motivationalen Persönlichkeitsmerkmale (BLM, BWM, BSW) im Erwachsenenalter auf der psychologischen Ebene

Die in vorliegender Untersuchung abhängigen Variablen des Erwachsenenalters (Skalen BLM, BWM und BSW) sind aus folgenden Items gebildet worden:

Berufliche Leistungsmotivation (BLM)

1. Ich setze mich in meinem Beruf immer stark ein.
2. Wenn ich eine berufliche Aufgabe erledigen muss, tue ich das immer mit großer Ausdauer.
3. Es ist mir sehr wichtig, im Beruf erfolgreich zu sein.

Berufliche Weiterbildungsmotivation (BWM)

⁵⁷ compute Bild80=Rnd((Mean.3(V1507, V1512, V1519, V979, V983, V987))*6)

1. Ich bilde mich auch dann beruflich weiter, wenn ich dafür auf Freizeit verzichten muss.
2. Ich schaffe es einfach nicht, am Wochenende oder am Abend noch zusätzlich für den Beruf zu lernen.
3. Wenn ich mich beruflich weiterbilden soll, sträubt sich in mir etwas.

Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung (BSW)

1. Beruflichen Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.
2. Ich fühle mich den meisten beruflichen Anforderungen gewachsen.
3. Bei meiner Arbeit gelingt mir auch die Lösung sehr schwieriger Aufgaben.

Die Reliabilitäten dieser Skalen sind $\alpha = .73$ (BLM), $\alpha = .70$ (BWM) und $\alpha = .77$ (BSW).

Die Variablen zur allgemeinen Zufriedenheit über bedeutsame Lebensbereiche werden für „Abrundungsberechnungen“ (vgl. Kap. 7.7.5) ebenfalls verwendet. Tabelle 6.6 gibt einen Überblick.

Tabelle 6.6: Variablen der allgemeinen Zufriedenheit über wesentliche Lebensbereiche

Abkürzung	Variablen	Wortlaut
zj	Zufr mit Jugendzeit 02 (retrospektiv)	Wenn Sie an Ihre Jugendzeit zwischen 12 und 16 Jahren zurückdenken: Wie haben Sie diese Zeit erlebt?
zfa	Zufr mit Arbeitsstelle 02	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Arbeitsstelle?
zfb	Zufr mit Beruf 02	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf?
zfr	Zufr mit Freizeit 02	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Freizeitgestaltung?
zfe	Zufr mit Leben insgesamt 02	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Leben insgesamt?

6.4 Zu den statistischen Analyseverfahren

6.4.1 Statistische Kennwerte

Korrelationskoeffizient r

Das Effektstärkemaß r wird ab .10 als kleiner Effekt, ab .25 als mittlerer Effekt und ab .50 als großer Effekt definiert (vgl. Rost, 2005, S. 173).

Effektstärke d

Beim Mittelwertsvergleich zweier Gruppen wählt man gern das Effektstärkemaß d . Denn es gibt zusätzlich zum erhaltenen Signifikanz-Kennwert aus, wie bedeutsam bzw. wie stark der Unterschied ist. d ist definiert durch die Differenz der Mittelwerte beider Gruppen ($M_1 - M_2$) geteilt durch die Standardabweichung s (der Population oder beider Gruppen als gemittelte Standardabweichung).

Bei $d = .20$ spricht man von einem kleinen Effekt, ab $d = .50$ von einem mittleren und ab $d = .80$ von einem großen Effekt (vgl. ebd.).

Cronbach's Alpha

Cronbach's Alpha ist Ausdruck für die interne Konsistenz einer definierten Skala. Je höher das Maß, mit welchem die einzelnen Items das gleiche messen, desto grösser die gesamthafte Messgenauigkeit der Skala. Per Konvention wird Cronbach's Alpha folgendermaßen interpretiert (vgl. Wittenberg, 1998, S. 201):

Alpha < .50: keine ausreichende Reliabilität

Alpha ≥ .50: ausreichende Reliabilität

Alpha ≥ .70 zufriedenstellende Reliabilität

Alpha ≥ .90 hohe Reliabilität

Trennschärfeleffizient r_{it}

Der Trennschärfeleffizient gilt „als wohl wichtigstes Kriterium zur Beurteilung der Brauchbarkeit eines Items“ (Bühl & Zöfel, 2000, S. 503). Er misst die Korrelation zwischen dem Wert eines einzelnen Items und der Summe der Antworten auf die übrigen Items. Als Gütestandards für r_{it} haben sich folgende Werte bewährt:

$r_{it} \geq .40$ gutes bis sehr gutes Item

$0.30 \leq r_{it} \leq .40$ brauchbares Item

$0.20 \leq r_{it} \leq .30$ revisionsbedürftiges Item

$r_{it} \leq .20$ unbrauchbares Item

Validität bzw. Homogenität

Die Prüfung auf Homogenität erfolgt mittels explorativer Faktorenanalyse und wird nur bei neu gebildeten Skalen durchgeführt. Verbirgt sich hinter einem Variablenbündel nur ein einziger Faktor, so ist die Eindimensionalität der Skala und damit ihre Homogenität bestätigt. Werden hingegen mehrere Faktoren extrahiert (Kriterium Eigenwert > 1), so sind diese Variablen nicht mehr als homogen zu betrachten (vgl. Wittenberg, 1998, S. 98).

6.4.2 Zur Problematik der Veränderungsmessung und zur Strukturgleichungsmodellberechnung

Schneider (1991) schreibt schon vor 18 Jahren über die Schwierigkeit bei der längsschnittlichen Erfassung psychologischer Merkmale: „Debatten über Schwierigkeiten der Erfassungen von Veränderungen in psychologischen Merkmalen sind nun schon seit mehreren Jahrzehnten geführt worden“ (S. 61). Im Folgenden werden die in dieser Studie eingesetzten statistischen Verfahren umrissen und auf deren Schwachstellen hingewiesen.

Multiple Regressionsanalysen

Die Regressionsanalyse ist prinzipiell für schulbezogene Längsschnittstudien geeignet. „Im klassischen Modell der Regressionsanalyse wird der Wert einer abhängigen Variablen (dem Kriterium) durch die gewichtete Summe von N unabhängigen Variablen (den Prädiktoren) so zu schätzen versucht, dass die Summe der quadrierten Residuen (Differenzen zwischen dem aktuellen Kriteriumswert und seinem Schätzwert) ein Minimum ergibt“ (a.a.O., S. 64).

Ein erstes Problem, so Schneider weiter, ist, dass für die Prädiktoren fehlerfreie Messungen unterstellt werden. Ein zweites ist, dass prinzipiell Unabhängigkeit zwischen den Prädiktoren angenommen wird. Es gilt eigentlich die Voraussetzung, dass es keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Prädiktoren geben darf. Oftmals trifft man aber auf Multikollinearität, was sich negativ auf die Schätzung des Standardfehlers der Regressionskoeffizienten auswirkt.

Diese zwei Messfehlerprobleme gelten auch für die hierarchische Regressionsanalyse, welche in schulbezogenen Längsschnittstudien große Beachtung erfahren hat.

Pfadanalysen

Pfadanalysen mit manifesten Variablen, über die sich Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Prädiktorvariablen modellieren lassen, stellen konsequente Weiterentwicklungen des Regressionsansatzes dar.

Die Pfadanalyse bietet die Möglichkeit, postulierte Zusammenhänge zwischen Prädiktorvariablen in ihrer Einwirkung auf ein gegebenes Kriterium genauer, d.h. mit direkten und indirekten Einflüssen, zu überprüfen. Jedoch gibt es auch hier zwei große Nachteile in Form von Vorannahmen: Die Variablen wären messfehlerbereinigt und die Residuen der unterschiedlichen Gleichungen voneinander unabhängig. Für viele großangelegte Projekte mit vielen Variablen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten lassen sich aber regressions- und pfadanalytische Verfahren auf der Basis *manifester* Variablen nicht mehr sinnvoll verwenden (vgl. a.a.O., S. 66f).

Strukturgleichungsmodelle

Kausalmodelle mit latenten Variablen bieten den Pfadanalysen gegenüber den großen Vorteil, dass sie messfehlerbereinigt arbeiten.

Einfache korrelative Zusammenhänge zwischen den wichtigsten *motivationalen, schulischen, familiären und sozialen Bedingungsmerkmalen* und den *Kriterien „motivationale Variablen im Erwachsenenalter“* sind für eine verlässlicher Vorhersage nicht ausreichend. Nur durch die *gleichzeitige Berücksichtigung der Interdependenzen* zwischen verschiedenen Determinanten der Leistungsmotivation in *hierarchisch gegliederten Strukturmodellen* ist der prädiktive Wert für die Bestimmung der Kriteriumsvariablen abschätzbar.

Strukturanalytische Ansätze ... bedienen sich des Mehrebenenansatzes und ziehen darauf ab, den *relativen Einfluss* bewährter Merkmale der Schülerpersönlichkeit, des *familiären und sozialen Hintergrunds* in ihrer gegenseitigen Vernetzung ... zu analysieren. Dies geschieht vorwiegend mit Hilfe von Pfadanalysen oder Strukturgleichungsmodellen, deren besonderer Vorteil eben darin liegt, die *relativen direkten wie indirekten Vorhersagegewichte* der einzelnen Merkmale ... zu bestimmen. (Sauer, 2001, S. 544 ff; Hervorhebung durch D.L.)

Strukturgleichungsmodelle bilden kausale Abhängigkeiten zwischen bestimmten Merkmalen ab, wobei ein theoretisch fundiertes Hypothesensystem vorliegen muss.

Das Besondere ist, dass sich Beziehungen zwischen *latenten, d. h. nicht direkt beobachtbaren Variablen* zeigen lassen. Es sind hypothetische Konstrukte wie z. B. *Sozialisation*, Einstellung, Verhaltensintention, Sozialstatus, *Motivation* oder Aggression. Diese werden durch einen oder mehrere Indikatoren operationalisiert und somit definiert. In einem sog. Strukturmodell werden die aufgrund *theoretischer bzw. sachlogischer Überlegungen* aufgestellten Beziehungen zwischen diesen hypothetischen Konstrukten ersichtlich gemacht. Somit gibt es also mehrere unabhängige als auch mehrere abhängige latente Variablen. Strukturgleichungsmodelle stellen eine Analyse auf der Ebene von aggregierten Daten dar und überprüfen ein gegebenes Hypothesensystem in seiner Gesamtheit. (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2007; Hervorhebung durch D.L.)

Während über ein Messmodell die Beziehung zwischen den gemessenen Indikatoren und den latenten Konstrukten definiert wird, dient das Strukturgleichungsmodell dazu, die Abhängigkeiten zwischen den latenten Variablen festzulegen. Das eigentliche Kausalmodell ist also auf der Ebene der latenten Konstrukte spezifiziert und in der Regel interessiert diese Ebene. Dabei sind exogene Variablen solche, die nicht durch vorhergehende Merkmale erklärt werden, während endogene durch direkte oder indirekte Effekte der vorgeordneten Variablen mitbestimmt und erklärt sind. Doppelpfeile zeigen Korrelationen, einfache Pfeile stehen für kausale Strukturkoefizienten (vgl. Schneider, 1991, S. 67).

Probleme bei der Modellbewertung von Strukturgleichungsmodellen entstehen dadurch, dass fast alle verfügbaren Modellanpassungskennwerte von der Stichprobengröße abhängig sind: Je größer die Stichprobe, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Bewertung des Modells negativ ausfällt (vgl. Marsh, Balla & McDonald, 1988; zitiert nach Schneider, 1991, S. 72). Die dubiose Logik der Modellbewertung (ein theoretisches Modell wird durch einen *nicht signifikanten* Chi-Quadrat-Wert gestützt) kann dazu verleiten, eine Bestätigung der Nullhypothese zu erstreben, was sich durch die Wahl einer kleinen Stichprobe ($N < 100$) verhältnismäßig leicht realisieren lässt. Bei der Modellbewertung sollte man sich immer im Klaren darüber sein, dass Daten ein Modell niemals eindeutig bestätigen können (vgl. a.a.O., S. 73). Rost (2005) empfiehlt, immer mehrere Fit-Indizes anzugeben, weil sie jeweils unterschiedliche Übereinstimmungsaspekte quantifizieren (vgl. S. 123). Dies sind Chi-Quadrat-, df- und p-Wert (test of perfect fit), Goodness-of-Fit-Index (GFI); Adjusted-Goodness-of-Fit-Index (AGFI), Akaike Information Criterion (AIC), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) und Pclose-Wert, um die Nullhypothese zu prüfen. Bei grossen Stichproben ist der Chi-Quadrat-Test nicht aussagekräftig (vgl. Rudolf & Müller, 2004, S. 284f).

In Tabelle 6.7 sind die empfohlenen Kennwerte für einen guten Modellfit aufgeführt. In den einzelnen Strukturgleichungsmodellen in Kap. 7 sind diese Kennwerte ausgewiesen.

Tabelle 6.7: Fit-Indizes von Strukturgleichungsmodellen

	Quellen: Schmidt und Davi- dov (2007); Bühner (2004, S. 205)	Quelle: Berger (2007) unter Bezugnahme auf Hu und Bentler (1998, 1999) und Fan, Thomp- son und Wang (1999)	Quelle: Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2003)	Bemerkungen nach Berger (2007)
χ^2/df	$3 \geq \chi^2/df \geq 1$	$2 \geq \chi^2/df \geq 1$; ($\chi^2/df < 1$ möglich) ⁵⁸		sehr sensitiv gegenüber Stichprobengröße
<i>P-Level</i>	$\geq .05$	$\geq .05$	$\geq .01$	
<i>GFI</i>	$\geq .95$	-	$\geq .90$	-
<i>AGFI</i>	$\geq .95$	-	$\geq .90$	-
<i>AIC</i>	je tiefer, desto besser	-	-	-
<i>RMSEA</i>	$< .05$	$< .06$	$RMSEA < .05$ (gut) $RMSEA < .08$ (akzeptabel) $RMSEA < .1$ (inakzeptabel)	Sehr sensitiv gegenüber komplexen Modellspezifi- kationen
<i>PClose</i>	$\geq .50$	$\geq .50$	$\geq .50$	Verwirft bei kleinen Stichpro- ben zu oft richtige Modelle

Insgesamt kann gesagt werden, dass zwar Strukturgleichungsmodelle am ehesten dazu geeignet sind, „erhöhten Ansprüchen an die Auswertung von schulbezogenen Längsschnittdaten zu genügen. ... jedoch sollte nicht übersehen werden, dass auch diese Prozeduren nach wie vor Schwachstellen aufweisen“ (Schneider, 1991, S. 77).

Das folgende Zitat von Sauer (2001) weist auf die Prädiktion von Schulerfolg hin und beschreibt die Bedeutung von *Moderatorvariablen* in differenzierter Hinsicht:

Neben der grundlegenden Festlegung der Prädiktoren und Kriterien kann man auf unterschiedliche Weise zur Erstellung einer Prognose gelangen, wobei im Zusammenhang mit Schulerfolg ernstzunehmende Vorhersagen nur auf der Basis *multipler bzw. multipler differenzierter Prognosemodelle* gemacht werden können. In der Literatur hinlänglich diskutiert ist der Einfluss von ‚Moderator-Variablen‘, deren Berücksichtigung die Beziehungen zwischen Prädiktoren und Kriterien differenzieren (meist als ‚*differenzierter Vorhersagbarkeit*‘ bezeichnet). Seit langem bekannt ist die moderierende Wirkung von Ängstlichkeit auf die Beziehung zwischen Intelligenz und Schulnoten wie auch die des Geschlechts der Schüler auf den genannten Zusammenhang. (Sauer, 2001, S. 544 ff; Hervorhebung durch D.L.)

Hieraus kann abgeleitet werden, dass die Variablen der sozialen Eingebundenheit über die Leistungsmotivation im Jugendalter (als Moderator) auf die berufliche Weiterbildungs- und Leistungsmotivation wirken.

⁵⁸ Siehe hierzu auch Modellpräsentationen in Stecher (2000, S. 293ff).

7 Ergebnisse

7.1 Leistungsmotivation und Kontrollvariablen

7.1.1 Motivationale Persönlichkeitsmerkmale und Kontrollvariablen im Jugendalter

Die Lern- und Leistungsmotivation verläuft aus entwicklungspsychologischer Sicht und auch gemäß empirischer Befundlage derart, dass sie sich in der Adoleszenz tendenziell eher verschlechtert. Fend (1997) fand bei diesem Entwicklungsphänomen aber kontextuelle Unterschiede (z.B. Deutschland – Schweiz) und weist auch auf die Rolle des Geschlechts hin. Seiner Meinung nach spielen entwicklungspsychologische als auch kontextuelle Einflüsse eine Rolle (vgl. S. 185). Die Abnahme der Leistungsmotivation lässt sich nach Eccles und Midgley (1989) möglicherweise auch durch die fehlende Übereinstimmung zwischen steigendem Autonomiebestreben und kontrollierendem Lernsetting in der Schule erklären („Stage-Environment-Fit“). Die *Leistungsmotivation*⁵⁹ steht im Zentrum dieser Arbeit. Darum wird sie im Folgenden bezüglich Alter, Schultyp⁶⁰ und Geschlecht dargestellt und geprüft. Wie bereits erwähnt (vgl. Kap. 4.4.5), wird die Sozialisation von männlichen Jugendlichen an Hauptschulen und Gymnasien fokussiert (schulformspezifische t-Tests nur für männliche Schüler in Tabelle 7.1).

Tabelle 7.1: t-Tests über Leistungsmotivation in Abhängigkeit des Geschlechts (a) und der Gruppe (b) differenziert nach Alter

	männlich (HS-RS-GY)				weiblich (HS-RS-GY)				t-Test-Werte			
	n	M	SD	SE	n	M	SD	SE	Levene-Test	T	df	sign. (p)
Leistungsmotivation mit 13 J.	673	34.29	6.94	0.27	670	34.27	6.58	0.25	.534	-.065	1341	n.s.
Leistungsmotivation mit 14 J.	593	33.24	7.09	0.29	641	33.33	6.54	0.26	.189	.219	1232	n.s.
Leistungsmotivation mit 15 J.	517	31.73	8.16	0.36	585	32.53	6.90	0.29	/	.000	1.762	1016.02
Leistungsmotivation mit 16 J.	370	30.52	7.81	0.41	440	32.02	6.58	0.31	/	.010	2.908	724.43

	männlich HS				männlich GY				t-Test-Werte			
	n	M	SD	SE	n	M	SD	SE	Levene-Test	T	df	sign. (p)
Leistungsmotivation mit 13 J.	238	34.13	7.52	.49	204	33.89	6.82	.48	.185	.347	440	n.s.
Leistungsmotivation mit 14 J.	241	33.04	7.95	.51	186	32.45	6.68	.49	.233	.822	425	n.s.
Leistungsmotivation mit 15 J.	205	31.50	9.20	.64	200	31.58	7.55	.53	/	.039	-.099	391.49
Leistungsmotivation mit 16 J.	7				224	29.75	7.64	.51				

n= Grösse der Teilstichprobe; M= Mittelwert; SD= Standardabweichung (standard deviation); SE= Standardfehler (standard error); *p<.05, **p<.01, ***p<.001, n.s. (nicht signifikant); die Stichprobe der männlichen Hauptschüler im Alter von 16 Jahren ist mit n=7 zu klein, deshalb wurde dort kein t-Test durchgeführt; „/“ steht für ungleiche Varianzen (Levene-Test unter .05)

⁵⁹ Das Konstrukt ist erst im Jahr 1980 (13-jährige Jugendliche) erhoben worden. Der Summenwert der drei Items wurde unverändert aus der Konstanzer Jugendstudie übernommen (s.a. Fend, 1997, S. 351).

⁶⁰ Wie in Kapitel 6 aufgeführt, wird zwischen den Schulformen HS=Hauptschule, RS=Realschule und GY=Gymnasium unterschieden. Die integrierte Gesamtschule (IG) wird nur dann miteinberechnet, wenn die gesamte Stichprobe verwendet wird. Die *Fallzahlen der verwendeten Variablen*, sowohl im Jugendalter als auch im Erwachsenenalter, sind ebenfalls in Kapitel 6 pro Gruppe (gesamte Stichprobe; weibliche Jugendliche; männliche Jugendliche; männliche Gymnasiasten und männliche Hauptschüler) in Tabelle 6.1 aufgelistet.

Gemäß schließender Statistik (vgl. t-Test in Tabelle 7.1) und deskriptiver Darstellung⁶¹ (vgl. Abbildung 7.1) lassen sich keine *generellen* geschlechts- und schultypspezifischen Unterschiede ausmachen (mit einer geschlechtspezifischen Ausnahme: siehe schattiertes Feld in Tabelle 7.1). Jedoch zeigen sich die Kurvenverläufe in der Leistungsmotivation in fast linearer Abhängigkeit des Alters; und das bei allen Gruppen, wie Abbildung 7.1 zeigt.

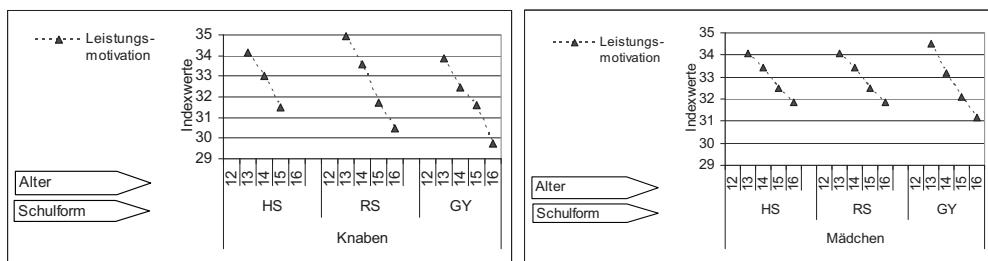


Abbildung 7.1: Verlauf der Leistungsmotivation im Alter von 13 bis 16 Jahren differenziert nach Geschlecht (m-w) und Schultyp (HS-HS-GY) (fehlender Wert bei HS männlich im Jahr 83 aufgrund n=7)

Zu den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen können neben der Leistungsmotivation weitere Items und Konstrukte (m1-m13) gezählt werden (vgl. Tabelle 7.2, s.a. Kap. 6.3.4).

Tabelle 7.2: Motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter

m1 Leistungsmotivation (Skala)	m8 E-K-Konsens was glauben (Einzelitem, dichotom)
m2 schul. Leistungsangst (Skala)	m9 E-K-Konsens wie benehmen (Einzelitem, dichotom)
m3 Begabungszuschreibung (Skala)	m10 Zukunftsbewältigung (Skala)
m4 Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Skala)	m11 Bildungsorientierung (Skala)
m5 schulische Normverletzung (Skala)	m12 Leistungsmotivation 82 (Skala)
m6 Rauchen (Einzelitem)	m13 allg. Interesse des Kindes (Einzelitem aus Elternsicht)
m7 E-K-Konsens was leisten (Einzelitem, dichotom)	

Die ersten vier Aspekte (Leistungsmotivation, schul. Leistungsangst, Begabungszuschreibung und Selbstwirksamkeitsüberzeugung) stellen wesentliche Aspekte des psychologischen Begriffs der „Lern- und Leistungsmotivation“ dar. Die beiden Variablen schulische Normverletzung und Rauchen gründen auf der handlungstheoretischen bzw. interaktionistischen Theorie und weisen auf die *aktive* Rolle des Jugendlichen in seiner Sozialisation hin. Diese können zu den (de)motivationsrelevanten Aspekten rund um die Schule gezählt werden. Der Konsens zwischen Eltern und Kind (E-K-Konsens) bezüglich Leistungserbringung in der Schule, Glauben und Benehmen weist auf die innere Haltung der Jugendlichen hin, inwiefern sie sich dem Elternhaus gegenüber eher abgrenzen oder verbunden bleiben. Während die Bildungsorientierung vor allem die konkreten und bildungsverbundenden Tätigkeiten erfasst, weist die Skala Zukunftsbewältigung die Zuversicht der Jugendlichen im Hinblick auf die zukünftige Aufgabenbewältigung aus. Die „Leistungsmotivation 82“ (m12) verweist auf dasselbe psychologische Konstrukt, wie es im Jahre 80 er-

⁶¹ Um die Lesbarkeit der Kurvenverläufe zu verbessern, sind die Ordinaten im Folgenden ausschnittsweise (ohne Nullpunkt) dargestellt.

hoben wurde (m1). Schließlich ist mit einem einzelnen Item das allgemeine Interesse des Kindes aus Elternsicht erhoben worden. Dieses stellt vor allem die dispositionale *intrinsische* Motivation des Kindes dar. Leider kann es nicht in Strukturgleichungen benutzt werden, da diesbezüglich eine zu kleine Stichprobe bei den männlichen Hauptschülern vorliegt ($n= 74$; s.a. Kap. 6.2). Im Rahmen von Korrelationen und Regressionen soll es aber in die Berechnungen einfließen.

Zwei Variablen der motivationalen Persönlichkeitsmerkmale werden im Folgenden in deskriptiver Hinsicht im Alter von 12 bis 16 Jahren schulform- und geschlechtspezifisch exemplarisch betrachtet (Abbildung 7.2). Ebenfalls werden alle verwendeten motivationalen Persönlichkeitseigenschaften im Jugendalter miteinander korreliert (Tabelle 7.3). In Tabelle 7.4 werden dann die drei motivationalen Schlüsselvariablen im Jugendalter zusätzlich mit den soziodemografischen Kontrollvariablen in Beziehung gesetzt, um jene zu identifizieren, welche in weiteren Berechnungen in kontrollierter Form berücksichtigt werden.

In Abbildung 7.2 fallen vor allem die männlichen Hauptschüler auf. Sie weisen gegenüber männlichen Realschülern und Gymnasiasten unterschiedliche Kurvenverläufe auf. Insbesondere der Wert mit 16 Jahren (Jahr 83) bei „schulischer Normverletzung“ dürfte wohl ziemlich hervorstechen, würde er sich erwartungsgemäß fortsetzen (vgl. Umkreisung in Abbildung 7.2; Fallzahl zu tief ($n=6$), um einen Mittelwert zu bilden).

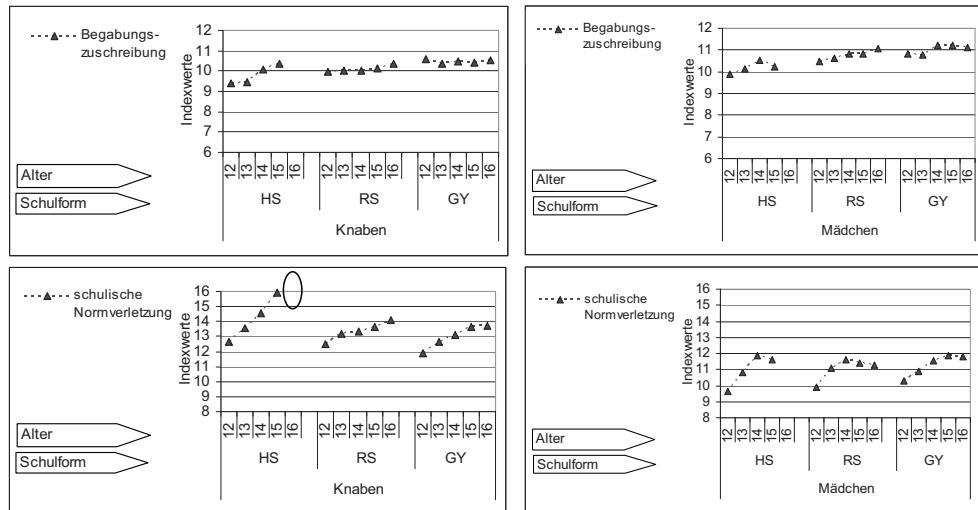


Abbildung 7.2: Verlauf der Begabungszuschreibung (m3) und der schulischen Normverletzung (m5; Großskala; vgl. Kap. 6.3) differenziert nach Geschlecht und Schultyp (fehlende Werte bei HS-Jugendlichen im Jahr 83 aufgrund tiefem n)

Die folgende Interkorrelationsmatrix beweist, dass die motivationsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale als Gruppe zusammen gehören, wie in Kapitel 5.2 C bereits

belegt worden ist. Betrachtet man die Kernvariable „m1 Leistungsmotivation“, so weist sie zu *allen anderen* Items signifikante Zusammenhänge auf (vgl. Tabelle 7.3).

Tabelle 7.3: Interkorrelationen zwischen Variablen der Motivation im Jugendalter

	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12
m1 Leistungsmotivation	--											
m2 schul. Leistungssangst	-.063**	--										
m3 Begabungszuschreibung	.197**	-.403***	--									
m4 Selbstwirksamkeit	.221**	-.338**	.527**	--								
m5 schulische Normverletzung	-.245**		.055*	-.148**	--							
m6 Rauchen	-.255**		-.065**	-.225**	.413**	--						
m7 E-K-Konsens was leisten	.152**		.124**	.173**	-.126**	-.175**	--					
m8 E-K-Konsens was glauben	.086**		.117**	.135**	-.055*	-.137**	.181**	--				
m9 E-K-Konsens wie benehmen	.155**	-.060*		.127**	-.148**	-.158**	.236**	.183**	--			
m10 Zukunftsbewältigung	.223**	-.343**	.436**	.436**	-.086**	-.151**	.131**	.103**	.126**	--		
m11 Bildungsorientierung	.057*		.058*	.053*							--	
m12 Leistungsmotivation 82	.442**	-.059*	.093**	.130**	-.204**	-.163**	.141**		.148**	.183**	.083**	--
m13 allg. Interesse des Kindes	.191**	-.095**	.210**	.159**		-.146**	.099*	.115**	.117**	.166**	.172**	.119**

Gesamte Stichprobe; *p< .05, **p< .01, ***p< .001 (zweiseitig getestet); dick eingerahmt: r>.40; schattiert: r>.20; nur signifikante Werte (p< .05) aufgeführt; punktibisrale Korrelationen bei m7, m8 und m9

Wie gezeigt wurde (vgl. Tabelle 7.1, Abbildung 7.1) sind beim Konstrukt „Leistungsmotivation“ – erstaunlicherweise – keine schultypen- oder geschlechtsspezifischen⁶² Einflüsse festzustellen. Es würde der Null-Hypothese entsprechen, die lautet: Schüler verschiedener Schultypen zeigen im Jugendalter durchschnittlich *keine* unterschiedlichen Leistungsmotivationswerte. In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (SDT)⁶³, welche nicht nur die Ausprägung, sondern auch die Qualität der Motivation thematisiert, wird dieser Hypothese im Folgenden aber noch weiter nachgegangen. Zuerst werden *Zusammenhänge* zwischen (demografischen und soziologischen) Kontrollvariablen und ausgewählten motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen angeschaut (a) und dann soll untersucht werden, welche Variablen der Motivation miteinander korrelieren, wenn bedeutsame Kontrollvariablen auspartielliert werden (b).

a) Motivationale Persönlichkeitsmerkmale und ihr Zusammenhang mit den Kontrollvariablen

Wenn nun die Zusammenhänge zwischen Kontrollvariablen (vgl. Kap. 6.3.1) und der Leistungsmotivation sowie dem Interesse angeschaut werden, so lassen sich allgemeine demografische Variablen wie die Regionszugehörigkeit (Stadt/Land) oder der höchste Schulabschluss der Eltern mit signifikantem Effekt zur Leistungsmotivation finden (vgl. Tabelle 7.4). Interessant ist aber, dass die Leistungsmotivation und das Interesse je nach Alter unabhängig oder abhängig sind vom Geschlecht oder vom Schultyp. Die Variable „relative Leistungsposition in der Klasse“ zeigt den höchsten Zusammenhang mit der Leistungsmotivation (r= .31; p< .01). Darum wird diese Variable bei späteren Korrelationsberechnungen als kontrollierende Variable benutzt.

⁶² Mit einer Ausnahme (siehe Tabelle 7.1)

⁶³ Bei der ersten Nennung in diesem Kapitel auch in ausgeschriebener Form aufgeführt.

Tabelle 7.4: Korrelationen zwischen Kontrollvariablen und ausgewählten motivationalen Variablen im Jugendalter

	m1 Leistungs-motivation	m12 Leistungs-motivation 82	m13 allg. Interesse des Kindes (E)
K1 Geschlecht		-.053*	.097**
K2 Schulform			.193*** (n=561)
K3 verbale Intelligenz			.198** (n=545)
K4 Schicht		-.065**	.097**
K5 Region	.050*		
K6 Nationalität			
K7 höchster Schulabschluss Eltern (E)	-.074*		
K8 Berufsstatus Vater (E)			
K9 Berufsstatus Mutter (E)			
K10 Familiensituation		.077*	-.079*
K11 Berufstätigkeit Mutter			
K12 Geschwisterzahl			.080*
K13 Einzelkindstatus			
K14 Elternstatus 02			
x1 rel. Leistungsposition in Klasse	.313** (n=1977)	.206** (n=1434)	.212** (n=818)
x2 Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe	-.196** (n=1996)	-.128**	-.212** (n=833)
y1 Höchster beruflicher Ausb.abschluss	.088**	.070*	.188** (n=549)

*p< .05, **p< .01, ***p< .001 (zweiseitig getestet); schattiert: ab $r= .20$; nur signifikante Werte ($p< .05$) aufgeführt; gesamte Stichprobe; bivariate Korrelation bei K1, K5, K6, K7, K10, K11, K13, K14; Spearman's Rho bei K2; n bei Korrelationswerten ab .20 aufgeführt; (E) steht für Elterniten (und weist auf kleinere Teilstichprobe hin; vgl. Tabelle 6.1)

Die Leistungsmotivation mit 13 Jahren ist also nicht vom Geschlecht (punktwise bivariate Korrelation), der Schulform (Korrelation nach Spearman) und der verbalen Intelligenz oder von der sozialen Schicht abhängig (siehe 1. Spalte in Abbildung 7.4). Jedoch korreliert die Leistungsmotivation mit $r= .31$ signifikant mit der Einschätzung der Jugendlichen, wie gut sie sich schulisch gesehen im Klassenverband im Vergleich zu den anderen einstufen. Es kann festgehalten werden: Je leistungsmotivierter Jugendliche sind, desto höher stufen sie sich leistungsmäßig im Vergleich zu den anderen Schülern der Klasse ein und umgekehrt. Dieser Befund weist einmal mehr auf die Bedeutung des Klassenkontextes im Rahmen der Leistungsmotivationsforschung hin, vor allem bezüglich sozialer vs. individueller Bezugsnorm (vgl. Kap. 4.3.2). Diese perzipierte relative Leistungsposition innerhalb der Klasse sorgt gemäß Tabelle 7.5 bei allen 13 motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen für signifikante Korrelationen, die Schulform macht dies bei neun solcher Variablen. Die Mehrzahl der verwendeten motivationalen Variablen hängen also signifikant mit der Schulform zusammen. Die dispositionale Variable „allgemeines Interesse des Kindes“, welche als intrinsische Motivation gilt, weist eine hoch signifikante Korrelation nach Spearman von .18 mit der Schulform auf. Daraus wird ersichtlich, dass die kontextuelle Berücksichtigung durch *schultypenspezifische Berechnungen* bei der Untersuchung der Leistungsmotivation im weiteren Verlauf Sinn macht.

Tabelle 7.5: Korrelationen nach Spearman für Schulform (HS-RS-GY) und nach Pearson für rel. Leistungsposition mit allen 13 motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen

	m1 Leistungsmotivation	m2 schul. Leistungsangst	m3 Begabungszuschreibung	m4 Selbstwirksamkeitsüberzeugung	m5 schulische Normverletzung	m6 Rauchen	m7 E-K-Konsens was leisten	m8 E-K-Konsens was glauben	m9 E-K-Konsens wie benehmen	m10 Zukunftsbewältigung	m11 Bildungsorientierung	m12 Leistungsmotivation 82	m13 allg. Interesse des Kindes E
k2 Schulform		.056*	.176**	.210**		-.224**	.135**	.163**	.068*	.259**			.178**
x1 rel. Leistungsposition	.313**	-.156**	.384**	.361**	-.094**	-.198**	.155**	.125**	.085**	.275**	.060*	.206**	.212**

schattiert: $r > .20$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (zweiseitig getestet); nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt; gesamte Stichprobe

b) Die Interdependenz motivationaler Persönlichkeitsmerkmale unter Kontrolle relevanter demografischer Variablen

Weil die Kontrollvariablen auf die allermeisten motivationsrelevanten Variablen einen Einfluss haben, sollen im Folgenden die interdependenten Zusammenhänge zwischen den motivationalen Variablen des Jugendalters bereingt aufgezeigt werden. Die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale werden mittels Partialkorrelationen miteinander korreliert, in welchen das *Geschlecht*, der *Schultyp* und die relative *Leistungsposition* in der Klasse *kontrolliert* werden. Wie Tabelle 7.6 zeigt, weist die Leistungsmotivation m1 nur noch signifikante Zusammenhänge zur schulischen Normverletzung und zur Rauchgewohnheit auf – dies im Gegensatz zur Korrelationstabelle ohne Auspartialisierung der Kontrollvariablen (vgl. Tabelle 7.3), wo die Leistungsmotivation zu allen anderen motivationalen Variablen signifikante und höhere Werte aufweist.

Tabelle 7.6: Partial-Intercorrelationen zwischen den motivationalen Persönlichkeitsvariablen im Jugendalter; Kontrollvariablen Geschlecht, Schultyp und rel. Leistungsposition sind auspartialisiert

	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12	m13
m1 Leistungsmotivation	--												
m2 schul. Leistungsangst		--											
m3 Begabungszuschreibung	.092	-.370	--										
m4 Selbstwirksamkeitsüberz.	.128	-.323	.439	--									
m5 schulische Normverletzung	-.235		.078	-.125	--								
m6 Rauchen	-.220			-.139	.401	--							
m7 E-K-Konsens was leisten	.115			.105	-.112	-.124	--						
m8 E-K-Konsens was glauben					.072		-.084	.145	--				
m9 E-K-Konsens wie benehmen	.138				.094	-.137	-.133	.220	.166	--			
m10 Zukunftsbewältigung	.158	-.337	.351	.353	-.065	-.064	.065	.	.097	--			
m11 Bildungsorientierung											--		
m12 Leistungsmotivation 82	.406				.069	-.186	-.135	.120	.135	.147	.074	--	
m13 allg. Interesse des K. (E)	.142		.100						.094	.160	.093	--	

schattiert: $r > .20$; nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt (zweiseitig getestet); gesamte Stichprobe pairwise berechnet

Die Leistungsmotivation im Alter von 13 Jahren weist gemäß Tabelle 7.6 nur noch mit zwei anderen motivationalen Persönlichkeitsvariablen eine signifikante Korrelation über .20 auf. Daraus wird deutlich, dass Jugendliche einen aktiven Beitrag bei der Beeinflussung ihrer Leistungsmotivation im Sinne der interaktionistischen Handlungstheorie (s. Kap. 2.6) leisten. Unabhängig vom Geschlecht, von der Schulform sowie unabhängig davon, welche relative Leistungsposition Jugendliche in der

Klasse einnehmen: Ob sie leistungsmotiviert zur Schule gehen, ist in engem Verhältnis zu ihrem Verhalten bezüglich schulischer Normverletzung und Rauchgewohnheit zu sehen. Je mehr sie gegen schulische Normen verstößen und je mehr sie rauchen, desto weniger hoch fällt ihre Leistungsmotivation aus. Die höchste Korrelation von .41 ist beim kurzen Längsschnitt (m1 zu m12; 1980 zu 1982) zu erkennen; auf diese Stabilität der Leistungsmotivation geht das Kapitel 7.6 ein.

Interessant ist aber auch, dass die beiden Variablen m7 (Eltern-Kind-Konsens „was leisten“) und m9 (Eltern-Kind-Konsens „wie benehmen“) ebenfalls mit der Leistungsmotivation signifikant zusammenhängen. Aus sozialisationstheoretischer Sicht sind diese Korrelationen logisch (verinnerlichte und selbstbestimmte Überzeugungen im Sinne des Autonomiebegriffs: vgl. Kap. 4.1.1 Eltern-Kind-Konsens; Abbildung 3.1).

Im Grundsatz sinkt die Leistungsmotivation im Jugendalter über alle Schultypen und über beide Geschlechter hinweg. Die Leistungsmotivation ist die Variable, die mit allen aufgeführten motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen signifikant korreliert; am meisten mit schulischer Normverletzung (-.24) und dem Rauchverhalten (-.22). Die höchste Korrelation unter den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen ergibt sich als Stabilität zwischen der Leistungsmotivation im Alter von 13 und von 15 Jahren mit $r = .41$, wobei Geschlecht, Schultyp und relative Leistungsposition kontrolliert wurden. Obwohl das Geschlecht sowie der Schulkontext die meisten motivationsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter im Querschnitt (1980) als auch im kurzen Längsschnitt (1980-1982) beeinflussen, bleibt die Leistungsmotivation mit 13 Jahren von diesen strukturellen Variablen unbeeinflusst. Bei der Leistungsmotivation mit 15 Jahren gibt es einen geschlechtsspezifischen Unterschied und beim Interesse ist sowohl ein geschlechts- als auch schulformspezifischer Zusammenhang zu verzeichnen. Es ist daher angezeigt, in nachfolgenden Berechnungen die Variablen Geschlecht, Schultyp und relative Leistungsposition kontrollierend zu benutzen.

Die signifikanten negativen Zusammenhänge zwischen Leistungsmotivation und schulischer Normverletzung bzw. Rauchen weisen darauf hin, – und zwar unabhängig davon, wie gut jemand innerhalb der Klasse ist – dass das handlungstheoretische Paradigma (vgl. Kap. 2.6) in der kurzen längsschnittlichen Analyse seine Wirkung zeigt: Jungen und Mädchen leisten einen eigenen, aktiven Beitrag zu ihrer Leistungsmotivation.

7.1.2 Motivationale Persönlichkeitsmerkmale und Kontrollvariablen im Erwachsenenalter

Der Schulkontext und das Geschlecht beeinflussen also tendenziell motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter. Wie sieht es bezüglich motivationaler Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter aus: Gibt es ebenfalls Unterschiede zu verzeichnen, je nach Geschlecht und Schultyp?

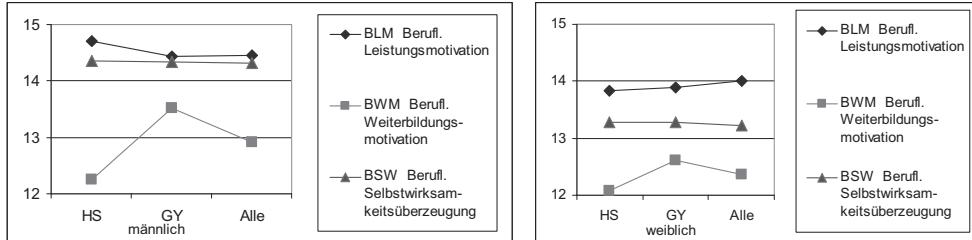


Abbildung 7.3: Motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter (BLM, BWM, BSW) – differenziert nach Geschlecht und Schultyp (Hauptschule (HS) und Gymnasium (GY))

Das Resultat zeigt sich in Abbildung 7.3 recht offensichtlich: Männer weisen höhere berufliche Motivationswerte auf als Frauen. Die Kurvenverläufe sind auf der linken Seite wesentlich höher (vgl. Abbildung 7.3). Die drei motivationalen Konstrukte sind geschlechtsabhängig (BLM: $t_{(1513)} = -4.01$, $p < .001$; BWM: $t_{(1513)} = -3.83$, $p < .001$; BSW: $t_{(1514)} = -10.22$, $p < .001$). Eine Ausnahme besteht: Weibliche Jugendliche der Hauptschule unterscheiden sich nicht von männlichen Jugendlichen der Hauptschule, wenn es um ihre berufliche Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter geht. Im Vergleich zur gesamten Stichprobe sind Jugendliche, welche früher eine Hauptschule besuchten, im Erwachsenenalter unterdurchschnittlich motiviert, Weiterbildung zu betreiben. Diese Erkenntnis lässt sich auch der Tabelle 7.7 entnehmen. Innerhalb der Gruppe der Frauen lassen sich aufgrund der Schulformzugehörigkeit im Alter von 13 Jahren keine signifikanten Unterschiede finden (BWM: $t_{(243)} = -1.43$, n.s.). Bei den Männern zeigt sich ein Bild, das beim Thema berufliche Weiterbildungsmotivation eine sehr große Schulformabhängigkeit aufweist. Ehemalige männliche Hauptschüler zeigen im Alter von 35 Jahren eine signifikant tiefere Weiterbildungsmotivation ($M=12.43$) als männliche Gymnasiasten ($M=13.51$) (BWM: $t_{(226.3)} = -3.78$, $p < .001$). Die Effektstärke ist mit $d=.39$ klein bis mittel.

Die Frage, ob neben Geschlecht und Schulkontext andere Kontrollvariablen *über 20 Jahre hinweg* einen Einfluss auf motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Alter von 35 Jahren haben, kann anhand der Tabelle 7.7 beantwortet werden.

Tabelle 7.7: Korrelationen zwischen Kontrollvariablen und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter

		BLM Berufl. Leistungs- motivation	BWM Berufl. Weiterbildungs- motivation	BSW Berufl. Selbstwirksam- keitsüberzeugung
Soziologische und demografische Kontrollvariablen im Jugendalter	k1 Geschlecht	.103**	.098**	.254**
	k2 Schulform	-.075*	.121**	
	k3 verbale Intelligenz		.096**	
	k4 Schicht		.125**	
	k5 Region			
	k6 Nationalität			
	k7 hö. Schulabschluss Eltern (E)			-.096*
	k8 Berufsstatus Vater ISEI (E)			
	k9 Berufsstatus Mutter ISEI (E)			
	k10 Familiensituation			
	k11 Berufstätigkeit Mutter			
	k12 Geschwisterzahl			
	k13 Einzelkindstatus			
	k14 Elternstatus 02		-.072**	
Leistung im Jugendalter	x1 rel. Leistungposition in Klasse		.116**	
	x2 Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe	.065*	-.084**	
	x3 rel. Leistungposition in Klasse 82		.099**	
	x4 Notensumme D, E, Mth 82	.060*		
Schulabschluss	x5 Höchster Schulabschluss		.214**	
	y1 Höchster berufl. Ausb.abschluss	.091**	.255**	
	y4 eigenes monatl. Nettoeinkommen	.143**	.163**	.150**

Gesamte Stichprobe; schattiert: $r > .20$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (zweiseitig getestet); nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt; punktbiserial Korrelationen bei k1, k5, k6, k7, k10, k11, k13, k14; Korrelation nach Pearson bei k2

Die berufliche Weiterbildungsmotivation im Alter von 35 Jahren ist offensichtlich – anhand der zahlreichen signifikanten Werte in Tabelle 7.7 – am meisten abhängig von den Kontrollvariablen. Im Gegensatz zum nicht signifikanten Zusammenhang zwischen Schulform und Leistungsmotivation *im Jugendalter* (s.a. Kap. 7.1.1) zeigen die Daten zur beruflichen Motivation, dass mit steigendem Schul- und Berufsabschluss auch die Weiterbildungsmotivation 22 Jahre später signifikant höher ausfällt. Bei weiteren Berechnungen müssen also solche Statusvariablen wie Berufsabschluss ebenfalls kontrolliert werden.

Auch der Geschlechtseffekt⁶⁴ kommt hier klar zum Vorschein. Männer zeigen höhere berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivationswerte als Frauen, der höchste Wert zeigt sich bei der beruflichen Selbstwirksamkeit: Männer fühlen sich selbstwirksamer im Beruf als Frauen (vgl. Tabelle 7.7).

Weil die ehemalige Schulformzugehörigkeit signifikant mit den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter zusammenhängt (vgl. Tabelle 7.7) und die vorliegende Arbeit die *kontextspezifische* Leistungssozialisation untersucht, zeigt Tabelle 7.8 die Zusammenhänge zwischen den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter und den Kontrollvariablen bei Männern *schulformspezifisch* (Gymnasium und Hauptschule)⁶⁵.

⁶⁴ Mit t-Tests ebenfalls bestätigt: BLM: $t_{(1513)} = -4,01$, $p < .001$; BWM: $t_{(1513)} = -3,83$, $p < .001$; BSW: $t_{(1514)} = -10,24$, $p < .001$

⁶⁵ Die Fokussierung auf ehemalige männliche Hauptschüler und Gymnasiasten ist in Kap. 3.3 und am Ende von Kap. 4.4.5 begründet.

Tabelle 7.8: Korrelationen zwischen Kontrollvariablen und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter bei ehemaligen männlichen Hauptschülern und Gymnasiasten

	Männliche Gymnasiasten			Männliche Hauptschüler		
	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW
k3 verbale Intelligenz				-.379** (n=47)		
k4 Schicht				.178*	.326** (n=95)	
k5 Region					-.167*	
k6 Nationalität						
k7 hö. Schulabschluss Eltern (E)						-.320* (n=45)
k8 Berufsstatus Vater (E)						
k9 Berufsstatus Mutter (E)				.440* (n=21)		
k10 Familiensituation						
k11 Berufstätigkeit Mutter			.165*			
k12 Geschwisterzahl						
k13 Einzelkindstatus						
k14 Elternstatus 02	.141*			.220**		
x1 rel. Leistungsposition in Kl.		.190*		.367** (n=98)	.205* (n=98)	
x2 Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe					-.236* (n=98)	
x3 rel. Leistungsposition in Kl 82						
x4 Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe 82						
x5 Höchster Schulabschluss						
y1 Höchster berufl. Ausb.abschluss				.194*	.362**	
y4 eigenes monatl. Nettoeinkommen						

schattiert: $r > .20$, falls $n > 50$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (zweiseitig getestet); nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt; Teilstichprobengrößen unter $n = 100$ sind zusätzlich aufgeführt; punktbiserial Korrelationen bei k5, k6, k7, k10, k11, k13, k14

Wie zu erkennen ist, sind es nur noch einzelne Werte, die signifikant ausfallen. Bei den männlichen Gymnasiasten weisen keine Kontrollvariablen einen Zusammenhang von über .20 mit den drei beruflichen Motivationsvariablen im Erwachsenenalter auf (Korrelationen $n < 50$ nicht berücksichtigt). Bei den männlichen Hauptschülern hingegen gibt es auffallende signifikante Effekte über .20 auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter zu verzeichnen. Relevant zeigen sich die soziale Schicht, der jetzige Elternstatus, aber vor allem die relative Leistungsposition innerhalb der Klasse im Alter von 13 Jahren (und nicht jene im Alter von 15 Jahren). Die Leistungserfahrung bei männlichen Hauptschülern in ihrer Klasse scheint eine wichtige Determinante für die Bestimmung der Selbstwirksamkeit und Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter zu sein (vgl. Tabelle 7.8).

Alle drei berufsbezogenen motivationalen Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter (BLM, BWM, BSW) sind abhängig vom Geschlecht; die Leistungs- und Weiterbildungsmotivation zusätzlich auch vom früheren besuchten Schultyp. Innerhalb der Gruppe der Männer gibt es zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten erhebliche Unterschiede in der beruflichen Weiterbildungsmotivation festzustellen. Diese Variable (BWM) ist es auch, die bezüglich Kontrollvariablen am meisten signifikante Zusammenhänge bei den männlichen Hauptschülern aufweist: Schicht- und leistungsbezogene Variablen im Jugendalter haben offenbar eine längerfristige Auswirkung, was mittels Regressions- und Strukturgleichungsmodellberechnungen in den folgenden Kapiteln noch überprüft wird.

Aufgrund der obigen Ergebnisse wird bei der Untersuchung des Einflusses von sozialbezogenen Variablen in Familie und Schule (sf, sa) auf motivationsbezogene Variablen (m) jeweils die *relative Leistungsposition in der Klasse* als kontrollierende

Variable berücksichtigt. Bei Vorhersagen der beruflichen Zielvariablen (BLM, BWM, BSW) wird der *höchste berufliche Ausbildungsabschluss* zusätzlich kontrolliert.

Die explorativen und teilweise konfirmativen⁶⁶ Analysen mit den Kontrollvariablen und den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen des Jugend- und Erwachsenenalters sowie die bereinigten Interdependenzen der Variablen zur Motivation im Jugendalter waren die Voraussetzungen, um zur eigentlichen Aufgabe vorzustoßen: Es soll gezeigt werden, inwiefern die Leistungsmotivation in den verschiedenen Sozialisationskontexten durch die soziale Eingebundenheit erklärt werden kann. Das nächste Kapitel 7.2 zeigt den diesbezüglichen familiären, das Kapitel 7.3 den diesbezüglichen außerfamiliären Einfluss auf.

7.2 Familiäre soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation

7.2.1 Zur familiären sozialen Eingebundenheit im Jugendalter

Die soziale Eingebundenheit, als grundlegendes Bedürfnis des Menschen, sorgt gemäß der SDT dafür, dass die Leistungsmotivation positiv beeinflusst wird. Bevor dieser Zusammenhang näher betrachtet wird, soll speziell auf den Beziehungsverlauf zwischen Eltern und Jugendlichen in der Adoleszenz eingegangen werden.

Die Lern- und Leistungsmotivation nimmt während der Jugendzeit beinahe linear ab (vgl. Abbildung 7.1; s.a. Destabilisierung im Jugendalter in Kap. 2.7). Gemäß Theorie ist bekannt, dass auch die Eltern-Kind-Beziehung während der Adoleszenz nicht auf dem gleichen Niveau bleibt. Wie folgende Abbildung 7.4 über alle Probanden zeigt, gibt es eine tendenzielle Verschlechterung der Eltern-Kind-Beziehung zu verzeichnen. Der Tiefpunkt ist bei Jugendlichen im Alter von 15 Jahren festzustellen. Danach verbessert sich die Eltern-Kind-Beziehung wieder. Jedoch ist gemäß dem Indiviumsansatz von Youniss und Smollar (1985) zu betonen, dass Jugendliche ihre gefühlsmäßige Bindung zu den Eltern im Grundsatz beibehalten. Gemäß Fend (1990) ist in der Jugendzeit von einer destabilisierenden Phase auszugehen, welche sich in der Verschlechterung der Verhältnisse zum Elternhaus und zur Schule zeigt (vgl. S. 58).

⁶⁶ mit Bezug auf Kap. 5.3

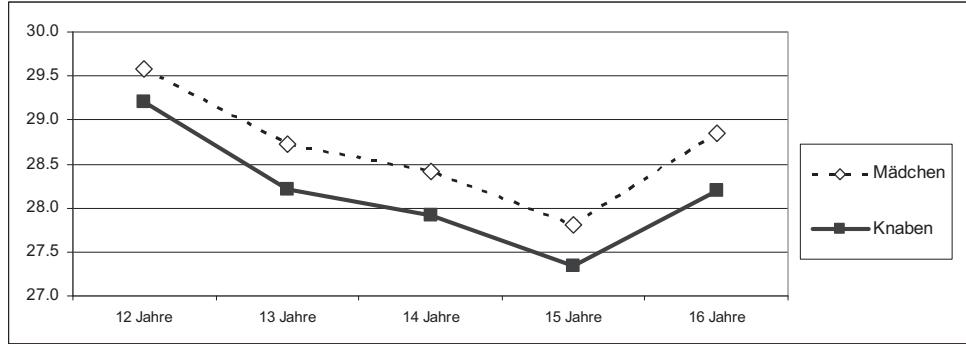


Abbildung 7.4: Beziehungsverlauf Eltern-Kind im Alter von 12 bis 16 Jahren (Jahr 79 bis 83) (Großskala sf2 nach Prester und Fend (1986, S. 273) „Transparenz und Interesse“)

Wie festgestellt wurde, hängt die Leistungsmotivation erstaunlicherweise weder generell vom Geschlecht noch vom Schultyp ab. Gemäß der SDT wird die Leistungsmotivation kausal durch das Bedürfnis nach sozialen Beziehungen und sozialer Eingebundenheit beeinflusst: Die motivationale Handlungsenergie wird durch *psycho-soziale* Gründe ausgelöst und ist somit von extrinsischer, aber selbstbestimmter Natur. Dieses Prinzip kann auch in den deskriptiven Darstellungen aufgrund des ähnlichen Verlaufs der Eltern-Kind-Beziehung und der Leistungsmotivation während der Adoleszenz gestützt werden, wie obige Abbildungen gezeigt haben. Bevor diese Wirkungszusammenhänge analysiert werden (vgl. Kapitel 7.4), werden einige Variablen zur familiären sozialen Eingebundenheit bezogen auf das Jugendalter im Kurvenverlauf veranschaulicht.

Im Folgenden sind – nach Schultyp und Geschlecht aufgegliedert – zwei der Variablen der familiären sozialen Eingebundenheit „Eltern-Kind-Beziehung“ und „inkonsistenter Erziehungsstil“ miteinander aufgeführt:

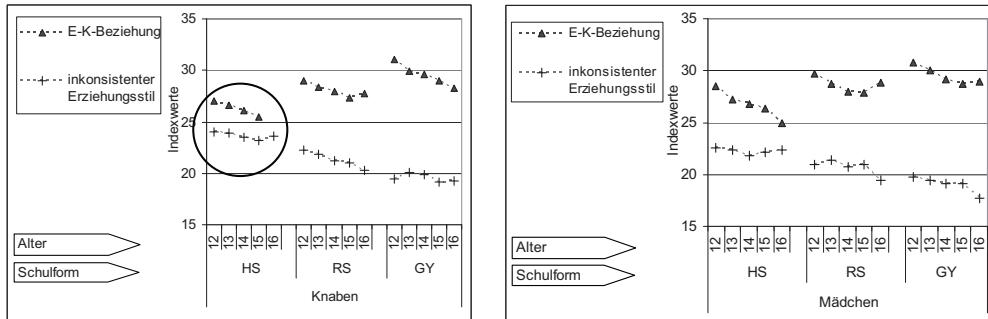


Abbildung 7.5: Verlauf „E-K-Beziehung“ (sf2) und „inkonsistenter Erziehungsstil“ (sf10) im Kindesalter von 12 bis 16 Jahren (Erhebungsjahre 79 bis 83) – differenziert nach Schultyp (HS-RS-GY) und Geschlecht

Wie in Abbildung 7.5 zu sehen ist, kann sowohl bei den Mädchen als auch bei den Knaben mit zunehmend höherer Schulform eine bessere Eltern-Kind-Beziehung festgestellt werden (Dreieck-Symbole); genau ein umgekehrtes Muster zeigt der inkonsistente Erziehungsstil. Offenbar wenden Eltern je nach Schulkontext ihrer Kin-

der eine unterschiedliche Erziehungspraxis an. Hier einfach ein Ursache-Wirkungs-Prinzip zu vermuten, würde zu kurz greifen. Die Erziehungspraxis der Eltern ist meistens mediert durch die Zugehörigkeit der sozialen Schicht, wie bereits erwähnt wurde. Doch interessant ist, dass dieser Schultypen-Effekt mit drei Stufen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) fast linear ersichtlich wird, sowohl bei den Mädchen als auch bei den Knaben. Die Korrelation zwischen Erziehungsstil und der Eltern-Kind-Beziehung⁶⁷ über alle Probanden hinweg beträgt $r = .68$ ($p < .01$). Auffällig sind auch die geringen Abstände zwischen den Skalenwerten „Eltern-Kind-Beziehung“ und „inkonsistentem Erziehungsstil“ bei männlichen Jugendlichen der Hauptschule (vgl. Kreis in Abbildung 7.5). Offenbar werden diese durch ihre Eltern besonders häufig inkonsistent erzogen, was auch mit der am tiefsten eingestuften Eltern-Kind-Beziehung im Vergleich zu den anderen Gruppen im Zusammenhang gesehen werden muss.

Das Kapitel 7.4 wird zeigen, welche Bedeutung solche vermeintlichen Unterschiede für die Leistungsmotivationsentwicklung haben.

7.2.2 Soziale Beziehungen und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter

Hängen motivationale Persönlichkeitsmerkmale vom familiären Kontext im Jugendalter ab? Oder nach der SDT: Wirken sich die Variablen der sozialen Eingebundenheit in der Familie positiv auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale aus?

Die soziale Eingebundenheit in der Familie wird in dieser Studie durch die sozialen familiären Aspekte (sf1 bis sf20) repräsentiert (vgl. Tabelle 7.9). Die Aspekte sf15 bis sf20 gehören dabei zum „leistungs- und schulbezogenen Monitoring“ der Eltern gegenüber ihren Kindern. Gemäß Kapitel 4.2.6 können Sie aber, insbesondere auf dem Hintergrund einer bewusst förderlichen und fordernden Erziehungspraxis, dem sozialen Kapital und dem sozialen Umgang innerhalb der Familie zugeordnet werden. Sie weisen aber auch zu den beiden Kernbegriffen der SDT (Kompetenz und Autonomie) einen Bezug auf.

⁶⁷ Skala sf4 „aktives Interesse und wenig Konflikte“

Tabelle 7.9: Variablen der sozialen und familiären (sf) Eingebundenheit

sf1 Wohlfühlen zu Hause	Einzelitem
sf2 E-K-Bez a Großskala	Vier unterschiedliche Eltern-Kind-Beziehungsskalen
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung	(damit keine datenangepasste Berechnungen aufgrund eines einzigen Konstrukt verendet werden, werden alle vier Skalen in den Korrelationsübersichten dargestellt).
sf4 E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte	
sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis	
sf6 Reibereien zw E-K	Einzelitem
sf7 Gesprächsintensität E-K	Skala
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	Einzelitem, das im Jahre 2002 retrospektiv erhoben wurde.
sf9 Scheidungs- u Trennungserf Jugendzeit	Einzelitem
sf10 inkonsistenter Erziehungsstil	Skala
sf11 entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)	Skala
sf12 soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)	Skala
sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.	Einzelitem
sf14 außerfam. VP bei Probl. mit anderen	Einzelitem
sf15 wahrg. Begabungseinschätzung	Einzelitem
sf16 wahrg. erwarteter Schulabschluss	Einzelitem
sf17 Leistungserwartung der E (E)	Einzelitem
sf18 E fragen häufig nach SL (E)	Einzelitem
sf19 E wissen Bescheid über SL (E)	Einzelitem
sf20 Hausaufgabenengagement der E (E)	Skala

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen sozialer Eingebundenheit und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Jugendalter ist mittels der signifikanten Korrelationskoeffizienten in Tabelle 7.10 zu beantworten (nur signifikante Korrelationskoeffizienten sind aufgeführt). Die überwiegende Mehrheit der familiären Aspekte, ob sozial oder erzieherisch geprägt, wirken sich querschnittlich und in einem Fall längsschnittlich (vgl. m12) signifikant auf die 13 motivationalen Persönlichkeitsmerkmale aus.

Tabelle 7.10: Korrelationen zwischen familiärer sozialer Eingebundenheit und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (m1-m13)

	m1	m2	m3	m4	m5	m6	m7	m8	m9	m10	m11	m12	m13
sf1 Wohlfühlen zu Hause	.253	-.154	.222	.250	-.171	-.222	.202	.108	.229	.274		.120	
sf2 E-K-Bez a Großskala (8 Items)	.245	-.154	.264	.321	-.181	-.222	.241	.158	.275	.361	.107	.150	.111
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung	.223	-.099	.209	.246	-.129	-.152	.217	.152	.247	.300	.126	.133	.133
sf4 E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte	.184	-.137	.240	.294	-.180	-.209	.194	.133	.232	.324	.058	.104	.076
sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis	.230	-.127	.220	.263	-.121	-.167	.221	.147	.260	.318	.128	.141	.133
sf6 Reibereien zw E-K	-.179	.139	-.149	-.197	.165	.187	-.136	-.087	-.219	-.220		-.154	
sf7 Gesprächsintensität E-K	.142	.067	.062				.189	.151	.079		.197	.110	
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	.098	-.111	.090	.137	-.099	-.056	.073		.104	.151		.186	
sf9 Scheidungs- u Trennungserf Jugendzeit	-.108		-.055	-.107	.221	.264	-.092	-.125	-.087	-.087		.086	
sf10 inkonsistenter Erziehungsstil	-.100	.203	-.289	-.330	.146	.189	-.198	-.155	-.189	-.334	-.082	-.078	-.074
sf11 entspannte Freizeitakt. mit Eltern (E)	.110		.114	.078			-.098		.095	.091	.067	.079	.158
sf12 soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)			.065				.088			.081	.122		.226
sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.	-.132	.107	-.084	-.118	.163	.204	-.123	-.090	-.109	-.097	-.102	-.132	-.111
sf14 außerfam. VP bei Probl. mit anderen	-.099	.083	-.089	-.119	.138	.182	-.098	-.067	-.124	-.087	-.082	-.124	-.092
sf15 wahrg. Begabungseinschätzung	.131	-.085	.180	.159		-.100	.116	.118	.049	.107	.069		.131
sf16 wahrg. Erw. Schulabschluss			.176	.145		-.142	.113	.091		.118	.075		.195
sf17 Leistungserwartung der E (E)	.060		.096	.115	-.066	-.098		.071				.066	.089
sf18 E fragen häufig nach SL (E)	.066	.058							.090	.070			.065
sf19 E wissen Bescheid über SL (E)	.126		.083	.098	-.071	-.106	.110		.094	.183		.105	.079
sf20 Hausaufgabenengagement der E (E)	.080											.102	

Schattierte Variablen: korrelieren mit allen mot. Persönlichkeitsmerkmalen; nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt; zweiseitig getestet; gesamte Stichprobe querschnittlich, außer mit m12 (Leistungsmotivation im Jahr 1982)

Tabelle 7.10 zeigt auch, dass praktisch alle aufgelisteten Variablen der familiären sozialen Eingebundenheit einen signifikanten Zusammenhang zur Leistungsmotivation (m1), aber auch zu allen anderen motivationalen Merkmalen haben. Für signifi-

kante Effekte bei allen motivationalen Variablen sorgen die Eltern-Kind-Beziehung, der Erziehungsstil und die Tatsache, dass die Kinder ihre Vertrauensperson für persönliche Probleme oder für Probleme mit anderen *nicht* außerhalb der Familie wählen. Allerdings könnte es zutreffen, dass unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Kapitel 7.1 die obigen signifikanten Korrelationen durch andere mediierende Variablen zustande gekommen sind. In den folgenden Partialkorrelationsberechnungen sind Geschlecht, Schultyp und relative Leistungsposition innerhalb der Klasse als kontrollierende Variablen aufgenommen worden (vgl. Tabelle 7.11). So kann nachgewiesen werden, dass die Mehrheit der familiären sozialbezogenen Variablen – unabhängig von der Leistung in der Schule, der Schularbeit und des Geschlechts – mit der Leistungsmotivation signifikant zusammenhängen. Die schattierten Zellen zeigen wiederum die Korrelationskoeffizienten, die gerundet .20 erreichen.

Tabelle 7.11: Partialkorrelation zwischen Variablen familiärer sozialen Eingebundenheit und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (querschnittlich bzw. kurzer Längsschnitt bei m12), unter Kontrolle von Leistungsposition, Geschlecht und Schultyp (pairwise berechnet)

	m1 Leistungs-motivation	m2 schul. Leistungs-angst	m3 Begabungszu-schreibung	m4 Selbstwirksamkeit	m5 schulische Norm-verletzung	m6 Rauchen	m7 E-K-Konsens was-leisten	m8 E-K-Konsens was-glauben	m9 E-K-Konsens wie-benehmen	m10 Zukunftsbewälti-gung	m11 Bildungsorientie-rung	m12 Leistungsmotiva-tion 82	m13 allg. Interesse des Kindes (E)
sf1 Wohlfühlen zu Hause	.209	-.108	.154	.212	-.182	-.213	.184	.094	.224	.243	.091		
sf2 E-K-Bez a Großskala	.201	-.150	.192	.247	-.157	-.155	.196	.110	.257	.299	.094	.116	
sf3 E-K-Bez b Verständ-nis/Vorbildwirkung	.180	-.077	.129	.174	-.115	-.095	.177	.112	.231	.240	.114	.104	
sf4 E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte	.144	-.144	.182	.228	-.151	-.143	.150	.086	.212	.267		.072	
sf5 E-K-Bez d Zuwen-dung/Verständnis	.190	-.107	.143	.196	-.110	-.113	.183	.108	.244	.262	.116	.114	
sf6 Reibereien zw E-K	-.145	.124	-.098	-.152	.156	.157	-.111	-.063	-.208	-.183		-.131	
sf7 Gesprächsintensität E-K	.111	.099					.177	.141	.072		.191	.091	
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	.079	-.078		.130	-.119	-.066	.072		.107	.150		.182	
sf9 Scheidungs-/Trennungserf.	-.068				.197	.185						-.060	.114
sf10 inkonsistenter Erziehungsstil		.217	-.232	-.262	.114	.113	-.150	-.104	-.166	-.271	-.069		
sf11 entsp. Freizeitakt. mit E. (E)	.086												.116
sf12 soziale Freizeitakt mit E. (E)												.116	-.003
sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.	-.112	.067		-.077	.193	.197	-.102	-.072	-.104		-.093	-.133	
sf14 außerfam. VP bei Probl. m.a.	.060			-.084	.150	.166	-.077		-.117		-.075	-.121	
sf15 wahrgen. Begab.einschätzung								.077					
sf16 wahrg. erw. Schulabschluss										-.083	.062		
sf17 Leistungserwartung der E (E)													
sf18 E fragen häufig nach SL (E)													
sf19 E wissen Bescheid über SL (E)	.088									.109			.116
sf20 Hausaufgabenengag. der E (E)	.090												

nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt; schattiert: $r \geq .20$ (gerundet); zweitletzte Spalte weist auf kurzen Längsschnitt (80-82) hin; gesamte Stichprobe; zweiseitig getestet, pairwise berechnet

Aufgrund der Berücksichtigung von kontrollierenden Variablen zeigen sich die einzelnen Korrelationswerte über die gesamte Stichprobe etwas tiefer und merklich in weniger Fällen signifikant als in Tabelle 7.10 zuvor. Nebst den Eltern-Kind-Skalen schlägt der Erziehungsstil deutlich auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale aus.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Wohlfühlen zuhause, eine gute Eltern-Kind-Beziehung und ein konsistenter Erziehungsstil maßgeblich die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale von Jugendlichen unabhängig von ihrem Leistungsniveau in der Klasse, vom Geschlecht oder von der Schulform fördern. Obwohl hier keine regressionsanalytischen Berechnungen vorliegen und insofern ein Kausalzusammenhang nicht nachgewiesen ist, dürfen die Ergebnisse aber als SDT-theoriekonform bezeichnet werden. Die diesbezüglichen längsschnittlichen Zusammenhänge auf die Leistungsmotivation bei 15-Jährigen (m12) sind zwar signifikant, jedoch schwach (es gibt keine Partialkorrelation über .20). Interessant ist, dass die Eltern-Kind-Beziehung insgesamt vor allem einher geht mit einer positiven Selbstwirksamkeits- bzw. einer positiven Zukunftsbewältigungserwartung, aber auch mit einem Eltern-Kind-Konsens, wie man sich verhalten soll. Hier zeigt sich die im Theoriekapitel erwähnte Internalisierung von Werten aufgrund einer funktionierenden Eltern-Kind-Beziehung auf Stufe identifizierter oder integrierter Regulation (vgl. Kap. 3.2.4 C). Auffallend ist aber auch der Einfluss der Variable „inkonsistenter Erziehungsstil“: Je mehr inkonsistente Erziehung die Jugendlichen wahrnehmen, desto negativer sind ihre Begabungszuschreibung, ihre Selbstwirksamkeit und ihre Zuversicht für die Zukunftsbewältigung (negative Korrelationswerte über .20).

Nachdem die korrelativen und partialkorrelativen Zusammenhänge zwischen außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit und motivationaler Persönlichkeitsmerkmale im folgenden Kapitel 7.3 dargestellt werden, geht das Kapitel 7.4 mittels Regressions- und Strukturgleichungsmodellanalysen auf die *Vorhersage* der Leistungsmotivation durch familiäre und außerfamiliäre sozial-emotional bezogene Variablen ein. Insofern wird der Thematik der Kausalität Rechnung getragen.

7.3 Außerfamiliäre soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation

7.3.1 Zur außerfamiliären sozialen Eingebundenheit im Jugendalter

Die tendenzielle Zunahme von Distanz der Jugendlichen zum Elternhaus und zur Schule lässt sich auch im eher distanzierten Verhältnis zur Lehrperson erkennen. Folgende Abbildung 7.6 zeigt den Verlauf des Vertrauens (vgl. Variable sa7) zu den Lehrern während der Jugendphase im Alter von 12 bis 16 Jahren. In der übernächsten Abbildung 7.7 wird die Lehrer-Schüler-Beziehung (Variable sa8) exemplarisch abgebildet.

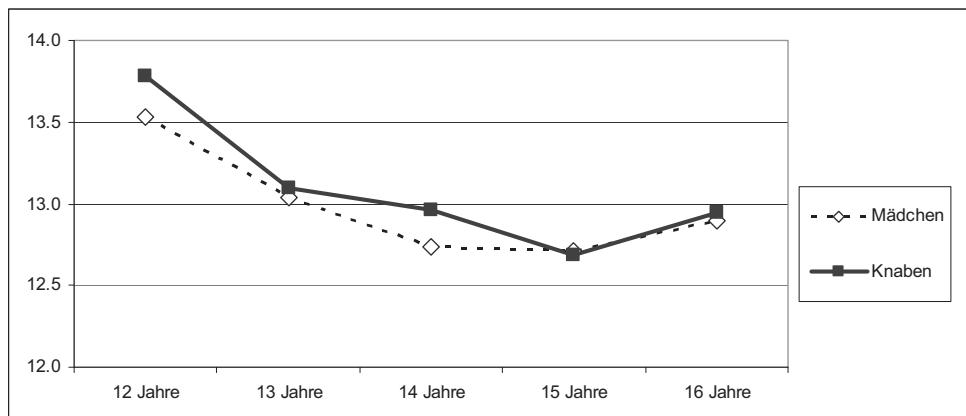


Abbildung 7.6: Verlauf des Vertrauens zur Lehrperson im Jugendalter (Skala sa7) in den Erhebungszeitpunkten 79-83 bzw. im Alter von 12-16 Jahren.

Auch hier ist – gleich wie beim Verlauf der Eltern-Kind-Beziehung – festzuhalten, dass in der Jugendzeit eine vorübergehende Abnahme des Vertrauens in die Lehrer festgestellt werden kann. Ein vom Jugendlichen distanziertes Verhältnis zum Lehrer bedeutet jedoch nicht, dass dieses für die längerfristige Leistungs- und Motivationsentwicklung weniger wichtig ist. Gibt es vermeintliche Unterschiede in der Wertschätzung und Beziehung der Lehrer gegenüber ihren Schülern? Ist diese Wertschätzung vom Schulkontext oder vom Geschlecht abhängig?

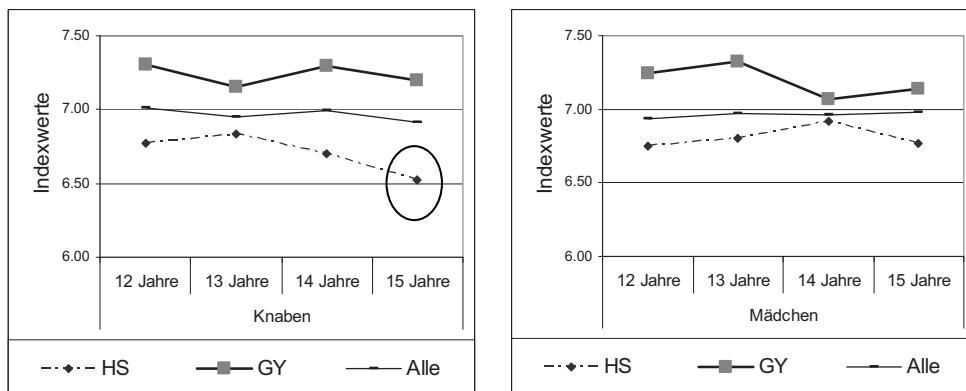


Abbildung 7.7: Verlauf der wahrgenommenen Lehrer-Schüler-Beziehung (Skala sa8) aus Sicht der Schüler im Jugendalter – differenziert nach Geschlecht und Schultyp

Aufgrund der Abbildung 7.7 kann nicht von unterschiedlichen Lehrer-Schüler-Beziehungen in Abhängigkeit des Geschlechts ausgegangen werden. Eine Korrelationsberechnung nach Spearman ergibt zwischen Schulform (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und Lehrer-Schüler-Beziehung nur einen schwachen Zusammenhang von .15 ($p < .01$), der aber in obiger Abbildung 7.7 sichtbar ist: Männliche Jugendliche an Gymnasien nehmen mehr Anerkennung und Wertschätzung von Seiten der Lehrer als jene von Hauptschulen wahr. Zudem sind die Standardabweichungen

chungen dieser Skala bei männlichen Hauptschülern im Alter von 13 und 15 Jahren mit $SD=1.35$ bzw. $SD=1.24$ beide Male größer als bei den männlichen Gymnasiasten mit $SD=1.23$ (13-jährig) bzw. $SD=1.19$ (15-jährig) (vgl. Tabelle 7.32 in Kap. 7.7.1).

Nach diesem deskriptiven Teil sind im Folgenden die Zusammenhänge zwischen Variablen der schulischen sozialen Beziehungen und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen aufgeführt.

7.3.2 Außerfamiliäre soziale Beziehungen und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendarter

Tabelle 7.12 zeigt, dass die SDT im Aspekt der sozialen Eingebundenheit durch signifikante Ergebnisse bestätigt werden kann: Fast alle sozialen Merkmale des außerfamiliären Kontextes weisen querschnittlich signifikante Zusammenhänge zu motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen auf. Die außerfamiliären Kontextvariablen weisen in drei Fällen signifikante Korrelationen über .20 aus: „Wohlfühlen in der Schule“, „Lehrer-Schüler-Beziehung“ und „Anerkennung durch Mitschüler“. Sie wirken im Sinne der SDT speziell motivationsfördernd und sind in Tabelle 7.12 schattiert hervorgehoben.

Tabelle 7.12: Korrelationen zwischen außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit (sa1-sa15) und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (m1-m13), querschnittlich, außer mit m12 (Leistungsmotivation mit 13 J. im Jahr 82)

	m1 Leistungs-motivation	m2 schul Leis-tungsaugst	m3 Begabungszu-schreibung	m4 Selbsterwirksam-keitsüberzeugung	m5 schulische Normverletzung	m6 Rauchen	m7 E-K-Konsens was leisten	m8 E-K-Konsens was glauben	m9 E-K-Konsens wie benehmen	m10 Zukunftsbewältigung	m11 Bildungs-orientierung	m12 Leistungs-motivation 82	m13 allg. Interesse des Kindes (E)
sa1 Wohlfühlen in Schule	.338	-.157	.195	.312	-.192	-.225	.157	.069	.130	.229	.095	.209	.153
sa2 Anonymität an der Schule	-.066	.155	-.188	-.259	.104	.132	-.122	-.052	-.095	-.237			
sa3 Status Schulleistung	.146		.085	-.094	-.144	.098	.099	.084	.109		.146		
sa4 Statusrelevanz Solidarität	-.045	.116	.141	-.092	-.157	.136	.163	.096	.122	-.063			.076
sa5 Konkurrenzkampf in Klasse	.181	-.140	-.192	.039	.074	-.087	-.045	-.054	-.166	-.041			
sa6 Klassenzusammenhalt	.081	-.125	.124	.141	-.109	-.113	.055		.055	.133			
sa7 Vertrauen zu LP	.197	-.03	.088	.121	-.123	-.098	.091	.087	.124	.129	.095	.125	.068
sa8 LP-S-Beziehung	.285	-.173	.387	.549	-.201	-.244	.178	.132	.137	.376	.088	.152	.166
sa9 Leistungsdruck von LP	.187	-.178	-.293	.085	.122	-.102		-.089	-.208				
sa10 Anerkennung d. Mitschüler	.178	-.171	.401	.307	.075		.079		.065	.299		.073	
sa11 Integration Peers	.081	-.110	.190	.123	.141	.092			.0013	.176	.044	.0115	-.059
sa12 Kirchliche Aktivität (82)	.146			.057	-.096	-.109	.079	.134	.093	.046	.154	.145	.112
sa13 Vereinszugehörigkeit	.069		.045		.054				.047	.063	.045		
sa14 Turn- und Sportverein	.101		.093	.038		-.067	.050			.098			
sa15 Musik- oder Singgruppe	.067							.047		.039	.118	.070	

schattiert: $r \geq .20$ (gerundet); nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt; zweiseitig getestet, gesamte Stichprobe; punktbiserial Korrelationen bei sa13, sa14, sa15, m7, m8, m9

Im Wissen, dass motivationale Ausprägungen stark von der Leistung bzw. der *relativen* Leistungsposition in der Klasse abhängen können, sind in Tabelle 7.13 wiederum die Partialkorrelationen zwischen sozialen Indikatoren der außerfamiliären Umwelt und den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Jugendarter aufgelistet, wo die Leistungsposition, das Geschlecht und der Schultyp kontrolliert wurden.

Tabelle 7.13: Partialkorrelation zwischen Variablen außerfamiliärer sozialen Eingebundenheit und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (querschnittlich bzw. kurzer Längsschnitt bei m12), unter Kontrolle von Leistungsposition, Geschlecht und Schultyp

	m1 Leistungs-motivation	m2 schul. Leis-tungsangst	m3 Begabungs-zuschreibung	m4 Selbstwirksam-keitsüberzeugung	m5 schulische Normverletzung	m6 Rauchen	m7 E-K-Konsens was leisten	m8 E-K-Konsens was glauben	m9 E-K-Konsens wie benehmen	m10 Zukunftsbewältigung	m11 Bildungs-orientierung	m12 Leistungs-motivation 82	m13 allg. Interesse des Kindes (E)
sa1 Wohlfühlen in Schule	.271	-.139	.101	.226	-.159	-.167	.113		.106	.159	.082	.154	.099
sa2 Anonymität an der Schule		.173	.160	-.221	.077	.081		.090		-.077	-.198		
sa3 Statusr. Schulleistung	.144				-.084	-.102			.069			.146	
sa4 Statusrelevanz Solidarität	-.108	.058					.072	.093			-.087	-.059	
sa5 Konkurrenzkampf in Kl.		.200	-.126	-.173							.139		
sa6 Klassenzusammenhalt	.069	-.116	.097	.122	-.113	-.098					.111		
sa7 Vertrauen zu LP	.165			.066	-.113	-.062			.110	.083	.086	.102	
sa8 LP-S-Beziehung	.202	-.139	.288	.477	-.180	-.174	.122	.080	.109	.298	.070	.092	.084
sa9 Leistungsdruck von LP		.205	-.157	-.268	.060	.078	-.073		-.073	-.174			
sa10 Anerkennung d. Mitsch.	.136	-.150	.366	.263	.090	.066				.260			
sa11 Integration Peers	.067	-.092	.182	.117	.138	.098					.175		
sa12 kirchliche Aktivität (82)	.118					-.066			.099	.073		.148	.123
sa13 Vereinszugehörigkeit	.068												
sa14 Turn- und Sportverein	.077												
sa15 Musik- oder Singgruppe	.056												

schattiert: $r > .20$ (gerundet); nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt, zweiseitig getestet; gesamte Stichprobe; pairwise berechnet; punktserial Korrelationen bei sa13, sa14, sa15, m7, m8, m9

Die Tabelle 7.13 zeigt auf, dass die Bestimmungsfaktoren der außerfamiliären sozialen Eingebundenheit denen aus der Tabelle 7.12 wiederum entsprechen (vgl. schattierte Zellen). Die meisten Variablen der sozialen Eingebundenheit weisen querschnittlich einen signifikanten Zusammenhang mit der Leistungsmotivation auf, was wiederum SDT-konform ist. Zudem ist ein längsschnittlicher Zusammenhang zwischen dem Wohlfühlen mit 13 Jahren und der Leistungsmotivation mit 15 Jahren mit $r = .15$ signifikant.

Der höchste Zusammenhang zwischen Variablen der außerfamiliären sozialen Eingebundenheit und der Leistungsmotivation im Jugendalter zeigt sich bei den partialkorrelativen Berechnungen bei der Feststellung, ob sich die Schüler in der Schule wohlfühlen. Ebenfalls über dem Wert von .20 kommt die Lehrer-Schüler-Beziehung zum Tragen ($r = .27$): Je mehr Wertschätzung die Schüler wahrnehmen, desto leistungsmotivierter sind sie. Insgesamt sprechen diese Ergebnisse für die zentrale Bedeutung des Wohlfühlens und der sozialen Eingebundenheit für die Leistungsmotivationsförderung, unabhängig von der Leistungsposition, vom Geschlecht oder vom Schultyp.⁶⁸

⁶⁸ Der hohe Zusammenhang zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung (sa8) und Selbstwirksamkeitsüberzeugung (m4) von $r = .47$ hat damit zu tun, dass die Items der Variable sa8 bei Fend und Prester (1986) mit der Variable m4 zu einem einzigen Faktor „Lehrer und Schulerfolg“ verrechnet wurden. Weil aber in der Tabelle 7.13 die leistungsbezogene Komponente (rel. Leistungsposition in der Klasse) kontrolliert wurde, darf der empirische Zusammenhang zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung (sa8) und Leistungsmotivation (m1) auch theoretisch aufrechterhalten werden.

7.4 Differentielle Befunde: soziale Eingebundenheit und Leistungsmotivation

In diesem Kapitel geht es um die quer- und längsschnittlichen *geschlechts- und schulformspezifischen* Zusammenhänge und *Aufklärungen* zwischen Variablen der sozialen Eingebundenheit und der Leistungsmotivation.

7.4.1 Partialkorrelative Berechnungen im Querschnitt und Zwei-Jahres-Längsschnitt im Jugendalter

Tabelle 7.14: Partialkorrelationen zwischen familiären und außerfamiliären Variablen und der Leistungsmotivation mit 13 und 15 Jahren (querschnittlich bzw. kurzer Längsschnitt), unter Kontrolle von Leistungsposition und Schulform

Familiäre (sf) und außerfamiliäre (af) Variablen der soz. Eingebundenheit	Leistungsmotivation mit 13 J.				Leistungsmotivation mit 15 J. (kurzer Längsschnitt)			
	Knaben		Mädchen		Knaben		Mädchen	
	HS	GY	HS	GY	HS	GY	HS	GY
sf1 Wohlfühlen zu Hause	.16*	.32***		.18**		.23**		
sf2 E-K-Bez a Großskala	.29***	.33***		.22**		.25**		.19*
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung	.27***	.26***		.26***		.23**	.14^	.14°
sf4 E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte	.16*	.28***		.16*		.26**		
sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis	.30***	.27***	.17*	.25***		.21**		.16*
sf6 Reiberei zw E-K	-.13°	-.21**		-.23**		-.28***		-.20**
sf7 Gesprächsintensität E-K	.19*	.31***		.19*				
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)						.16*		.21*
sf9 Scheidungs- u Trennungserf Jugendzeit						-.17**		
sf10 inkonsistenter Erziehungsstil						-.22		
sf11 entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)								
sf12 soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)					.31°			
sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.	-.18*	-.15*				-.25**		-.15°
sf14 außerfam. VP bei Probl. mit anderen	-.19*					-.21**		-.20**
sf15 wahrgen. Begabungseinschätzung	.22*							
sf16 wahrg. erw. Schulabschluss (HS/RS - GY)		-.19**						
sf17 Leistungserwartung der E (E)			-.30*					
sf18 E fragen häufig nach SL (E)				.24*				
sf19 E wissen Bescheid über SL (E)								
sf20 Hausaufgabenengagement der E (E)				.18*				
sa1 Wohlfühlen in Schule	.26***	.27***	.35***	.44***		.19*		
sa2 Anonymität an der Schule								
sa3 Statusrelevanz Schulleistung		.25**		.18*		.18*	.23^	.24**
sa4 Statusrelevanz Solidarität		-.15*						
sa5 Konkurrenzkampf in Klasse								
sa6 Klassenzusammenhalt		.19*		.23*				
sa7 Vertrauen zu LP	.21*	.17*	.26**	.23**			.24*	
sa8 LP-S-Beziehung	.21**	.21**	.30***	.13^	.18*	.16*		
sa9 Leistungsdruck von LP				.15*				.16*
sa10 Anerkennung durch Mitschüler	.25***		.22**	.19**				
sa11 Integration Peers				.14°	.14*			.15^
sa12 kirchliche Aktivität (82)		.20**		.15*				.18*
sa13 Vereinszugehörigkeit (nein - ja)		.32***		.15*				
sa14 Turn- und Sportverein (nein - ja)		.21**						
sa15 Musik- oder Singgruppe (nein - ja)		.18**		.15*				.15*

schattiert: Variablen mit signifikantem Einfluss sowohl im Quer- als auch im Längsschnitt bei männlichen Jugendlichen des Gymnasiums; ***p<.001; **p<.01; *p<.05; ^p<.06; °p<.08 (zweiseitig getestet); pairweise berechnet; HS= Hauptschule; GY= Gymnasium

Tabelle 7.14 zeigt die geschlechts- und schulformspezifisch aufgelisteten Partialkorrelationen zwischen den Variablen der sozialen Eingebundenheit und der Leistungsmotivation im Querschnitt und im kurzen Längsschnitt unter Kontrolle der relativen Leistungsposition. Die markierten Variablen weisen insgesamt auf die Be-

fundlage hin, dass die familiären und außerfamiliären Variablen im Alter von 13 Jahren bei den *männlichen* Gymnasiasten sowohl im Quer- als auch im kurzen Längsschnitt signifikant auf die Leistungsmotivation wirken, unabhängig von der relativen Leistungsposition und dem Schultyp.⁶⁹ Interessant ist auch, dass es bei den Mädchen, die das Gymnasium besuchen, ebenfalls signifikante längsschnittliche Zusammenhänge zwischen ihren sozialen Beziehungen und ihrer Leistungsmotivation gibt, jedoch nicht in dem Masse wie bei den männlichen Gymnasiasten.

Der Variable Lehrer-Schüler-Beziehung kommt in allen vier Gruppen querschnittlich und bei den Männern auch längsschnittlich eine signifikante Bedeutung zu. Die Tatsache, dass insbesondere bei männlichen Gymnasiasten (siehe ovale Markierung in Tabelle 7.14) viele kontextuelle familiäre und außerfamiliäre Variablen einen *längsschnittlichen* Zusammenhang mit der Leistungsmotivation aufweisen, zeigt, dass diese im Vergleich zu den männlichen Hauptschülern offenbar eine unterschiedliche Leistungsmotivationsentwicklung erfahren. Bei Jungen des Gymnasiums ist zudem die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit für ihre Leistungsmotivation grösser als bei Mädchen desselben Schultyps, was wiederum theoriekonform ist (vgl. Kap. 5.3.4).

7.4.2 Regressionsanalytische Berechnungen

In Tabelle 7.15 zeigt sich, dass die Leistungsmotivation von männlichen Gymnasiasten *im Querschnitt* zu 23% durch die relative Leistungsposition, das Wohlfühlen zuhause, die Eltern-Kind-Beziehung, das Wohlfühlen in der Schule und die Lehrer-Schüler-Beziehung signifikant aufgeklärt werden kann. Jene für männliche Hauptschüler kann zu 18%, jene für weibliche zu 31 % erklärt werden. Die Vorhersage der Leistungsmotivation von weiblichen Gymnasiasten lässt sich zu 28% bestimmen. Damit ist belegt, dass sowohl Kompetenzgefühl (rel. Leistungsposition) als auch soziale Eingebundenheit insgesamt gesehen über alle vier Gruppen als Prädiktoren der Leistungsmotivation gemäß der SDT verwendet werden können.

⁶⁹ In den Kapiteln 7.4 bis 7.7 werden die Korrelationswerte der fokussierten Gruppen mit nur zwei Komponenten aufgeführt, im Gegensatz zu den bisherigen Tabellen mit Verwendung der gesamten Stichprobe.

Tabelle 7.15: Multiple Regressionsanalysen zur querschnittlichen Vorhersage der Leistungsmotivation mit 13 Jahren durch die relative Leistungsposition in der Kl. und die soziale Eingebundenheit, differenziert nach Geschlecht und Schultyp

Gruppe	männlich GY	männlich HS	weiblich GY	weiblich HS
	<i>beta</i>	<i>beta</i>	<i>beta</i>	<i>beta</i>
(Konstante)		**	**	***
x1 rel. Leistungsposition in Klasse	.124+	.135+	.084n.s.	.306***
sf1 Wohlfühlen zu Hause	.166*	.040n.s.	-.089n.s.	-.034n.s.
sf2 E-K-Beziehung	.193*	.211**	.205*	-.004n.s.
sa1 Wohlfühlen in Schule	.150*	.162*	.455***	.299***
sa8 LP-S-Beziehung	.109n.s.	.143+	-.023n.s.	.195*
n=	253	273	248	209
F	13.55	9.30	16.79	14.83
df1/df2	5/207	5/195	5/208	5/154
Gesamtmodellaufklärung korrig.	$R^2=.233***$	$R^2=.175***$	$R^2=.275***$	$R^2=.310**$

Schattiert: sign. Betagewicht; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; + $p < .07$; n.s. = nicht signifikant; Gesamtmodell simultan - Enter-Methode mit listweisem Ausschluss fehlender Werte

Wie sieht es nun mit der längsschnittlichen Vorhersage der Leistungsmotivation im Alter von 15 Jahren durch Variablen im Alter von 13 Jahren aus?

Tabelle 7.16: Multiple Regressionsanalysen zur längsschnittlichen Vorhersage der Leistungsmotivation mit 15 Jahren durch die relative Leistungsposition in der Klasse und die soziale Eingebundenheit, differenziert nach Geschlecht und Schultyp

Gruppe	männlich GY	männlich HS	weiblich GY	weiblich HS
	<i>beta</i>	<i>beta</i>	<i>beta</i>	<i>beta</i>
(Konstante)				***
x1 rel. Leistungsposition in Klasse	.180*	.195+	.097n.s.	.169n.s.
sf1 Wohlfühlen zu Hause	.136n.s.	.114n.s.	-.038n.s.	-.070n.s.
sf2 E-K-Beziehung	.156°	.088n.s.	.215*	.042n.s.
sa1 Wohlfühlen in Schule	.128n.s.	.076n.s.	.093n.s.	.150n.s.
sa8 LP-S-Beziehung	.071*	.121n.s.	-.077n.s.	.123n.s.
n=	253	273	248	209
F	7.16	3.63	2.45	2.35
df1/df2	5/158	5/117	5/167	5/108
Gesamtmodellaufklärung korrig.	$R^2=.163***$	$R^2=.101**$	$R^2=.070*$	$R^2=.056*$

Schattiert: sign. Betagewicht; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; ° $p < .07$; = $p < .08$; n.s. = nicht signifikant; Enter-Methode mit listweisem Ausschluss fehlender Werte

In Tabelle 7.16 zeigt sich die längsschnittliche Vorhersage der Leistungsmotivation bei den männlichen Gymnasiasten (korrigiertes $R^2=.16$) am größten im Vergleich zu den männlichen Hauptschülern oder den weiblichen Jugendlichen aus Hauptschule und Gymnasium. Beide Beziehungsskalen (zu Hause und in der Schule) sind signifikant. Bei den männlichen Hauptschülern ist es nur noch die relative Leistungsposition, die auf diesen Zwei-Jahres-Längsschnitt Auswirkungen zeigt.

Werden bei den männlichen Gymnasiasten noch weitere Variablen miteinbezogen, so ergibt sich, dass neben der bedeutsamen relativen Leistungsposition in der Klasse die Eltern-Kind-Beziehung, die Eltern-Kind-Gesprächsintensität und die Vereinszugehörigkeit im Sinne der sozialen Eingebundenheit nach der SDT die Leistungsmotivation mit signifikanten Betawerten querschnittlich ($R^2=.33$) und längsschnittlich ($R^2=.13$) aufklären können (vgl. Tabelle 7.17).

Tabelle 7.17: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der Leistungsmotivation mit 13 bzw. 15 Jahren durch die familiäre und außerfamiliäre Eingebundenheit bei männlichen Gymnasiasten mit 13 Jahren

Regression Leistungsmotivation mit 13 Jahren	Beta	Regression Leistungsmotivation mit 15 Jahren	Beta
(Konstante)		(Konstante)	
<i>x1 rel. Leistungsposition in Kl</i>	.146*	<i>x1 rel. Leistungsposition in Kl</i>	.142n.s.
<i>sf1 Wohlfühlen zu Hause</i>	.112n.s.	<i>sf1 Wohlfühlen zu Hause</i>	.123n.s.
<i>sf2 E-K-Beziehung</i>	.225**	<i>sf2 E-K-Beziehung</i>	.200*
<i>sf7 Gesprächsintensität E-K</i>	.177**	<i>sf7 Gesprächsintensität E-K</i>	-.019n.s.
<i>sa1 Wohlfühlen in Schule</i>	.123n.s.	<i>sa1 Wohlfühlen in Schule</i>	.101n.s.
<i>sa8 LP-S-Beziehung</i>	.088n.s.	<i>sa8 LP-S-Beziehung</i>	.095n.s.
<i>sa13 Vereinszugehörigkeit</i>	.242***	<i>sa13 Vereinszugehörigkeit</i>	.130n.s.
Gesamtmodellaufklärung korr.	$R^2=.33***$	Gesamtmodellaufklärung korr.	$R^2=.13***$

schatzt: $p < .05$; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; Enter-Methode mit listweisem Ausschluss fehlender Werte

Diese Resultate entsprechen den Folgerungen aus den vorherigen Korrelationsberechnungen und ergeben so ein stimmiges Bild. Im Folgenden werden Strukturgleichungsmodellberechnungen vorgenommen. Wie in Kapitel 6.4 ausgeführt worden ist, werden hier messfehlerbereinigte Analysen berechnet.

7.4.3 Strukturgleichungsmodell-Berechnungen

In Abbildung 7.8 ist das querschnittliche Strukturgleichungsmodell⁷⁰ zur Bestimmung der Leistungsmotivation durch die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung ersichtlich. Im Allgemeinen gilt: Die standardisierten Pfadkoeffizienten in den Messmodellen entsprechen den Faktorladungen einer Faktorenanalyse, die standardisierten Pfadkoeffizienten im Strukturmodell den Beta-Gewichten einer multiplen Regressionsanalyse (vgl. Rudolf & Müller, 2004, S. 283).

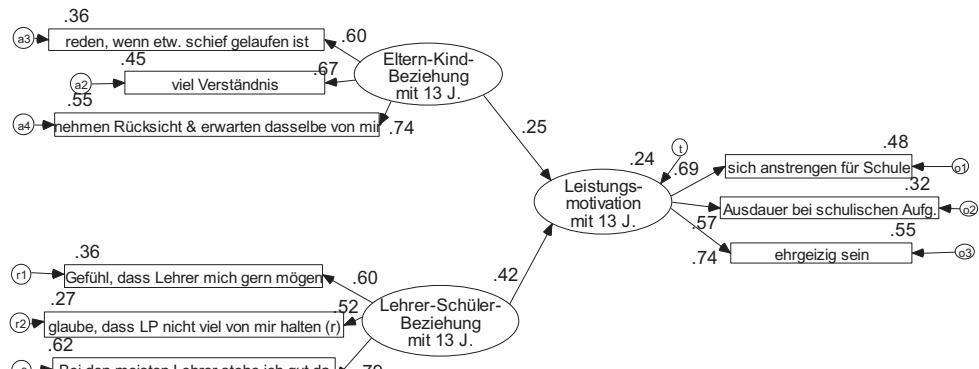


Abbildung 7.8: Strukturgleichungsmodell zur querschnittlichen Erklärung der Leistungsmotivation mit 13 Jahren durch die Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung bei männlichen Gymnasiasten im Alter von 13 Jahren (Sample-Size: 180)

Das Modell kann aufgrund der Fit-Indizes in Tabelle 7.18, welche in Kapitel 6.4.2 bezüglich ihrer Grenzwerte beschrieben sind, als gültig angesehen werden. Die Leis-

⁷⁰ In den hier aufgeführten Strukturgleichungsmodellen wurde die Maximum-Likelihood-Methode verwendet. Für die Berechnung der Kovarianzmatrix ist ein paarweiser Ausschluss fehlender Werte genommen worden.

tungsmotivation kann so zu 24% erklärt werden. Allerdings gibt es eine Einschränkung: Normalerweise sollte als Daumenregel das Verhältnis χ^2 zu df zwischen 1 und 3 sein. Hier finden wir einen Wert unter 1 vor. Gemäß Berger (2007) ist dies möglich, wenn die Pfade theoretisch begründet sind.

Tabelle 7.18: SEM-Fit-Indizes der Modelle bei vier Gruppen: Vorhersage der Leistungsmotivation querschnittlich

	Chi ²	df	p	gfi	agfi	aic	rmsea	p-close	Sample-Size
Männliche Jugendliche im Gymnasium	23.50	25	.61	.97	.95	63.55	.000	.92	180
Männliche Jugendliche in Hauptschule	22.540	25	.60	.97	.94	62.54	.000	.89	133
Weibliche Jugendliche im Gymnasium (f)	46.56	25	.01	.95	.91	86.56	.068	.15	186
Weibliche Jugendliche in Hauptschule (f)	37.57	25	.05	.94	.89	77.57	.064	.27	125

(f): Im Modell existieren nicht signifikante Pfade, das Modell muss insofern insgesamt abgelehnt werden; schattiert: gültige Fit-Indizes

Die Fit-Indizes der Modelle der drei weiteren Gruppen (weibliche und männliche Jugendliche der Hauptschule, weibliche Jugendliche des Gymnasiums) sind ebenfalls in Tabelle 7.18 für die *querschnittliche* Vorhersage der Leistungsmotivation durch die sozialen Beziehungen zu Eltern und Lehrern aufgelistet. Das Verhältnis χ^2 zu df ist auch bei den männlichen Hauptschülern nicht optimal. Insgesamt kann nur bei den männlichen Jugendlichen ein gültiges Querschnittsmodell berechnet werden, bei den weiblichen Jugendlichen liegt der rmsea-Wert über .05.

Das folgende Strukturgleichungsmodell (vgl. Abbildung 7.9) weist eine längsschnittliche Aufklärung der Leistungsmotivation von männlichen Gymnasiasten mit 15 Jahren aufgrund ihrer sozialen Einbettung im Alter von 13 Jahren von 16% aus.

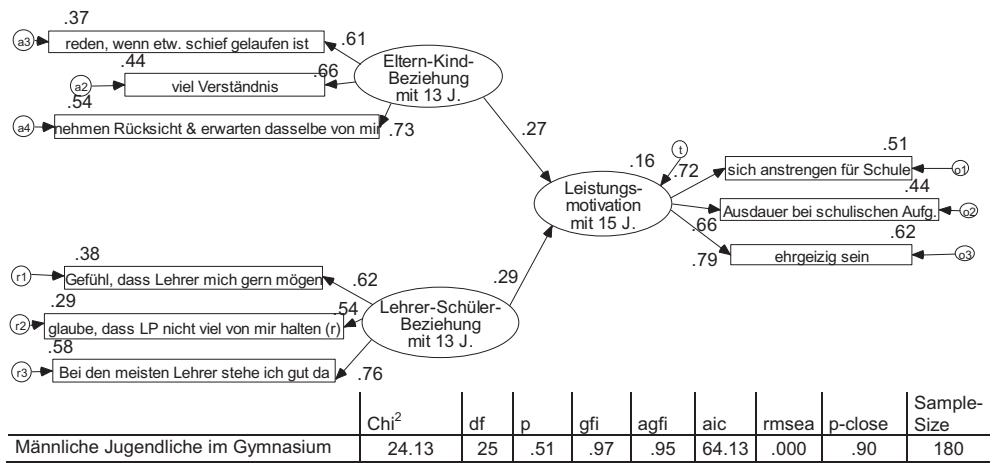


Abbildung 7.9: Strukturgleichungsmodell zur längsschnittlichen Erklärung der Leistungsmotivation mit 15 Jahren durch die Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung bei männlichen Gymnasiasten im Alter von 13 Jahren

Alle Regressionsgewichte sind signifikant und das Gesamtmodell kann aufgrund der Fit-Indizes (vgl. unterer Teil der Abbildung) als gültig angesehen werden. Interessant ist, dass der Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehung (.27) bei männlichen Gym-

nasiasten in etwa gleich wichtig wie der Einfluss der Eltern-Kind-Beziehung (.29) für die Leistungsmotivation ist.

Im Folgenden werden die vier *längsschnittlichen* Modelle der vier Gruppen (weibliche und männliche Jugendliche der Hauptschule und des Gymnasiums) gezeigt. Die verschiedenen Kennwerte sind sowohl in der Abbildung 7.10 als auch in der darauffolgenden Tabelle 7.19 der Reihe nach aufgeführt. Es zeigt sich, dass beide Gesamtmodelle bei den Männern (mit der speziellen Einschränkung des χ^2 -df-Verhältnisses) gültig sind, jedoch sind nur bei den männlichen Gymnasiasten alle Regressionsgewichte signifikant. Bei den männlichen Hauptschülern erreicht die Eltern-Kind-Beziehung *kein signifikantes* Regressionsgewicht (.15 n.s.) für die Leistungsmotivation im Alter von 15 Jahren. Darum erweist sich das Modell nur bei den männlichen Gymnasiasten als signifikant.

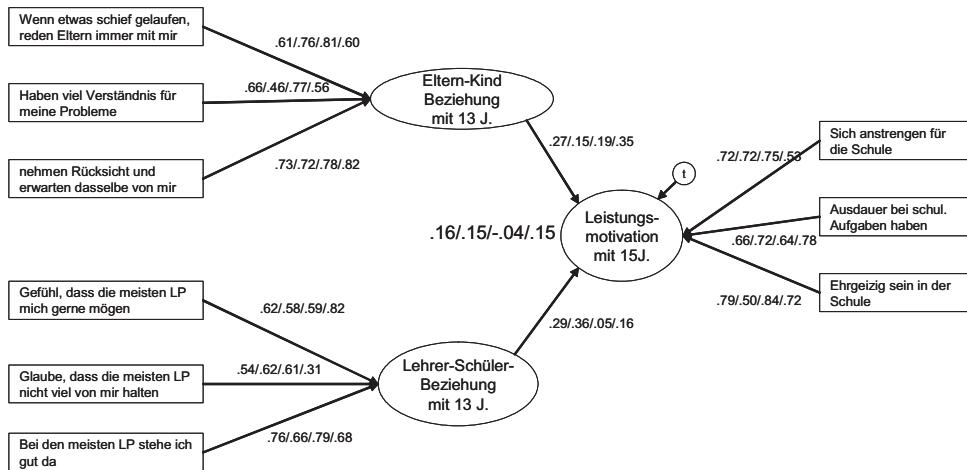


Abbildung 7.10: Strukturgleichungsmodell zur längsschnittlichen Aufklärung der Leistungsmotivation mit 15 Jahren durch Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung mit 13 Jahren bei verschiedenen geschlechtsspezifischen Schulformgruppen (1. bis 4. Ziffern: GY m / HS m / GY w / HS w)

Im Folgenden sind die Fit-Indizes der *längsschnittlichen* Strukturgleichungsmodelle der vier Gruppen aufgeführt (vgl. Tabelle 7.19). Bei den mit (f) bezeichneten Gruppen kann von ungültigen Modellen ausgegangen werden.

Tabelle 7.19: Fit-Indizes der Strukturgleichungsmodelle zur längsschnittlichen Aufklärung der Leistungsmotivation mit 15 Jahren durch Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung mit 13 Jahren bei verschiedenen geschlechtsspezifischen Schulformgruppen

SEM-Fit-Indizes der Modelle	χ^2	df	p	gfi	agfi	aic	rmsea	p-close	Sample-Size
Männliche Jugendliche im Gymnasium	24.13	25	.51	.97	.95	64.13	.000	.90	180
Männliche Jugendliche in Hauptschule (f)	23.99	25	.52	.96	.93	63.99	.000	.85	133
Weibliche Jugendliche im Gymnasium (f)	50.02	25	.00	.95	.90	90.02	.074	.09	186
Weibliche Jugendliche in Hauptschule (f)	24.53	25	.49	.96	.92	64.53	.064	.82	125

(f): Im Modell existieren nicht signifikante Pfade, das Modell muss insgesamt abgelehnt werden; schattiert: gültige Fit-Indizes

Obwohl das Gesamtmodell bei den männlichen Hauptschülern abgelehnt werden muss, lässt sich feststellen, dass die Regressionsgewichte der beiden sozialen Beziehungen im Vergleich zu den männlichen Gymnasiasten sehr unterschiedlich ausfallen. Bei männlichen Hauptschülern: Lehrer-Schüler-Beziehung (.36); Eltern-Kind-Beziehung (.15 n.s.); bei männlichen Gymnasiasten: (.29) bzw. (.27).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insbesondere bei männlichen Gymnasiasten viele kontextuelle familiäre und außerfamiliäre Variablen der sozialen Eingebundenheit einen *längsschnittlichen* Zusammenhang mit der Leistungsmotivation aufweisen, wenn die relative Leistungsposition als Kontrollvariable gebraucht wird. In Regressionsanalysen kann die Leistungsmotivation von männlichen Gymnasiasten ebenfalls stimmig durch die soziale Eingebundenheit bestimmt werden. Ein gültiges Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der Leistungsmotivation durch die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung kann sowohl quer- als auch zwei-Jahres-längsschnittlich *nur* bei den männlichen Gymnasiasten gefunden werden. Die Hypothese nach einer schulform- und geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausgeprägten *Verursachung* der Leistungsmotivation kann somit aufrecht erhalten bleiben.

7.5 Soziale Eingebundenheit und Motivation im Längsschnitt

Ob ein *längsschnittlicher* Einfluss familiärer und außerfamiliärer sozialer Bedingungen über eine Zeitspanne von 22 Jahren auf motivationsbezogene Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter nachgewiesen werden kann, soll in diesem Kapitel beantwortet werden. Es geht hier also um den Kern der Arbeit, die *Wirkungsmechanismen der sozialen Einbindung* über 20 Jahre hinweg auf motivationale Persönlichkeitsmerkmale nachweisen zu können. Es soll auch hier schrittweise vorgegangen werden: korrelative, regressionsanalytische und strukturgleichungsbezogene Berechnungen sollen insgesamt ein konsistentes Bild über die Leistungsmotivationsentwicklung generieren.

7.5.1 Korrelative Berechnungen zur Übersicht

Die Tabelle 7.20 zeigt über die gesamte Stichprobe hinweg die Zusammenhänge zwischen den familiären sozialen Variablen der Jugendzeit (im Alter von 13 Jahren) und den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter (mit 35 Jahren), sowohl mit Korrelations- als auch mittels Partialkorrelationskoeffizienten (kursiv dargestellt), wenn die relative Leistungsposition in der Klasse im Alter von 13 Jahren und der höchste berufliche Ausbildungsabschluss kontrolliert sind.

Tabelle 7.20: Signifikante Korrelationen zwischen familiärer und außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit und motivationalen Variablen im Erwachsenenalter inklusive Partialkorrelationen (kursiv dargestellt): rel. Leistungsposition in Klasse und höchster beruflicher Ausbildungsabschluss kontrollierend benutzt.

	BLM	Kontr.	BWM	Kontr.	BSW	Kontr
sf1 Wohlfühlen zu Hause	.07	.06			.09	.08
sf2 E-K-Bez a Großskala (8 Items)		.03	.10	.06	.05	.04
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung (4 Items)	.07	.06	.15	.12	.09	.08
sf4 E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte (4 Items)				.06		
sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis (4 Items)	.07	.07	.15	.11	.10	.09
sf6 Reibereien zw E-K						
sf7 Gesprächsintensität E-K	.11	.10	.13	.10	.07	.07
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	.11	.11			.14	.14
sf9 Scheidungs- u Trennungserf Jugendzeit						
sf10 inkonsistenter Erziehungsstil				-.08		
sf11 entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)					.08	
sf12 soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)				.12	.09	
sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.	-.10	-.09	-.07		-.07	
sf14 außerfam. VP bei Probl. mit anderen						
sf15 wahrg. Begabungseinschätzung				.08		
sf16 wahrg. erwarteter Schulabschluss (HS/RS - GY)				.15		
sf17 Leistungserwartung der E (E)						
sf18 E fragen häufig nach SL (E)						
sf19 E wissen Bescheid über SL (E)						
sf20 Hausaufgabenengagement der E (E)						
sa1 Wohlfühlen in Schule			.13	.09		
sa2 Anonymität an der Schule						
sa3 Statusrelevanz Schulleistung						
sa4 Statusrelevanz Solidarität	-.11	-.13	.08		-.13	-.15
sa5 Konkurrenzkampf in Klasse			-.07		-.06	
sa6 Klassenzusammenhalt						
sa7 Vertrauen zu LP	.05		.10	.07	.09	.08
sa8 LP-S-Beziehung	.08	.08	.11		.07	
sa9 Leistungsdruck von LP						
sa10 Anerkennung durch Mitschüler	.06		.06		.09	.08
sa11 Integration Peers	.08	.08	.06		.13	.13
sa12 kirchliche Aktivität (82)			.11	.07		
sa13 Vereinszugehörigkeit (nein - ja)	.06		.08	.06	.11	.11
sa14 Turn- und Sportverein (nein - ja)			.07		.08	.08
sa15 Musik- oder Singgruppe (nein - ja)						

nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt; zweiseitig getestet; gesamte Stichprobe; schattiert, wenn alle Zusammenhänge mit BLM, BWM und BSW signifikant

Die Variablen Eltern-Kind-Beziehung und Gesprächsintensität zeigen bei allen drei Hauptkonstrukten der beruflichen Motivation im Erwachsenenalter signifikante Zusammenhänge, sowohl in den Korrelationen als auch in den Partialkorrelationen (vgl. schattierte Variablen in Tabelle 7.20). Bei den außerfamiliären Variablen gibt es keine, welche einen signifikanten Zusammenhang (auch unter Kontrolle der zwei genannten leistungsbezogenen Variablen) mit allen drei beruflichen Motivationskonstrukten ausweisen kann.

Im Folgenden soll in den jeweiligen Schulkontexten angeschaut werden, ob es unterschiedliche Ausprägungen gibt. Somit wird zu den eigentlichen *differentiellen* Wirkungszusammenhängen übergegangen.

Tabelle 7.21: Signifikante Korrelationen zwischen familiärer und außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit und motivationalen Variablen im Erwachsenenalter, differenziert nach Geschlecht und Schultyp

	GY Männer			HS Männer			GY Frauen			HS Frauen		
	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW
sf1 Wohlfühlen zu Hause			.20									
sf2 E-K-Bez a Großskala (8 Items)			.16									
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung			.21							.24		.32
sf4 E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte			.14									
sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis			.17									.39
sf6 Reibereien zw E-K			-.18									
sf7 Gesprächsintensität E-K			.14									
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	.26	.21	.19									
sf9 Scheidungs- u Trennungserf. Jugendzeit												
sf10 inkonsistenter Erziehungsstil												
sf11 entsp. Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)												
sf12 soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)										.51		
sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.												
sf14 außerfam. VP bei Probl. mit anderen												
sf15 wahrgen. Begabungseinschätzung							.33					
sf16 wahrg. erwarteter Schulabschluss			-.18									
sf17 Leistungserwartung der E (E)												
sf18 E fragen häufig nach SL (E)			-.25									
sf19 E wissen Bescheid über SL (E)												
sf20 Hausaufgabenengagement der E (E)												
sa1 Wohlfühlen in Schule							.20					
sa2 Anonymität an der Schule							.28	.24				
sa3 Statusrelevanz Schulleistung												
sa4 Statusrelevanz Solidarität							-.21				.37	
sa5 Konkurrenzkampf in Klasse												
sa6 Klassenzusammenhalt												
sa7 Vertrauen zu LP												
sa8 LP-S-Beziehung												
sa9 Leistungsdruck von LP												-.17
sa10 Anerkennung durch Mitschüler												
sa11 Integration Peers												.18
sa12 kirchliche Aktivität (82)												.30
sa13 Vereinszugehörigkeit (nein - ja)			.17									.19
sa14 Turn- und Sportverein (nein - ja)												
sa15 Musik- oder Singgruppe (nein - ja)												

schattiert: $r \geq .20$; nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt (zweiseitig getestet)

In obiger Korrelationskoeffizienten-Tabelle sind die Beziehungen zwischen Variablen der familiären und außerfamiliären sozialen Eingebundenheit und den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter aufgelistet. Es zeigt sich, dass die Eltern-Kind-Beziehung vor allem bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten am deutlichsten mit den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen des Erwachsenenalters zusammenhängt (vgl. Tabelle 7.21).

Nun folgt die Partialkorrelationstabelle, d.h. die Variablen „relative Leistungsposition“ und „höchster beruflicher Ausbildungsabschluss“ werden kontrolliert (vgl. Tabelle 7.22).

Tabelle 7.22: Signifikante Partialkorrelationen zwischen familiärer und außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit und motivationalen Variablen im Erwachsenenalter, differenziert nach Geschlecht und Schultyp (kontrolliert durch rel. Leistungsposition und höchster berufl. Ausbildungsabschluss)

	GY Männer			HS Männer			GY Frauen			HS Frauen		
	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW
sf1 Wohlfühlen zu Hause		.20										
sf2 E-K-Bez a Großskala												
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung			.21							.26		.34
sf4 E-K-Bez c akt.Int/wenig Konflikte												
sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis				.16							.25	.40
sf6 Reibereien zw E-K												
sf7 Gesprächsintensität E-K												
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	.25	.20										
sf9 Scheidungs- u Trennungserf												
sf10 inkonsistenter Erziehungsstil												
sf11 entsp. Freizeitakt. mit Eltern (E)												
sf12 soziale Freizeitakt. mit Eltern (E)												
sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.												
sf14 außerfam. VP bei Probl. mit and.												
sf15 wahrgen. Begabungseinschätzung												
sf16 wahrg. erwarteter Schulabschluss			-.18									
sf17 Leistungserwartung der E (E)				-.25								
sf18 E fragen häufig nach SL (E)					-.25							
sf19 E wissen Bescheid über SL (E)												
sf20 Hausaufgabenengag. der E (E)												
sa1 Wohlfühlen in Schule												
sa2 Anonymität an der Schule						.33	.25					
sa3 Statusrelevanz Schulleistung												
sa4 Statusrelevanz Solidarität				-.21							.45	
sa5 Konkurrenzkampf in Klasse												
sa6 Klassenzusammenhalt												
sa7 Vertrauen zu LP							.17					.25
sa8 LP-S-Beziehung												
sa9 Leistungsdruck von LP												-.17
sa10 Anerkennung durch Mitschüler												.17
sa11 Integration Peers												.17
sa12 Kirchliche Aktivität (82)												.33
sa13 Vereinszugehörigkeit (nein - ja)		.16							.20			
sa14 Turn- und Sportverein (nein - ja)												.25
sa15 Musik- oder Singgruppe (nein - ja)												

schattiert: $r > .20$; nur signifikante Werte ($p < .05$) aufgeführt (zweiseitig getestet); pairwise berechnet. Mit Ausnahme der Elternitems (E) und sf9 weisen die Teilstichprobenwerte pro Variable folgende Werte auf: GY Männer und GY Frauen ($n > 100$); HS Männer ($n > 50$); HS Frauen ($n > 40$; Eltern-Items-Korrelationen mit jeweils $n = 16$ nicht aufgeführt)

Es ist erstaunlich, dass es wiederum bei den ehemaligen männlichen Schülern des Gymnasiums die meisten längsschnittlichen signifikanten Zusammenhänge in den korrelativen (Tabelle 7.21) wie auch partialkorrelativen Berechnungen (Tabelle 7.22) zu verzeichnen gibt. Zudem sind diese Werte im Vergleich zu den Korrelationswerten bei der Berechnung mit allen Probanden relativ hoch. So weisen das „Wohlfühlen zuhause“, die Eltern-Kind-Beziehung und die Qualität der Mutter-Vater-Beziehung (retrospektiv gesehen) signifikante Zusammenhänge von über .20 zur beruflichen Weiterbildungsmotivation 22 Jahre später auf, und zwar unter Kontrolle der Leistungsposition im Jugend- und Erwachsenenalter. Bei der Gruppe der ehemaligen weiblichen Hauptschüler muss darauf verwiesen werden, dass die Stichprobengröße im Vergleich zu den anderen Gruppen eher tief liegt (aber mindestens $n > 40$). Zudem ist leider keine Übersicht möglich, da bei den Elternitems sogar nur Stichproben von jeweils $n = 16$ zur Verfügung stehen. Die Tendenzen dürfen aber als

SDT-konform interpretiert werden. Auf sie soll hier aber nicht weiter eingegangen werden, da sie auch kein gültiges Strukturgleichungsmodell vorweisen.

Auffallend, aber stimmg mit der SDT ist, dass die Variablen sf16 und sf18 in negativer Weise mit der späteren Motivation zusammenhängen. D.h. je mehr die Eltern den Gymnasiumsabschluss *erwarten* und je mehr sie sich bei den männlichen Gymnasiasten jeweils nach der Schulleistung erkundigt haben (nach SDT: je mehr Eltern die Autonomie der Jugendlichen einschränkten), desto *weniger* selbstwirksamkeitsorientiert sind die erwachsenen Männer im Berufsleben (vgl. ebenfalls grau markierte Zellen in Tabelle 7.22).

Während sich bei den ehemaligen männlichen Hauptschülern die wahrgenommene Begabungseinschätzung von Seiten der Eltern, das „Wohlfühlen in der Schule“ und die „Anonymität in der Schule“ signifikant zeigen, ist es in der Partial-Korrelationstabelle nur noch die Variable „Anonymität in der Schule“, die sogar invers ausschlägt: Je höher die Anonymität an der ehemaligen Hauptschule wahrgenommen worden ist, desto weiterbildungsorientierter zeigen sich später dieselben Personen im Erwachsenenalter. Dies scheint gemäß SDT ein paradoxer Befund zu sein. Andererseits lässt sich die Sachlage doch etwas aufhellen, wenn die benutzten Items genau betrachtet werden: Aussagen wie „sich alleine durchkämpfen“ oder „keiner hat Überblick, was in der Schule eigentlich läuft“ (vgl. Kap. 6.3.3 Instrumentenbeschrieb) fordern die Selbstwirksamkeitsbemühungen wahrscheinlich geradezu heraus. Schüler, die diese Erfahrung in der Hauptschule gemacht haben und sich so ihre Autonomie *gezwungenermaßen* aneignen mussten, zeigen später mehr berufliche Selbstwirksamkeitsgefühle und eine größere Weiterbildungsmotivation.

Im Folgenden wird der *Vorhersage* der beruflichen Leistungsmotivation durch familiäre und außerfamiliäre soziale Beziehungen längsschnittlich nachgegangen. Dabei werden nur noch die Männer betrachtet. Aus folgendem Grund: Stuhlmann (2005) hat festgestellt, dass Muttersein für die Ausprägung der beruflichen Leistungs- und Weiterbildungsmotivation sehr entscheidend ist, während dies bei Vätern nicht der Fall ist. Dies hätte bedeutet, im vorliegenden Fall zwischen Frauen mit Kindern und denen ohne Kinder zu unterscheiden, was wiederum pro Schulform berechnet zu kleinen Stichproben nach sich gezogen hätte.

7.5.2 Regressionsanalytische Berechnungen: Prädiktion motivationaler Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter

Hier geht es nun v.a. um die Prädiktion der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch familiäre und außerfamiliäre soziale Aspekte.

Sehr interessant ist das Ergebnis einer Regressionsanalyse bei den männlichen Hauptschülern (vgl. Tabelle 7.23). Hier können erstaunliche 17% der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die wahrgenommene Begabungseinschätzung und die Anonymität an der Schule aufgeklärt werden. Letztere Variable ist positiv gepolt, d.h. mit erfahrener Anonymität an einer Hauptschule nahm 22 Jahre später die Motivation von ehemaligen männlichen Hauptschülern zu, sich beruflich weiterzu-

bilden. Dieser paradoxe Effekt kommt also auch hier wieder zum Tragen. Die wahrgenommene Begabungseinschätzung ist im Beta-Wert noch höher und wirkt hoch signifikant. Offenbar hinterlässt die durch die Bezugsperson erfahrene Begabungseinschätzung Spuren. Wenn nur die Begabungseinschätzung als Faktor in die Regression aufgenommen wird, dann kann diese zu 9% die berufliche Weiterbildungsmotivation erklären ($F_{(1)} = 6.03$, $p < .05$; in Tabelle 7.23 nicht aufgeführt). Bei den männlichen Gymnasiasten ist es wiederum die Eltern-Kind-Beziehungsskala (Verständnis und Vorbildwirkung), aber auch die Vater-Mutter-Beziehung, welche für einen signifikanten Wirkungseffekt von 6% sorgen.

Tabelle 7.23: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch familiäre und außerfamiliäre soziale Beziehungen

Gruppe	Männliche Gymnasiasten	Männliche Hauptschüler
	<i>beta</i>	<i>beta</i>
(Konstante)	***	***
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung (4 Items)	.201*	
sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	.197*	
sf15 wahrgen. Begabungseinschätzung		.361**
sa2 Anonymität an der Schule		.313*
Gesamtmodellaufklärung korrigiert	$R^2 = .064^{**}$	$R^2 = .171^{**}$

Enter-Methode mit listweisem Ausschluss fehlender Werte; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Bei der Vorhersage der beruflichen Leistungsmotivation (BLM) ließen sich auf Anhieb keine gültigen Regressionsmodelle finden, was auch mit den obigen korrelativen und partialkorrelativen Berechnungen übereinstimmt. Bei der Bestimmung der dritten motivationalen Variable im Erwachsenenalter „berufliche Selbstwirksamkeit (BSW)“ durch sozialbezogene Variablen des Jugendalters sieht es nicht viel anders aus. Sie lässt sich nur wenig klar nachweisen, wie folgende Tabelle 7.24 zeigt.

Tabelle 7.24: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung BSW durch familiäre und außerfamiliäre soziale Beziehungen

Gruppe	Männliche Gymnasiasten	Männliche Hauptschüler
	<i>beta</i>	<i>beta</i>
(Konstante)	***	***
sf18 E fragen häufig nach SL (E)	-.201*	
sa4 Statusrelevanz Solidarität	-.268*	
sa2 Anonymität an der Schule		.235*
Gesamtmodellaufklärung korrigiert	$R^2 = .099^{**}$	$R^2 = .042^*$

Enter-Methode mit listweisem Ausschluss fehlender Werte; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; * $p < .07$

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt vor allem in der Ergründung der beruflichen Weiterbildungs- und Leistungsmotivation. Deswegen werden hier auch keine weiteren Berechnungen zur Ergründung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung aufgeführt. In den messfehlerbereinigten Strukturgleichungsmodell-Berechnungen im nächsten Kapitel wird vor allem die Weiterbildungsmotivation im Zentrum stehen.

7.5.3 Strukturgleichungsmodell-Berechnungen

Das folgende *nicht gültige* Modell bei ehemaligen männlichen Gymnasiasten zeigt, dass sich die zuvor festgestellten signifikanten korrelativen und regressionsanalyti-

schen Zusammenhänge und Wirkungen nur bedingt in einem Strukturgleichungsmodell nachweisen lassen (vgl. Abbildung 7.11). Es zeigt lediglich in tendenzieller Hinsicht, dass die Eltern-Kind-Beziehung auf den Lebenslauf bezogen mehr Gewicht (.35) erhält als die (nicht signifikante) Lehrer-Schüler-Beziehung (.17).

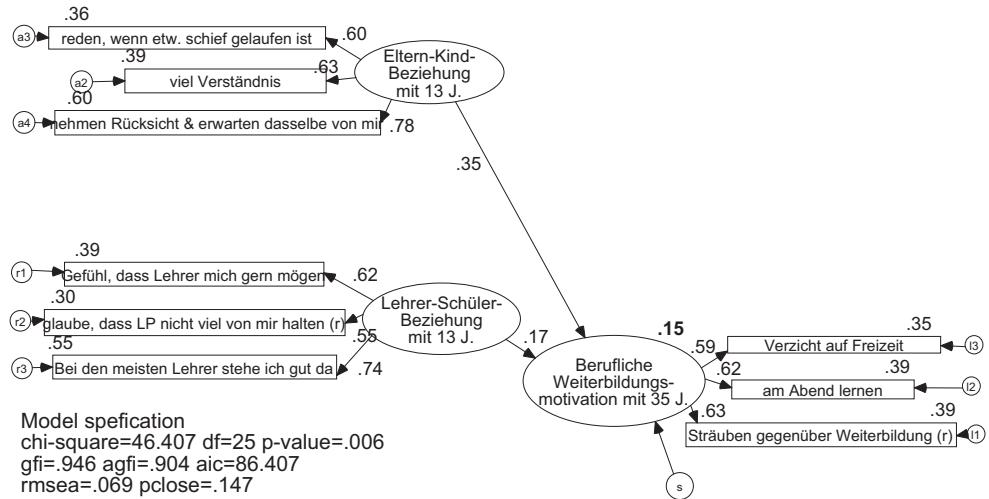


Abbildung 7.11: Ungültiges Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung bei männlichen Gymnasiasten (Sample-Size: 180)
 Pfad „Lehrer-Schüler-Beziehung mit 13 J. -> berufl. Weiterbildungsmotivation mit 35 J.“ ist mit .17 nicht signifikant.

Es werden an dieser Stelle keine weiteren Modelle der anderen Gruppen aufgezeigt, weil diese noch weit kleinere Regressionsgewichte aufweisen.

Zusammenfassend kann für Kapitel 7.5 Folgendes festgehalten werden: Wiederum am höchsten schlägt die Eltern-Kind-Beziehungsskala „Verständnis und Vorbildwirkung“ bei den ehemaligen Jugendlichen des Gymnasiums auf die berufliche Weiterbildungsmotivation aus (korrelativ und partialkorrelativ), während bei den anderen untersuchten Gruppen wenig klare Profile festgestellt werden können. Bei den männlichen Hauptschülern kann die berufliche Weiterbildungsmotivation jedoch in Regressionsanalysen mittels der Variablen Begabungseinschätzung und Anonymität in der Schule zu 17% und nur durch erstere zu 9% aufgeklärt werden. Offenbar wirken sich Begabungskonzepte aus der Jugendzeit vor allem bei Hauptschülern auf deren berufliche Weiterbildungsmotivation aus. Insgesamt kann sowohl für *alle Probanden* als auch nur für die Gruppe der *männlichen Gymnasiasten* kein gültiges Strukturgleichungsmodell gefunden werden, das die berufliche Weiterbildungsmotivation durch die Eltern-Kind- und die Lehrer-Schüler-Beziehung im Jugendalter (ohne Benützung der Leistungsmotivation) signifikant aufklären kann. Daraus kann geschlossen werden, dass die Leistungsmotivation im Jugendalter eine Mediator- oder Moderatorfunktion einnimmt und sich die Beziehungen im Jugendalter nur darüber wirksam auf die Motivation im Erwachsenenalter zeigen lassen (vgl. Ebenen im Rahmenmodell in Kap. 5.2).

7.6 Stabilität in der Leistungsmotivationsentwicklung

Nachdem die Variablen der sozialen Eingebundenheit als Bestimmungsfaktoren der Motivation querschnittlich als auch längsschnittlich getestet worden sind, soll im Folgenden die motivationale Stabilität im kurzen Längsschnitt (Kap. 7.6.1) und im langen Längsschnitt (Kap. 7.6.2) berechnet werden, sowohl an der gesamten Stichprobe als auch in differenzierter Hinsicht bei den verschiedenen Gruppen.

7.6.1 Stabilität im Zwei-Jahres-Längsschnitt im Jugendalter

Der Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation mit 13 und der Leistungsmotivation mit 15 Jahren über die gesamte Stichprobe beträgt $r = .44$ ($p < .05$). Die Tabelle 7.25 listet auf, welche Zusammenhänge die restlichen motivationalen Persönlichkeitsmerkmale im kurzen Längsschnitt aufweisen. Mit Ausnahme der Variablen Eltern-Kind-Konsens „was glauben“ können alle anderen Variablen signifikante – allerdings geringe – Zusammenhänge aufweisen.

Tabelle 7.25: Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation mit 15 Jahren und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen mit 13 Jahren

	m12 Leistungsmotivation mit 15 Jahren
m1 Leistungsmotivation	.44**
m2 schul. Leistungsangst	-.06*
m3 Begabungszuschreibung	.09**
m4 Selbstwirksamkeitsüberzeugung	.13**
m5 schulische Normverletzung (3 Items)	-.20**
m6 Rauchen	-.16**
m7 E-K-Konsens was leisten	.14**
m8 E-K-Konsens was glauben	n.s.
m9 E-K-Konsens wie benehmen	.14**
m10 Zukunftsbewältigung	.18**
m11 Bildungsorientierung	.08**

Gesamte Stichprobe; schätzt: $r \geq .20$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (zweiseitig getestet); n.s. = nicht signifikant

Die Stabilität der Leistungsmotivation im Zwei-Jahres-Längsschnitt zeigt sich in der *differenziellen* Betrachtungsweise in der Tabelle 7.26.

Tabelle 7.26: Stabilität der Leistungsmotivation mit 13 und 15 Jahren

	männliche Jugendliche am GY	männliche Jugendliche an der HS	weibliche Jugendliche an der HS	weibliche Jugendliche am GY
Stabilität zwischen Leistungsmotivation mit 13 und Leistungsmotivation mit 15 Jahren	.53**	.41**	.30**	.64**
Stabilität zwischen Leistungsmotivation mit 13 und Leistungsmotivation mit 15 Jahren unter Kontrolle der relativen Leistungsposition mit 13 J.	.48**	.38**	.23**	.63**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ (zweiseitig getestet)

Jugendliche an Gymnasien sind gegenüber Jugendlichen an Hauptschulen in ihrer Leistungsmotivation stabiler. Wenn die relative Leistungsposition in der Klasse als kontrollierende Variable verwendet wird, zeigen sich ebenfalls ähnliche Verhältnisse. Am stabilsten in ihrer Leistungsmotivationsentwicklung sind die weiblichen Ju-

gendlichen an Gymnasien, gefolgt von den männlichen Jugendlichen desselben Schultyps.

Die differentielle Stabilitätsprüfung zeigt, dass sich die einzelnen Gruppen bezüglich ihrer Stabilität in der Leistungsmotivation mit 13 und 15 Jahren stark voneinander unterscheiden. Höchste Werte weisen die Jugendlichen am Gymnasium auf, wesentlich tiefere Werte zeigen männliche Jugendliche an Hauptschulen, am tiefsten aber Mädchen an Hauptschulen. Schon diese unterschiedlichen Stabilitäten innerhalb von zwei Jahren weisen erneut darauf hin, dass sich Jugendliche je nach Geschlecht und Schulform leistungsmotivationsmäßig *unterschiedlich* sozialisieren.

7.6.2 Stabilität im 22-Jahres-Längsschnitt

A) Zur Übersicht: Partialkorrelative Zusammenhänge

Wie die folgende Partialkorrelationstabelle zeigt, korreliert das Persönlichkeitsmerkmal Leistungsmotivation, sowohl im Alter von 13 Jahren als auch im Alter von 15 Jahren, im Vergleich zu den anderen motivationalen Variablen im Jugendalter am höchsten mit der beruflichen Leistungs- und Weiterbildungsmotivation 20-22 Jahre später. Beim Zusammenhang der beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung (BSW) mit den motivationalen Eigenschaften im Jugendalter erweist sich die schulische Leistungsangst als relevant (-.16). Sehr interessant ist aber auch die nicht signifikante Korrelation zwischen dem dispositionalen Interesse des Kindes (aus Sicht der Eltern) und diesen drei beruflichen Motivationsvariablen (BLM, BWM, BSW). SDT-konform wäre hier ein signifikantes Resultat erwartet worden. Die „integrierte“ Lern- und Leistungsmotivation zeigt sich längerfristig also bedeutsamer als die *intrinsische* allgemeine Motivationslage des Jugendlichen. Unter Kontrolle der relativen Leistungsposition, dem höchsten Ausbildungsabschluss, dem Geschlecht und der Schulform ist es für den längerfristigen Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildungsmotivation nicht relevant, ob die Leistungsmotivation mit 13 oder mit 15 Jahren gewählt wird: beide Werte sind signifikant und betragen $r = .11$ (vgl. Tabelle 7.27).

Tabelle 7.27: Partialkorrelation zwischen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Jugendalter und im Erwachsenenalter unter Kontrolle der relativen Leistungsposition, des höchsten Ausbildungsabschlusses, des Geschlechts und der Schulform

	BLM Berufl. Leistungsmotivation	BWM Berufl. Weiterbildungsmotivation	BSW Berufl. Selbstwirksamkeitsüberzeugung
m1 Leistungsmotivation	.13***	.11**	.08*
m2 schul. Leistungsangst		-.10**	-.16***
m3 Begabungszuschreibung			.10**
m4 Selbstwirksamkeitsüberzeugung			
m5 schulische Normverletzung (3 Items)			
m6 Rauchen			
m7 E-K-Konsens was leisten			
m8 E-K-Konsens was glauben			
m9 E-K-Konsens wie benehmen			
m10 Zukunftsbewältigung	.09**	.06*	.13***
m11 Bildungsorientierung		.08*	
m12 Leistungsmotivation 82	.17***	.11**	.11**
m13 allg. Interesse des Kindes (E)			

Gesamte Stichprobe; *p < .05, **p < .01, ***p < .001 (zweiseitig getestet); pairwise berechnet

Betrachten wir diese Zusammenhänge nun differentiell: Welche Partialkorrelationen ergeben sich bei den vier verschiedenen Gruppen?

Tabelle 7.28: Kontextspezifische Partial-Korrelationen zwischen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Jugendalter und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter (BLM, BWM, BSW) unter Kontrolle der rel. Leistungsposition und des höchsten berufl. Ausbildungsabschlusses

	Männer, mit 13 J. im Gymnasium			Männer, mit 13 J. in Hauptschule			Frauen, mit 13 J. in Hauptschule			Frauen, mit 13 J. im Gymnasium		
	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW
m1 Leistungsmotivation mit 13 Jahren	.21* (n=148)	.27** (n=148)	.16^ (n=148)	-.10 (n=93)	.07 (n=93)	-.08 (n=93)	.06 (n=70)	.14 (n=70)	.15 (n=71)	.21* (n=141)	.08 (n=141)	.08 (n=141)
m12 Leistungsmotivation mit 15 Jahren	.22* (n=128)	.24** (n=128)	.24** (n=128)	-.02 (n=72)	.16 (n=72)	-.04 (n=72)	.39** (n=64)	.13 (n=64)	.25^ (n=65)	.09 (n=120)	.02 (n=120)	-.02 (n=120)

schattiert: r>.20; *p < .05; **p < .01; ***p < .001; ^p < .06 (zweiseitig getestet); pairwise berechnet

BLM = Berufl. Leistungsmotivation; BWM = Berufl. Weiterbildungsmotivation; BSW = Berufl. Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Aus Tabelle 7.28. lässt sich entnehmen, dass sich die Vorhersagekraft der Leistungsmotivation bei den männlichen Gymnasiasten im Alter von 13 Jahren und im Alter von 15 Jahren mit signifikanten Partialkorrelationen (d.h. unter Kontrolle der rel. Leistungsposition in der Klasse und des höchsten beruflichen Ausbildungsabschlusses) am auffälligsten und am konstantesten zeigt. Zudem sind diese Zusammenhänge mit den drei motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter fast doppelt so groß wie die durchschnittlichen Korrelationen der gesamten Stichprobe (vgl. Tabelle 7.27). Die ehemaligen männlichen Hauptschüler weisen keine signifikanten Stabilitäten aus, wie das im kurzen Längsschnitt im Jugendalter noch der Fall ist. Aufgrund der kleinen n-Zahl bei den weiblichen Jugendlichen der Hauptschule sind die hohen Korrelationswerte mit großer Zurückhaltung zu werten, zumal sie nur bei der Leistungsmotivation im Alter von 15 Jahren, aber nicht bei jener von 13 Jahren auftreten.

Dass bei ehemaligen männlichen Gymnasiasten signifikante Leistungsmotivationsstabilitäten über 22 Jahre hinweg auftreten, während dies für ehemalige männliche

Hauptschüler nicht zutrifft, verweist einmal mehr auf die unterschiedliche Leistungsmotivationssozialisation aufgrund des Schultyps.

Aus Tabelle 7.29 ist über die vier Gruppen hinweg ersichtlich, dass abgesehen von der Leistungsmotivation ganz unterschiedliche Merkmale im Jugendalter im Zusammenhang mit der Bestimmung der beruflichen Motivationsmerkmale 22 Jahre später relevant sind (ebenfalls Partialkorrelationen mit Kontrolle der rel. Leistungsposition und des höchsten beruflichen Ausbildungsabschlusses).

Tabelle 7.29: Signifikante Partialkorrelationen zwischen ausgewählten motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Jugendalter und den beruflichen Motivationskalen unter Kontrolle der relativen Leistungsposition und des höchsten berufl. Ausbildungsabschlusses

	Männer, mit 13 J. im Gymnasium (149>n>122)			Männer, mit 13 J. in der Hauptschule (94>n>39)			Frauen, mit 13 J. in der Hauptschule (66>n>42)			Frauen, mit 13 J. im Gymnasium (142>n>115)		
	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW	BLM	BWM	BSW
m2 schul. Leistungsangst												-.17
m5 schul. Normverletzung	-.20			.23								-.25
m6 Rauchen			-.18									
m9 E-K-Kons. wie benehmen		.23										
m10 Zukunftsbewältigung		.18							.35			

schattiert: signifikante Korrelationen ($p < .05$) (zweiseitig); pairwise berechnet

BLM = Berufl. Leistungsmotivation; BWM = Berufl. Weiterbildungsmotivation; BSW = Berufl. Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Wiederum zeigen sich bei der Gruppe der ehemaligen männlichen Gymnasiasten am meisten signifikante Zusammenhänge: Rauchen, Eltern-Kind-Konsens bezüglich Benehmen und die Wahrnehmung der Zukunftsbewältigung weisen zu rund .20 signifikante Zusammenhänge zur beruflichen Weiterbildungsmotivation auf. Nicht erwartet wurde bei den ehemaligen männlichen Hauptschülern das folgende Ergebnis: Je mehr der Jugendliche Schulnormen missachtete, desto mehr Energie steckt er im Erwachsenenalter in die Weiterbildung.

B) Regressionsanalytische Berechnungen

Die berufliche Leistungsmotivation (BLM) kann bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten durch die Leistungsmotivation und die schulische Normverletzung zu 5% aufgeklärt werden, wobei aber der Betawert der Variablen Leistungsmotivation mit einer 8%igen Irrtumswahrscheinlichkeit versehen ist. Der Aufklärungsbeitrag ist zwar klein, jedoch lassen sich bei den anderen drei Gruppen (Jugendliche der Hauptschule, Mädchen des Gymnasiums) keine signifikanten Modelle finden (vgl. Tabelle 7.30).

Tabelle 7.30: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der beruflichen Leistungsmotivation (BLM) durch motivationalen Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten

	beta
(Konstante)	***
m1 Leistungsmotivation	.144°
m5 schulische Normverletzung	-.174*
Gesamtmodellaufklärung korrig.	R ² =.052**

Enter-Methode mit listweisem Ausschluss fehlender Werte; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ° $p < .08$

Bei der Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) lassen sich bei den Männern aber zwei signifikante Modelle bei Gymnasiasten und Hauptschülern finden (vgl. Tabelle 7.31).

Tabelle 7.31: Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter bei männlichen Gymnasiasten und Hauptschülern

	Männliche Gymnasiasten	Männliche Hauptschüler	
	<i>beta</i>	<i>beta</i>	
(Konstante)	***	***	
m1 Leistungsmotivation	.271**	m3 Begabungszuschreibung	.205*
m9 E-K-Konsens wie benehmen	.182*	Gesamtmodellaufklärung kor.	R ² =.033*
Gesamtmodellaufklärung kor.	R ² =.115**		

Enter-Methode mit listweisem Ausschluss fehlender Werte; *p< .05, **p< .01, ***p< .001

Die Leistungsmotivation von männlichen Gymnasiasten mit 13 Jahren und der Konsens mit ihren Eltern bezüglich ihres Benehmens wirkt sich 22 Jahre später auf die berufliche Weiterbildungsmotivation aus, wobei eine Varianzaufklärung von knapp 12% als Resultat berechnet wird. Die 3%ige Varianzaufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation bei ehemaligen männlichen Hauptschülern durch die Variable Begabungszuschreibung weist einmal mehr auf die große Bedeutung des eigenen Begabungskonzeptes bei Jugendlichen des tiefsten Schultyps hin.

C) Strukturgleichungsmodell-Berechnungen

Die Abbildung 11.1 (s. Anhang, Kap. 11.2) zeigt das *nicht* signifikante Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der beruflichen *Leistungsmotivation* (BLM) über die gesamte Stichprobe hinweg (also inklusive weibliche und männliche Gesamtschüler). Sowohl die Stabilitäten der Leistungsmotivation zwischen 13 und 15 Jahren als auch jene zwischen 15 Jahren und 35 Jahren (berufliche Leistungsmotivation: BLM) werden sichtbar. Jedoch sind die Fitmaße des Modells nicht genügend gut, um es zu akzeptieren. Auch wenn nur die Gruppe der ehemaligen männlichen Gymnasiasten mit 13 Jahren gewählt wird, zeigt sich kein signifikant gültiges Modell. Stuhlmann (2005) hat ein gültiges Modell für alle Probanden berechnen können, indem sie zur beruflichen Leistungsmotivation zusätzlich auch die berufliche Weiterbildungsmotivation verwendete, jedoch ohne die *Auslöser* (sozialpsychologisch orientierte Variablen) dieser Motivation zu berücksichtigen.

Beim Testen des Strukturgleichungsmodells zur Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) mittels Leistungsmotivation mit 13 und 15 Jahren haben sich ebenfalls keine gültigen Modelle ergeben, sowohl bezüglich der ganzen Stichprobe als auch bezüglich nur der Gymnasiasten. Die Stabilitäten der Konstrukte kommen zwar in ihrer Tendenz zum Vorschein, doch offenbar ist es nötig, die Verursachungsaspekte dieser Leistungsmotivationsvariablen ins Modell aufzunehmen, sprich die soziale Eingebundenheit (vgl. nächstes Kap. 7.7).

Das folgende Modell zeigt bei den männlichen Gymnasiasten die Stabilität der Leistungsmotivation im Alter von 13 Jahren und die berufliche Weiterbildungsmotivati-

on im Alter von 35 Jahren mit einem Regressionsgewicht von .45. Die Weiterbildungsmotivation kann somit zu 21% erklärt werden. Auch hier ist wiederum das Verhältnis von χ^2 zu df unter 1, was gemäß Berger (2007) erlaubt ist, wenn die Pfade theoretisch begründet sind.

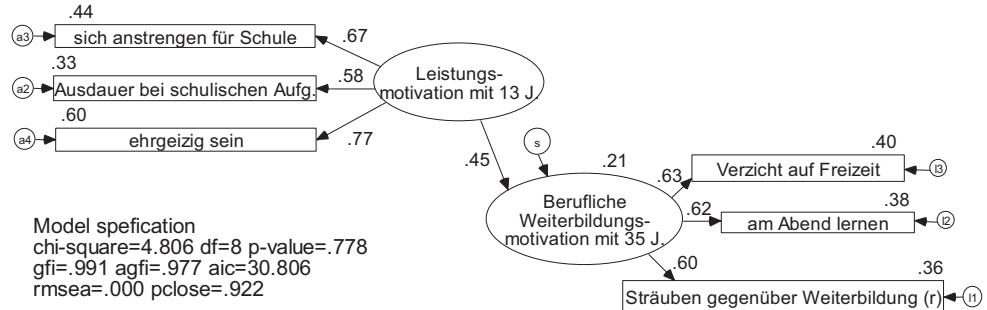


Abbildung 7.12: Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch Leistungsmotivation mit 13 Jahren bei männlichen Gymnasiasten (Sample-Size: 180)

Wenn diese Stabilität bei der gesamten Stichprobe berechnet wird, ergibt sich ebenfalls ein gültiges Modell (der χ^2 -Test ist bei dieser großen Stichprobe nicht relevant), jedoch kann die Aufklärung nur zu 5% erfolgen (vgl. Abbildung 7.13).

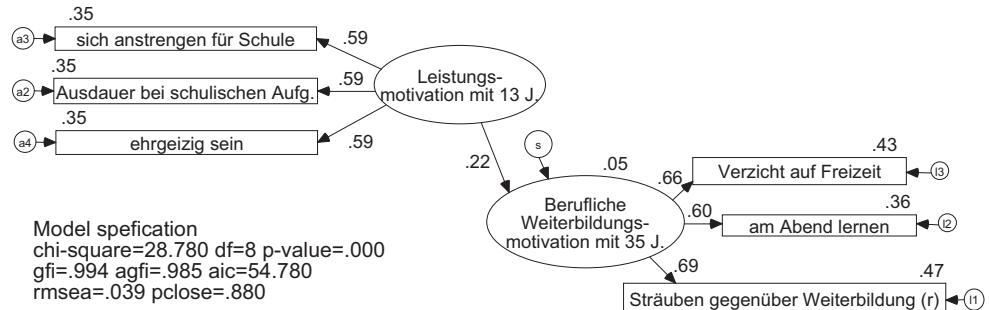


Abbildung 7.13: Gültiges Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch Leistungsmotivation mit 13 Jahren bei der gesamten Stichprobe (Sample-Size: 1752)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die berufliche Weiterbildungsmotivation und die berufliche Leistungsmotivation der ehemaligen männlichen Gymnasiasten aufgrund ihrer Leistungsmotivationsausprägungen im Alter von 13 Jahren im Vergleich zu den anderen Gruppen (männliche und weibliche Hauptschüler und weibliche Gymnasiasten) am besten vorhergesagt werden können. Dies belegen partialkorrelative und regressionsanalytische Berechnungen. Mittels strukturgleichungsmodell-analytischen Berechnungen kann die berufliche Weiterbildungsmotivation von ehemaligen männlichen Gymnasiasten messfehlerbereinigt zu 21% durch ihre jugendliche Leistungsmotivation bestimmt werden. Sie zeigen sich am stabilsten.

7.7 Zur Leistungsmotivationsentwicklung durch soziale Eingebundenheit

Die SDT macht im Vergleich zu anderen Motivationstheorien explizite Aussagen über die Ursachen der Leistungsmotivation. Mit diesem Aspekt beschäftigt sich insbesondere die vorliegende Arbeit, indem der langfristige Effekt sozialer Elemente in Familie und Schule im Jugendalter über die Leistungsmotivation im Jugendalter auf die Motivation im Erwachsenenalter aufgezeigt wird. Mit diesem letzten Kapitel 7.7 im Ergebnisteil wird dieser komplexen These⁷¹ nachgegangen.

7.7.1 Übersicht: Mittelwertsvergleiche und Korrelationsberechnungen

Gemäß den obigen Ausführungen hat sich die These einer schulform- und geschlechtsspezifischen Leistungssozialisation mehr und mehr verdichtet. Im Folgenden sind nun die deskriptiven Kennzahlen der Schlüsselvariablen und deren Korrelationen von ehemaligen männlichen Jugendlichen des Gymnasiums und der Hauptschule aufgelistet.

Tabelle 7.32: Deskriptive Kennzahlen der Schlüsselvariablen bei männlichen Jugendlichen in Gymnasium und in der Hauptschule zum Zeitpunkt 1980, 1982 und 2002 (Stichprobengröße, Mittelwert, Standardabweichung, Standardfehler und t-Test-Werte)

	GY männlich				HS männlich				t-Test-Werte			
	n	M	SD	SE	n	M	SD	SE	Levene-Test	T	df	p
E-K-Beziehung 80	219	29.91	5.34	0.36	218	26.58	6.10	0.41	/	0.057	-6.08	435.00 0.000
^a E-K-Beziehung 82	183	28.74	4.66	0.34	137	25.15	4.90	0.42	/	0.443	-6.68	318.00 0.000
LP-S-Beziehung 80	215	7.10	1.23	0.08	227	6.83	1.35	0.09	/	0.046	-2.26	439.43 0.025
^a LP-S-Beziehung 82	183	7.19	1.19	0.09	152	6.60	1.24	0.10	/	0.228	-4.43	333.00 0.000
wahrge. Begab.einschätzung 80	180	1.55	1.47	0.11	111	1.16	2.09	0.20	/	0.000	2.09	429.55 0.039
^a wahrge. Begab.einschätzung 82	179	1.63	1.42	0.11	121	0.90	1.92	0.17	/	0.000	3.75	266.53 0.000
schul. Normverletzung 80	215	5.40	2.12	0.14	221	5.99	2.74	0.18	/	0.000	2.46	412.15 0.014
^a schul. Normverletzung 82	180	6.24	2.40	0.18	144	7.53	3.54	0.29	/	0.000	3.74	241.34 0.000
Leistungsmotivation 80	218	33.85	6.74	0.46	229	34.30	7.22	0.48	/	0.305	0.68	445.00 0.498
Leistungsmotivation 82	185	31.68	7.68	0.56	160	31.48	8.61	0.68	/	0.404	-0.22	343.00 0.825
BLM 02	178	14.43	2.23	0.17	122	14.70	2.27	0.21	/	0.609	1.05	298 0.293
BWM 02	178	13.52	2.50	0.19	122	12.26	3.04	0.28	/	0.012	-3.78	226.35 0.000
BSW 02	178	14.33	2.02	0.15	122	14.36	2.36	0.21	/	0.217	0.14	298 0.891

Schattiert: p< .05; ^a zeigen jene Variablen aus dem Jahre 1982, die in den vorherigen Berechnungen nicht eingeflossen sind; / steht für ungleiche Varianzen; E-K-Beziehung (sf2: Großskala)

Zusammenfassend zeigt sich aufgrund der Mittelwertsübersicht in Tabelle 7.32, dass die Jungen in Hauptschulen gegenüber denjenigen in Gymnasien sowohl mit 13 als auch mit 15 Jahren eine tiefere Eltern-Kind-Beziehung, eine tiefere Lehrer-Schüler-Beziehung sowie eine tiefere Begabungseinschätzung von Seiten der Eltern wahrnehmen und größeres schulisches Normverletzungsverhalten zeigen. Die Standardabweichungen der männlichen Hauptschüler fallen in diesen Variablen zudem überall höher aus als bei den männlichen Gymnasiasten, was auf eine grundsätzlich größere Varianz in diesem Zusammenhang bei den männlichen Hauptschülern hinweist. Diese größeren Varianzen sind wahrscheinlich auch ein Indiz dafür, dass die Stabilitäten in den Persönlichkeitsmerkmalen im Alter zwischen 13 und 35 Jahren bei den männlichen Hauptschülern wesentlich tiefer ausfallen und die Lebensverläufe sich

⁷¹ Die komplexen Hypothesen H5 und H7 (vgl. Kap. 6.1) sollen getestet werden.

weit heterogener zeigen als bei den männlichen Gymnasiasten. Auch im Alter von 35 Jahren zeigen die ehemaligen männlichen Hauptschüler größere Streuungen in den drei Persönlichkeitsmerkmalen berufliche Leistungsmotivation, berufliche Weiterbildungsmotivation und berufliche Selbstwirksamkeit als ehemalige männliche Gymnasiasten. Der t-Test zeigt bei diesen drei Konstrukten aber einzige bei der beruflichen Weiterbildungsmotivation einen signifikanten Unterschied: Ehemalige männliche Gymnasiasten haben eine signifikant höhere Weiterbildungsmotivation als ehemalige männliche Hauptschüler.

Die Unterschiede bei den Schlüsselvariablen zwischen Jugendlichen der Hauptschule und des Gymnasiums leiten über zur Frage, wie diese Zustände kommen könnten. Die relative Leistungsposition, welche in vorherigen Korrelationsberechnungen meistens kontrollierend behandelt wurde, soll nun bei den zwei Gruppen näher auf ihre Zusammenhänge untersucht werden.

Tabelle 7.33: Korrelationen zwischen rel. Leistungsposition und Variablen der sozialen Eingebundenheit bei männlichen Jugendlichen im Gymnasium und in der Hauptschule im Alter von 13 Jahren

	GY männlich	HS männlich
	rel. Leistungsposition in Klasse	
sf1 Wohlfühlen zu Hause	.19**	n.s.
sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung (4 Items)	n.s.	.22**
sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis (4 Items)	n.s.	.21**
sa1 Wohlfühlen in Schule	.28**	.31**
sa8 LP-S-Beziehung	.37**	.36**
sa10 Anerkennung durch Mitschüler	.20**	.16*

***p< .001; **p< .01; *p< .05; n.s.= nicht signifikant

Es fällt in Tabelle 7.33 auf, dass männliche Hauptschüler ihre Beziehung zu den Eltern in Abhängigkeit von ihrer relativen Leistungsposition innerhalb der Klasse wahrnehmen (.22 bzw. .21) im Gegensatz zu den männlichen Gymnasiasten, bei welchen dieser Zusammenhang keine Rolle spielt. Auch ihr Wohlbefinden korreliert mit $r= .31$ höher mit der Leistungsposition als bei den männlichen Gymnasiasten mit $r= .28$. Unter Berücksichtigung der Interdependenz solcher Korrelationen kann aber auch gefolgt werden, dass mit größerer Vorbildwirkung und mehr Zuwendung von Seiten der Eltern die männlichen Hauptschüler innerhalb der Hauptschulklassen auch bessere Leistungen hervorbringen, was wiederum SDT-konform wäre. Am höchsten korreliert die Lehrer-Schüler-Beziehung mit der Leistungsposition, sowohl bei den männlichen Jugendlichen der Hauptschule als auch des Gymnasiums mit über $r= .36$.

Wird nun diese relative Leistungsposition als kontrollierende Variable behandelt, ergeben sich folgende Ergebnisse: Während die verschiedenen Formen der Eltern-Kind-Beziehung mit Partialkorrelationswerten zwischen $r= .24$ und $r= .33$ bei männlichen Hauptschülern und Gymnasiasten einen Zusammenhang mit der Leistungsmotivation aufweisen können, gibt es zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Leistungsmotivation mit 13 Jahren bei beiden Gruppen nur einen signifikanten

Wert von $r = .21$ festzustellen. D.h. die Eltern haben generell größeren Einfluss auf die Leistungsmotivationserbringung als die Lehrer.

Dass sich die familiäre soziale Einbettung ehemaliger männlicher Gymnasiasten in ihrer Jugendzeit *längerfristig* positiv auf ihre berufliche Motivation auszuwirken scheint, ist gezeigt worden. Nach welchen Prinzipien dürfte aber nun die Leistungsmotivationsentwicklung bei ehemaligen männlichen Hauptschülern über einen so großen Zeitabschnitt funktionieren?

Die schattierten Zellen in Tabelle 7.34 (Werte meistens über .30) könnten darauf eine vorläufige Antwort geben. Neben der Schichtzugehörigkeit sind es nämlich vor allem solche Variablen, die mit dem Thema Kompetenzgefühl und Begabungszuschreibung zu tun haben: die relative Leistungsposition, die wahrgenommene Begabungszuschreibung durch Eltern und die eigene Begabungszuschreibung (letztere aber mit einem Korrelationswert von nur .21).

Tabelle 7.34: Korrelationen zwischen den mot. Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter (BLM, BWM, BSW) und a) Kontrollvariablen, b) familiärer sozialer Eingebundenheit, c) außefamiliärer sozialer Eingebundenheit sowie d) motivationaler Persönlichkeitsmerkmale im frühen Jugendalter von männlichen Jugendlichen in Gymnasien und Hauptschulen

		BLM Berufl. Leis- tungsmotivation		BWM Berufl. Weiterbil- dungsmotivation		BSW Berufl. Selbstwirk- samkeitsmotivation	
		GY m	HS m	GY m	HS m	GY m	HS m
a	k1 Geschlecht (w-m)						
	k2 Schulform (HS-RS-GY) (ordinal)						
	k3 verbale Intelligenz			-.38**			
	k4 Schicht					.33**	
	k5 Region (Stadt - Land)						
	k6 Nationalität						
	k7 hö. Schulabschluss Eltern (HS/RS - GY) (E)						-.32*
	k8 Berufsstatus Vater ISEI (E)						
	k9 Berufsstatus Mutter ISEI (E)		.44*				
	k10 Familiensituation (nicht trad - trad)						
	k11 Berufstätigkeit Mutter					.17*	
	k12 Geschwisterzahl (mit Befragtem)						
	k13 Einzelkindstatus (nein-ja)						
	k14 Elternstatus (02): (nein - ja)		.22*				
	x1 rel. Leistungsposition in Kl					.37**	.19*
	x2 Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe					-.24*	
	x3 rel. Leistungsposition in Kl 82						
	x4 Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe (82)						
	x5 Höchster Schulabschluss (ordinal)						
	y1 Höchster berufl. Ausb.abschluss		.19*			.36**	
	y4 eigenes monatl. Nettoeinkommen		.36**			.46**	
							.33**

	Fortsetzung der Tabelle	BLM		BWM		BSW	
		GY m	HS m	GY m	HS m	GY m	HS m
b	sf1 Wohlfühlen zu Hause			.20*			
	sf2 E-K-Bez a Großskala (8 Items)			.16*			
	sf3 E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung			.21**			
	sf4 E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte						
	sf5 E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis			.17*			
	sf6 Reibereien zw E-K			-.18*			
	sf7 Gesprächsintensität E-K						
	sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	.26**		.21**		.19*	
	sf9 Scheidungs- u Trennungserf. Jugendzeit						
	sf10 inkonsistenter Erziehungsstil						
	sf11 entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)						
	sf12 soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)						
	sf13 außerfam. VP bei pers. Probl.						
	sf14 außerfam. VP bei Probl. mit anderen						
	sf15 wahrgen. Begabungseinschätzung					.33*	
	sf16 wahrg. erw. Schulabschluss (HS/RS-GY)			-.18*			
	sf17 Leistungserwartung der E (E)						
	sf18 E fragen häufig nach SL (E)					-.25*	
	sf19 E wissen Bescheid über SL (E)						
	sf20 Hausaufgabenengagement der E (E)						
c	sa1 Wohlfühlen in Schule					.20*	
	sa2 Anonymität an der Schule					.28*	.24*
	sa3 Statusrelevanz Schulleistung						
	sa4 Statusrelevanz Solidarität					-.21*	
	sa5 Konkurrenzkampf in Klasse						
	sa6 Klassenzusammenhalt						
	sa7 Vertrauen zu LP						
	sa8 LP-K-Beziehung						
	sa9 Leistungsdruck von LP						
	sa10 Anerkennung durch Mitschüler						
	sa11 Integration Peers						
	sa12 kirchliche Aktivität (82)						
	sa13 Vereinszugehörigkeit (nein - ja)			.17*			
	sa14 Turn- und Sportverein (nein - ja)						
	sa15 Musik- oder Singgruppe (nein - ja)						
d	m1 Leistungsmotivation	.23**		.29**		.19*	
	m2 schul. Leistungsangst						
	m3 Begabungszuschreibung					.21*	
	m4 Selbstwirksamkeitsüberzeugung						
	m5 schulische Normverletzung (3 Items)	-.21**	.22*				
	m6 Rauchen					-.21**	
	m7 E-K-Konsens was leisten						
	m8 E-K-Konsens was glauben	.17*					
	m9 E-K-Konsens wie benehmen					.25**	
	m10 Zukunftsbewältigung					.19*	
	m11 Bildungsorientierung						
	m12 Leistungsmotivation (82)			.26**	.28*	.27**	
	m13 allg. Interesse des Kindes (E)						

Schattierte Zellen fokussieren die berufliche Weiterbildungsmotivation ehemaliger männlicher Hauptschüler $r \geq .30$ (Ausnahme m3, m12); wenn nicht mit (82) oder (02) ergänzt, sind alle Variablen aus dem Jahre 80; ** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$ (zweiseitig getestet) Mit Ausnahme der Elternitems (E) sowie sf9 /m12 weisen die Teilstichprobenwerte pro Variable folgende Werte auf: GY Männer ($n > 100$); HS Männer ($n > 60$)

Auffallend ist, dass bei ehemaligen männlichen Hauptschülern nur die Leistungsmotivation mit 15 Jahren aber nicht jene mit 13 Jahren signifikant mit ihrer späteren beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) zusammenhängt. Die Leistungsmotivationsausprägung ist also bei dieser Gruppe im Wandel. Jedoch zeichnet sich ab, dass die relative Leistungsposition im Alter von 13 eine wichtige Stellung einnimmt: Sie hängt mit der Leistungsmotivation im selben Alter ($r = .27$, $p < .01$) signifikant

zusammen, wohingegen der Zusammenhang im Alter von 15 Jahren zwischen Leistungsposition und Leistungsmotivation keine Rolle mehr spielt ($r = .10$; n.s.).

Die relative Leistungsposition in der Klasse im Alter von 13 Jahren vermag drei signifikante Zusammenhänge herzustellen: jenen zur Leistungsmotivation mit 13 Jahren ($r = .27$, $p < .01$), jenen zur Leistungsmotivation mit 15 Jahren ($r = .28$, $p < .01$; in Tabelle 7.33) und den relativ hohen Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildungsmotivation im Alter von 35 Jahren ($r = .37$, $p < .01$). Bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten gibt es bei letzterem Zusammenhang keine signifikante längsschnittliche Beziehung zu verzeichnen: Die relative Leistungsposition in der 8. Klasse dürfte also nur für männliche Hauptschüler und nicht für männliche Gymnasiasten besondere Bedeutung haben.

7.7.2 Regressionsanalytische Berechnungen

Mit multiplen hierarchischen Regressionsanalysen wird im Folgenden nachgewiesen, dass sich Beziehungen in Familie und Schule mit 13 Jahren längsschnittlich auf die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation 22 Jahre später auswirken. Es wird kein Bild erscheinen, wo alle Merkmale stets und bei allen vier Gruppen gleichzeitig durchschlagen. Die Befundlage gemäß SDT wird aber in wesentlichen Ansätzen nachgewiesen.

Tabelle 7.35: Multiple Regressionsanalysen (hierarchisch) zur Vorhersage der beruflichen Leistungsmotivation (BLM) bei der gesamten Stichprobe

		beta	p	R	R ²	Korr. R ²	Änderung in Sign. von F
Modell 1	(Konstante)	0.000					
	sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	0.12	0.002				
	sa4 Statusrelevanz Solidarität	-0.10	0.010	0.154	0.024	0.021	0.000
Modell 2	(Konstante)	0.000					
	sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	0.10	0.008				
	sa4 Statusrelevanz Solidarität	-0.10	0.009				
	+ m12 Leistungsmotivation 82	0.11	0.002	8.814	0.036	0.032	0.002
Modell 3	(Konstante)	0.000					
	sf8 Eltern-Beziehung (retrospektiv)	-0.01	0.719				
	sa4 Statusrelevanz Solidarität	-0.02	0.551				
	m12 Leistungsmotivation 82	0.09	0.004				
	+ BSW Berufl. Selbstwirksamkeitsüberzeugung	0.51	0.000				
	zfb Zufriedenheit mit Beruf 02	0.18	0.000	9.276	0.370	0.366	0.000

Enter-Methode mit blockweisem Hinzufügen der Variablen

In Tabelle 7.35 sind die hierarchischen Ebenen (soziale Einbindung; motivationale Ebene Jugendalter; motivationale Ebene im Erwachsenenalter) in den drei Modellen berücksichtigt worden (s.a. entsprechende Ebenen in Abbildung 1.1). Wenn die gesamte Stichprobe, welche im Längsschnitt verfügbar ist, für die Berechnung der beruflichen Leistungsmotivation (BLM) verwendet wird, dann können die beiden sozialen Kontexte Familie und Schule zusammen 2.1% (Modell 1) und die Leistungsmotivation im Alter von 15 Jahren nochmals 1.1% (Modell 2) der Varianz der beruflichen Leistungsmotivation erklären. Den größten Teil der Vorhersagekraft machen logischerweise Variablen im Erwachsenenalter aus, wie z.B. die Zufriedenheit mit

dem Beruf und der Arbeitsstelle. Wenn im Modell 3 die berufliche Selbstwirksamkeit und die Berufszufriedenheit dazu genommen werden, dann wird das Kriterium berufliche Leistungsmotivation zu 37% aufgeklärt.

Die Aufklärung der beruflichen Leistungsmotivation (BLM) durch die soziale Eingebundenheit im Jugendalter von 2.1%, über die gesamte Stichprobe berechnet, ist gering. Da die *sozialbezogenen* Variablen in den vorausgehenden Berechnungen bei den männlichen Gymnasiasten stets größere Zusammenhänge mit der beruflichen Weiterbildungsmotivation als mit der beruflichen Leistungsmotivation aufwiesen (vgl. Tabelle 7.22), wird im Folgenden vor allem auf die Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch die Variablen des Jugendalters eingegangen.

In den folgenden zwei hierarchischen Regressionsanalysen sind wiederum die Ebenen gemäß dem Rahmenmodell (vgl. Abbildung 1.1) verwendet worden: Einfluss der Leistungsebene (rel. Leistungsposition und höchster Ausbildungsabschluss: Modell 1 und 2), Einfluss des sozialen Kontextes (Eltern-Kind-Beziehung: Modell 3) und Einfluss der motivationalen Ebene (Leistungsmotivation: Modell 4).

Die Ergebnisse sind für die gesamte Stichprobe in Tabelle 7.36, für männliche Gymnasiasten in Tabelle 7.37 aufgeführt. Die berufliche Weiterbildungsmotivation der männlichen Gymnasiasten kann zu 4% durch ihre Eltern-Kind-Beziehung und zu 2.9% durch ihre Leistungsmotivation mit 13 Jahren erklärt werden, im Gegensatz zur gesamten Stichprobe, bei der nur gerade 1.3% bzw. 0.5% aufgeklärt werden.

Tabelle 7.36: Multiple Regressionsanalysen (hierarchisch) zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch zwei Kontrollvariablen, der Eltern-Kind-Beziehung und der Leistungsmotivation mit 13 bei der gesamten Stichprobe (df=1066)

		beta	p	R	R ²	Korr. R ²	Änderung in Sign. von F
Modell 1	(Konstante)		.000				
	rel. Leistungsposition in Kl	.123	.000	.123	.015	.014	.000
Modell 2	(Konstante)		.000				
	rel. Leistungsposition in Kl	.069	.022				
	+ Höchster berufl. Ausb.abschluss	.253	.000	.276	.076	.075	.000
Modell 3	(Konstante)		.000				
	rel. Leistungsposition in Kl	.048	.112				
	Höchster berufl. Ausb.abschluss	.242	.000				
	+ sf3 E-K-Bez Verständnis/Vorbildwirkung	.120	.000	.300	.090	.088	.000
Modell 4	(Konstante)		.000				
	rel. Leistungsposition in Kl	.024	.441				
	Höchster berufl. Ausb.abschluss	.242	.000				
	+ sf3 E-K-Bez Verständnis/Vorbildwirkung	.103	.001				
	+ m1 Leistungsmotivation	.084	.008	.310	.096	.093	.008

Tabelle 7.37: Multiple Regressionsanalysen (hierarchisch) zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch zwei Kontrollvariablen, der Eltern-Kind-Beziehung und der Leistungsmotivation mit 13 bei männlichen Gymnasiasten (df=143)

		beta	p	R	R ²	Korr. R ²	Änderung in Sign. von F
Modell 1	(Konstante)		.000				
	rel. Leistungsposition in Kl	.094	.257	.094	.009	.002	.257
Modell 2	(Konstante)		.000				
	rel. Leistungsposition in Kl	.059	.484				
	+ Höchster berufl. Ausb.abschluss	.158	.062	.180	.032	.019	.062
Modell 3	(Konstante)		.000				
	rel. Leistungsposition in Kl	.029	.731				
	Höchster berufl. Ausb.abschluss	.162	.050				
	+ sf3 E-K-Bez Verständnis/Vorbildwirkung	.215	.009	.279	.078	.059	.009
Modell 4	(Konstante)		.000				
	rel. Leistungsposition in Kl	-.021	.799				
	Höchster berufl. Ausb.abschluss	.139	.091				
	sf3 E-K-Bez Verständnis/Vorbildwirkung	.139	.108				
	+ m1 Leistungsmotivation	.213	.019	.336	.113	.088	.019

Die Eltern-Kind-Skala „Verständnis und Vorbildwirkung“ (s.a. Tabelle 6.3 in Kap. 6) erweist sich bei den männlichen Gymnasiasten in ihrer Wirkung auf die berufliche (intrinsische) Weiterbildungsmotivation als besonders bedeutsam im Vergleich zur gesamten Stichprobe. In dieser Beziehungsskala ist eine klare Erwartungshaltung der Eltern enthalten (vgl. Kap. 4.2.3: Grunddimensionen *Unterstützung* und *Forderung* beim Erziehungsstil).

7.7.3 Varianzanalytische Berechnungen

Der Befund zur Bedeutung der relativen Leistungsposition bei *männlichen Hauptschülern* verschärft sich noch, wenn bei der Bestimmung der Leistungsmotivation mit 13 Jahren die soziale Schicht mitberücksichtigt wird. Es kommen Varianzanalysen zum Einsatz, die durch Terzilbildungen in den entsprechenden Variablen über die gesamte Stichprobe wie auch je Schulkontext (z.B. nur männliche Hauptschüler) vorbereitet wurden.

Es ist ein signifikanter Interaktionseffekt „rel. Leistungsposition x Schicht“ bei den männlichen Hauptschülern festzustellen ($F=3.91$, $p<.05$; $df=2/364$). Dieser Befund gilt weder bei der Stichprobenauswahl aller Probanden, noch bei „nur Männern“ oder „nur männlichen Schülern des Gymnasiums“. Es ist jedoch nur ein Haupteffekt der relativen Leistungsposition festzustellen, bei der sozialen Schicht bleibt er aus. Aufgrund eines korrigierten $R^2=.12$ kann gesagt werden, dass die Leistungsmotivation mit 13 Jahren zu 12% aufgeklärt werden kann.

Für die gesamte Stichprobe kann eine dreifaktorielle Varianzanalyse (Eltern-Kind-Beziehung; Leistungsmotivation mit 13 Jahren, Lehrer-Schüler-Beziehung) mit der beruflichen Weiterbildungsmotivation als abhängige Variable mit zwei signifikanten Haupteffekten (Eltern-Kind-Beziehung; Leistungsmotivation mit 13 Jahren), einem zweifachen Interaktionseffekt „Eltern-Kind-Beziehung x Lehrer-Schüler-Beziehung“ und einem dreifachen Interaktionseffekt „Eltern-Kind-Beziehung x Leis-

tungsmotivation x Lehrer-Schüler-Beziehung“ gefunden werden ($F=2.32$, $p< .05$; $df=8/137.9$). So kann die berufliche Weiterbildungsmotivation zu 6% aufgeklärt werden.

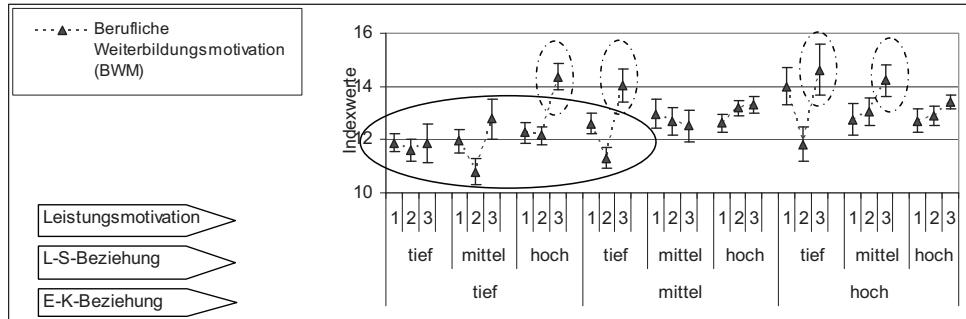


Abbildung 7.14: Darstellung der Interaktionen aufgrund der Beziehungen zu den Eltern, zu den Lehrern und der eigenen Leistungsmotivation zur Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation BWM (gesamte Stichprobe)

Es ist zu erkennen, dass eine sehr tiefe Eltern-Kind-Beziehung durch eine hohe Lehrer-Schüler-Beziehung *und* durch die eigene Leistungsmotivation (LM) wettgemacht werden kann. Ebenso kann eine tiefe Lehrer-Schüler-Beziehung mit einer hohen Eltern-Kind-Beziehung *und* der eigenen Anstrengungsbereitschaft positiv wirken (vgl. gestrichelte Ovale in Abbildung 7.14).

Bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten zeigt sich die Interaktion auf eine andere Weise: Es sind keine Haupteffekte, dafür aber alle Interaktionseffekte signifikant. Die berufliche Weiterbildungsmotivation kann so zu 20% (korrig. $R^2= .204$) aufgeklärt werden. Die vier Interaktionseffekte mit der beruflichen Weiterbildungsmotivation sind: E-K-Bez x L-S-Bez ($F=2.43$; $df= 4/47.12$; $p=.051$); E-K-Bez x LM ($F=6.74$, $p< .001$; $df= 4/129.8$), L-S-Bez x LM ($F=5.68$, $p< .001$; $df= 4/110$) und E-K-Bez x L-S-Bez x LM ($F=2.24$, $p< .05$; $df= 7/79.9$).

Daraus kann geschlossen werden, dass die beiden Kontexte Eltern und Schule unter Berücksichtigung der Leistungsmotivation mit 13 Jahren einzeln und auch zusammen (also mit einem Interaktionseffekt) auf die Leistungsmotivationsentwicklung einwirken. Das Zusammenwirken von Eltern-Kind-Beziehung x Lehrer-Schüler-Beziehung x Leistungsmotivation im Alter von 13 Jahren wirkt sich in positiver Weise auf die berufliche Weiterbildungsmotivation 22 Jahre später aus.

7.7.4 Strukturgleichungsmodell-Berechnungen

Über die gesamte männliche Stichprobe hinweg zeigt sich ein gültiges Strukturgleichungsmodell, in dem die berufliche Weiterbildungsmotivation durch die Leistungsmotivation mit 13 Jahren bestimmt wird, was wiederum durch vorgelagerte soziale Beziehungen zu den Eltern und zu den Lehrern bedingt ist (Abbildung 7.15). Für die weibliche Stichprobe ergibt sich knapp kein signifikantes Modell (der rmsea ist dann höher als .05). Der schwache aber knapp signifikante Pfadkoeffizient von

.15 verweist auf eine tiefe Stabilität zwischen den beiden motivationalen Faktoren (Leistungsmotivation mit 13 und beruflicher Weiterbildungsmotivation mit 35 Jahren).⁷²

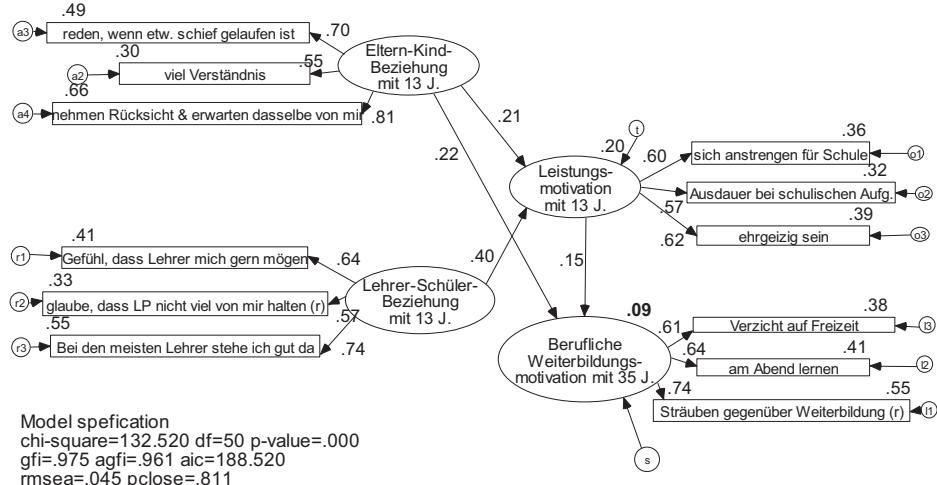


Abbildung 7.15: Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung der Moderatorvariable Leistungsmotivation mit 13 Jahren über die gesamte männliche Stichprobe berechnet (n=822)

Abbildung 7.16 zeigt dasselbe Strukturgleichungsmodell für ehemalige männliche Gymnasiasten. Stimmig mit den Ergebnissen der differenzierten Korrelationsberechnungen kommt man hier auf ein signifikantes gültiges Gesamtmodell: Sowohl die Fit-Indizes rmsea und pclose als auch das Verhältnis von Chi² zu df oder der p-Wert haben gültige Fitmaße.

⁷² Die latenten Konstrukte im Alter von 13 Jahren sind jeweils mit drei manifesten Variablen versehen. Die zu Beginn beabsichtigte Verwendung von vier Variablen pro latentem Konstrukt (wie in den korrelativen und regressionsanalytischen Berechnungen benutzt) produzierte ein zu komplexes Modell.

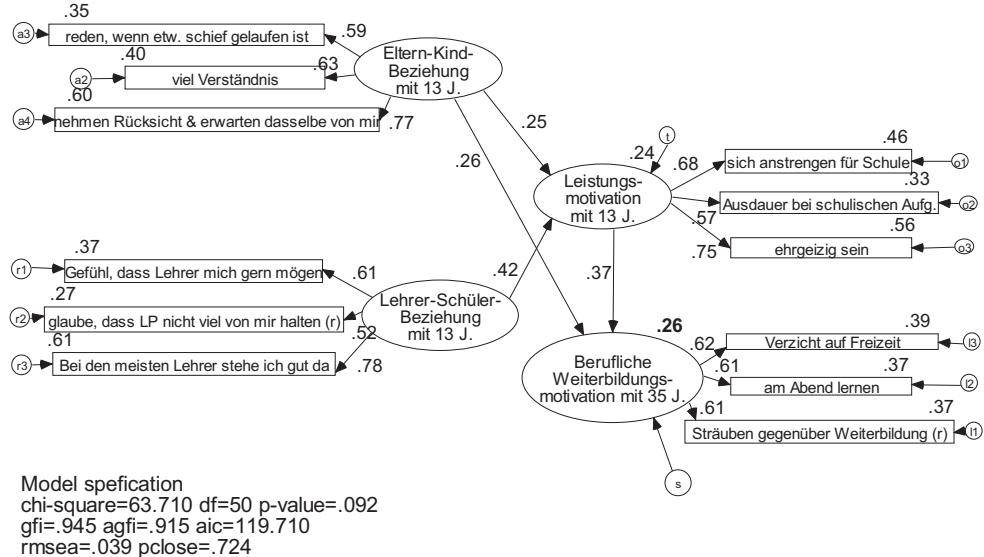


Abbildung 7.16: Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung der Moderatorvariablen Leistungsmotivation mit 13 Jahren; bei männlichen Gymnasiasten (n=180)

Es kann festgestellt werden, dass die Eltern-Kind-Beziehung sowohl für die querschnittliche Vorhersage der Leistungsmotivation als auch für die längsschnittliche Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation einen bedeutenden Einfluss hat. Die Lehrer-Schüler-Beziehung hingegen vermag bei den männlichen Gymnasiasten lediglich einen querschnittlichen Einfluss geltend zu machen. Die insgesamte aufgeklärte Varianz der beruflichen Weiterbildungsmotivation von 26% (in Abbildung 7.16 fett hervorgehoben) wird also aus indirekt wirkenden sozialen als auch aus motivationalen Aspekten im Jugendalter bestimmt.

In Abbildung 7.17 ist das gleiche Modell für die männlichen Hauptschüler berechnet worden. Der eingekreiste Pfad von .18 (Leistungsmotivation mit 13 J. und berufliche Weiterbildungsmotivation mit 35 J.) ist nicht signifikant; er ist dennoch im Modell belassen worden, weil so ein guter Vergleich zur oberen Abbildung 7.16 ersichtlich ist. Es zeigt sich also, dass die Beziehungen zu den Eltern und zum Lehrer positiv auf die Leistungsmotivation im Jugendalter, jedoch nur noch wenig längsschnittlich auf die Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter wirken. Dass das Modell trotz gültiger Fitwerte knapp als nicht gültig erklärt werden muss, zeigt sich in den nicht signifikanten Pfaden von .17 und .18 (eingekreiste Ziffern).

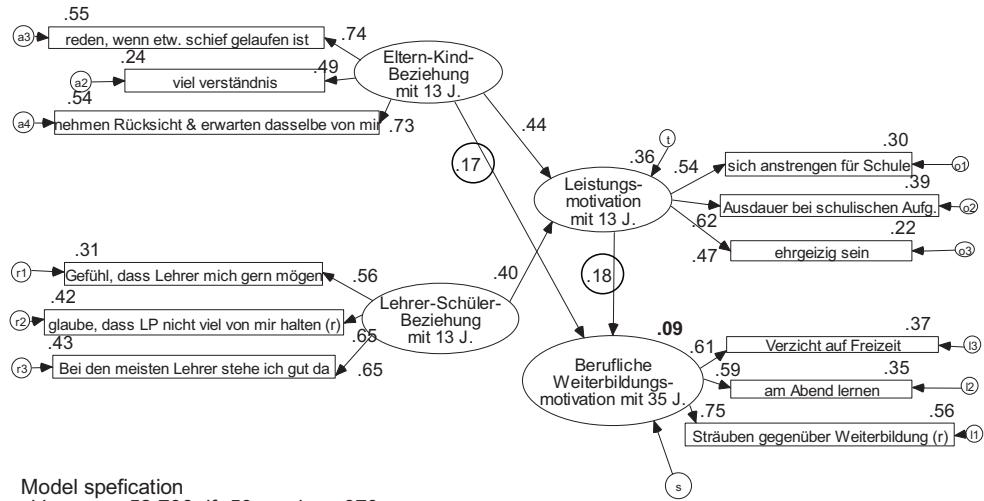


Abbildung 7.17: Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung der Moderatorvariable Leistungsmotivation mit 13 Jahren; bei männlichen Hauptschülern (n=133) – ungültig aufgrund nicht signifikanter Pfade (.17 und .18)

Wenn in diesem obigen Modell (Abbildung 7.17) nun noch die relative Leistungsposition als manifeste Variable eingefügt wird, dann bleibt das Modell weiterhin ungültig. Erstaunlicherweise zeigt sich aber der Pfad der relativen Leistungsposition mit 13 auf die Weiterbildungsmotivation mit 35 Jahren mit dem höchsten Wert von .44 und gleichzeitig fällt die motivationale Stabilität über den Längsschnitt auf -.01. Diese beschriebene Abbildung ist an dieser Stelle wegen der Ungültigkeit der Fit-Indizes nicht aufgeführt und befindet sich im Anhang bei Abbildung 11.2. Der Einfluss der Leistungsmotivation mit 13 Jahren ist also bei den männlichen Hauptschülern kein guter Vorhersagewert für die Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter; die relative Leistungsposition mit 13 Jahren dagegen scheint aber eine längsschnittliche Wirkung zu haben (.44).

Wenn nun im folgenden Modell nicht die Leistungsmotivation im Alter von 13 Jahren, sondern jene im Alter von 15 Jahren bei den ehemaligen männlichen Hauptschülern verwendet wird, zeigt sich ein besseres aber immer noch ungültiges Modell. Die Schichtvariable und die Leistungsposition sind ebenfalls aufgenommen worden, wie es sich aus den korrelativen Berechnungen im vorderen Teil empfiehlt. Das Gesamtmodell erreicht zwar keine signifikanten Fitmaße, jedoch zeigt es die Unterschiede zur Gruppe der ehemaligen männlichen Gymnasiasten sehr deutlich auf. Die eingezeichneten Pfade sind mit Ausnahme des eingekreisten (.15; Eltern-Kind-Beziehung) in Abbildung 7.18 alle signifikant ($p < 0.05$).

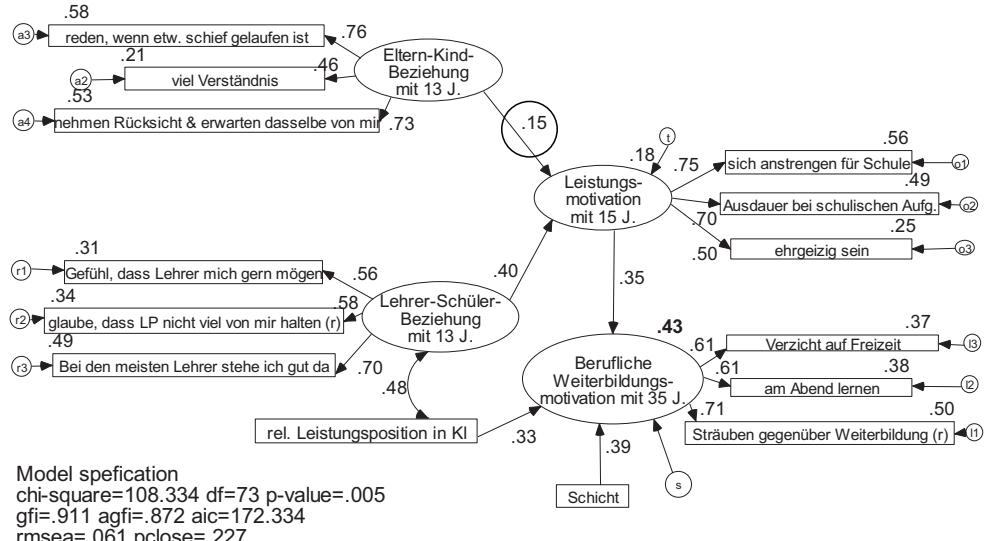


Abbildung 7.18: Noch ungültiges Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die soziale Schicht, die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung der Moderatorvariable Leistungsmotivation mit 15 Jahren bei männlichen Hauptschülern (n=133) (umkreiste Ziffer .15 ist nicht signifikant)

Die höchste Vorhersagekraft einer beruflichen Weiterbildungsmotivation erhält in diesem gesamthaft noch ungültigen Modell die soziale Schicht der Eltern (.39): D.h. je höher die Schicht des Elternhauses im Jugendalter war, desto motivierter zeigt sich der ehemalige Hauptschüler in der beruflichen Weiterbildung. Es könnte interpretiert werden, dass er quasi den höheren Status in seinem Elternhaus (verglichen mit seinem Hauptschulabschluss) ebenfalls erreichen möchte und *insofern* weiterbildungsmotiviert ist. Die Leistungsmotivation im Alter von 15 Jahren ist hier zudem stichhaltiger als jene im Alter von 13 Jahren. Ebenfalls interessant ist der Zusammenhang zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung und relativer Leistungsposition. Und letztere manifeste Variable wirkt ferner signifikant auf die berufliche Motivation (.33).

Bis jetzt standen die sozialen Kontexte als Bestimmungsfaktoren der Leistungsmotivation im Zentrum. Gemäß dem interaktionistischen Ansatz leistet aber auch die jugendliche Person selbst einen eigenen Beitrag zu ihrer Sozialisation. Aus Tabelle 7.3 (s. Kap. 7.1) wird ersichtlich, dass die „schulische Normverletzung“ zu denjenigen motivationalen Skalen gehört, die mit der Leistungsmotivation am höchsten korrelieren. Wenn diese Variable mit dem genannten theoretischen Hintergrund als latentes Konstrukt in das Strukturgleichungsmodell aufgenommen wird, kann das obige nicht signifikante Modell (vgl. Abbildung 7.18) in ein signifikantes Modell umgewandelt werden (vgl. Abbildung 7.19):

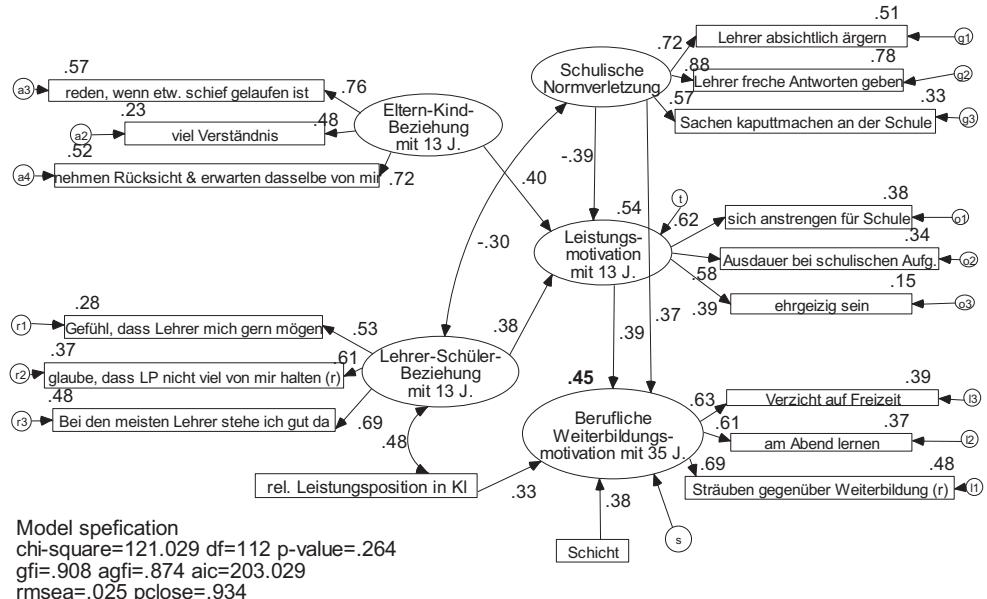


Abbildung 7.19: Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die „schulische Normverletzung“, die soziale Schicht, die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung der Mediationsvariablen Leistungsmotivation mit 13 Jahren; bei männlichen Hauptschülern (alle Pfade signifikant $p < 0.05$; $n=133$)

Die Leistungsmotivation im Jugendalter kann durch die Beziehungen⁷³ zu Eltern und zu den Lehrern und mittels eigenem normverletzenden Verhalten zu 54% aufgeklärt werden. Die berufliche Weiterbildungsmotivation kann zu 45% erklärt werden, nicht als wesentliche Folge der sozialen Einbindung im Elternhaus und bei den Lehrern (nicht signifikante Pfade, welche hier nicht eingezeichnet sind), sondern vor allem durch das Normverletzungsverhalten, welches der Jugendliche als eigener Beitrag seiner Sozialisation einbringt (.37). Dabei gilt, wie schon in korrelativen Berechnungen festgestellt, ein auf den ersten Anblick paradoxer Effekt: Je weniger sich männliche Hauptschüler mit 13 Jahren normbezogen verhalten haben, desto weiterbildungsmotivierter zeigen sie sich im Alter von 35 Jahren. Im Jugendalter war es noch eine negative Beziehung: Mehr normverletzendes Verhalten war mit einer tieferen Leistungsmotivation verbunden (-.39). Offenbar handelt es sich hier um einen relevanten *Langzeiteffekt*, der durch gelingende Beziehungen zu Bezugspersonen über eine Spanne von 22 Jahren leistungssozialisierend und damit kompensatorisch wirkt, was SDT-konform gedeutet werden könnte.

Die soziale Schicht des Elternhauses und die relative Leistungsposition im Alter von 13 Jahren sind im obigen Modell ebenfalls von Interesse: Offenbar bilden sich ehe-

⁷³ Das Regressionsgewicht von .48 zwischen dem latenten Faktor und der manifesten Variable „viel Verständnis“ fällt knapp unter dem geforderten Wert von .50 aus (vgl. hierzu auch das in Abbildung 4.2 abgebildete Modell nach Zinnecker & Georg, (1996, S. 306), worin ebenfalls Regressionsgewichte unter .50 enthalten sind).

malige männliche Hauptschüler im Erwachsenenalter umso mehr weiter, je sozial höher ihr Elternhaus im Jugendalter einzustufen war. Dieser Schichteffekt zeigt sich nur bei den männlichen Hauptschülern, hingegen nicht bei den männlichen Gymnasiasten. Und für ehemalige Hauptschüler ist es förderlich, wenn sie sich kompetent fühlen und sei es nur dadurch, dass sie zu den besten der Klasse gehören.

Das gesamte obige Modell (Abbildung 7.19) dürfte in seiner Komplexität wohl eher Tendenzen zeigen, zumal der Modellfit (gfi, agfi) besser ausfallen könnte und auch eine kleine Stichprobe vorliegt (für 122 Probanden konnte das Konstrukt berufliche Weiterbildungsmotivation verwendet werden). Aufgrund der vorherigen schrittweisen, korrelativen und regressionsanalytischen Berechnungen dürften aber die eingezeichneten Pfade ihre Berechtigung haben – auch unter der theoretischen Perspektive der SDT.

7.7.5 Zusammenfassung und übergreifende Zusammenhänge

Mittels der regressions- und strukturgleichungsanalytischen Berechnungen in Kapitel 7.7 kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die berufliche Weiterbildungsmotivation der männlichen Gymnasiasten am stimmigsten mit der SDT bestimmt werden kann. Während es bei diesen eine kettenartige Wirkung gibt, die mittels Eltern-Kind-Beziehung und Lehrer-Schüler-Beziehung über die Leistungsmotivation im Alter von 13 Jahren die spätere Weiterbildungsmotivation verursachend mitbestimmt, dürfte es bei den ehemaligen männlichen Hauptschülern *vor allem* die Bildungsschicht der Eltern, die schulische Normverletzung und die Leistungsposition in der Klasse sein, welche die Ausprägung ihrer beruflichen Weiterbildungsmotivation mit 35 Jahren bestimmen.

Im Grundsatz darf aufgrund der Ausführungen in Kapitel 7.1 bis 7.7 die Hypothese einer schulformspezifischen Sozialisation bezüglich der Lern- und Leistungsmotivationsentwicklung über einen 22 Jahre dauernden Längsschnitt aufrecht erhalten bleiben.

Wie bereits eingangs erwähnt worden ist, soll diese schulformspezifische Sozialisation auch anhand von Korrelationen zwischen den Zufriedenheiten über bedeutsame Lebensbereiche und den hier verwendeten Variablen weiter gestützt werden (vgl. Tabelle 7.38). Diese unterschiedlichen signifikanten Zusammenhänge sind von explorativem Charakter, sie tragen aber ebenfalls zur Stützung der These nach einer schulformspezifischen Sozialisation der Leistungsmotivation bei.

Tabelle 7.38: Korrelationen zwischen ausgewählten Variablen des Jugendalters und Variablen zur Zufriedenheit im Erwachsenenalter bei Männern schulformspezifisch

	Ehem. männliche Gymnasiasten (178>n>129)				Ehem. männliche Hauptschüler (123>n>72)			
	Zufriedenheit mit ...							
	Jugend- zeit [∞]	Arbeits- stelle	Beruf	Leben insge- sam	Jugend- zeit [∞]	Arbeits- stelle	Beruf	Leben insge- sam
k4 Schicht					.21*			
k14 Elternstatus 02: (nein - ja)				.21**				.21*
x1 rel. Leistungposition in Kl								
y4 eigenes monatl. Nettoeinkommen							.25**	.28**
sf1 Wohlfühlen zu Hause	.36**		.25**	.22**	.30**			
sf2 E-K-Bez a Großskala (8 Items)	.18*			.18*				
sf8 Eltern-Beziehung [∞]	.60**	.22**	.32**	.32**	.50**		.23*	.28**
sa1 Wohlfühlen in Schule				.19*	.33**			
sa2 Anonymität an der Schule	-.18*					.32**	.42**	
sa8 LP-S-Beziehung								.33**
sa11 Integration Peers					.20*			
m1 Leistungsmotivation	.20*					-.21*		
m12 Leistungsmotivation 82	.20*							
BLM Berufl. Leistungsmotivation		.34**	.36**	.37**		.25**	.30**	.24**
BWM Berufl. Weiterbildungsmotivation		.26**	.42**	.39**		.25**	.37**	
BSW Berufl. Selbstwirksamkeit		.39**	.40**	.49**		.20*	.27**	.25**

Schattiert: r-Werte $\geq .30$; $∞$: retrospektiv erhoben; zweiseitig getestet; listweise berechnet

Die Zusammenhänge zwischen Variablen im Jugendalter und wesentlichen Zufriedenheiten über wichtige Lebensbereiche zeigen sich bei ehemaligen männlichen Gymnasiasten in anderer Form als bei ehemaligen männlichen Hauptschülern (vgl. Tabelle 7.38). Bei beiden Gruppen gibt es signifikante Zusammenhänge zwischen dem Wohlfühlen zuhause und der Zufriedenheit mit der erlebten Jugendzeit zu verzeichnen. Bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten zeigen sich zusätzlich auch signifikante Effekte zur Gesamtzufriedenheit mit dem Beruf und dem eigenen Leben. Ebenfalls vermag bei dieser Gruppe auch die ehemalige Eltern-Kind-Beziehung einen signifikanten Zusammenhang auf die Lebenszufriedenheit mit 35 Jahren herzustellen. Bei den männlichen Hauptschülern ist dies nicht der Fall. Interessant ist auch, dass die Vater-Mutter-Beziehung (Elternbeziehung) bei beiden Gruppen für signifikante Zusammenhänge bis ins Erwachsenenalter sorgt; bei den männlichen Gymnasiasten aber mit höheren Werten und in konsistenterer Weise.

Der paradoxe Effekt bezüglich Schulklima, dass die von männlichen Hauptschülern erlebte Anonymität an der Schule später mit einer größeren Arbeitsstelle- und Berufszufriedenheit zusammenhängt, erscheint auch hier einmal mehr. Der inverse Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation mit 13 Jahren und der Zufriedenheit mit der Arbeitsstelle mit 35 Jahren ist in ähnlicher Weise zu verstehen.

Insgesamt betrachtet stellt man fest, dass die Zusammenhänge zwischen sozialer Eingebundenheit zuhause mit 13 Jahren und der Berufs- und Lebenszufriedenheit mit 35 Jahren sich bei männlichen Gymnasiasten nachhaltiger zeigen als bei männlichen Hauptschülern. Dies ist im Sinne des Befunds von Hazan und Shaver (1990) zu sehen, die nachgewiesen haben, dass sicher gebundene Personen zufriedener mit ihrer Arbeitsstelle und ihren Kollegen sind.

Umgekehrt korreliert bei den männlichen Hauptschülern beispielsweise die mit 13 Jahren erlebte Integration in die Peergroup signifikant mit der Jugendzeitzufriedenheit und Lebenszufriedenheit mit 35 Jahren, was bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten nicht festzustellen ist. Dies könnte auf einen weiteren kompensatorischen Prozess hindeuten: Männliche Hauptschüler suchen die soziale Eingebundenheit vielleicht vermehrt in der Peergroup.

8 Zusammenfassung und Diskussion

8.1 Kapitelbezogene Zusammenfassungen

Zu Kapitel 7.1.1 Motivationale Persönlichkeitsmerkmale und Kontrollvariablen im Jugendalter

Es gibt unterschiedliche Verlaufskurven der Leistungsmotivation im Jugendalter festzustellen, je nach Schultyp und Geschlecht.

Bei den Interkorrelationen zwischen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Jugendalter fällt folgender Befund auf: Die Leistungsmotivation hängt mit allen anderen Variablen signifikant zusammen.

Die Leistungsposition in der Klasse hat eine relevante Bedeutung für die Untersuchung der Leistungsmotivation.

Der eigene personale Einfluss im Sinne des handlungstheoretischen Modells wird über das Rauchen und die schulische Normverletzung auf die eigene Leistungsmotivation ausgewiesen, auch wenn Geschlecht, Schulform und Leistungsposition kontrolliert werden.

Zu Kapitel 7.1.2 Motivationale Persönlichkeitsmerkmale und Kontrollvariablen im Erwachsenenalter

Zwischen Männern und Frauen und zwischen Männern von Hauptschulen und von Gymnasien gibt es wesentliche Unterschiede in der Motivation im Erwachsenenalter, vor allem in der beruflichen Weiterbildungsmotivation.

Die relative Leistungsposition mit 13 Jahren ist auch für die berufliche Weiterbildungsmotivation des Erwachsenenalters relevant. Ebenso bedeutsam ist der höchste berufliche Ausbildungsabschluss. Diese beiden Variablen sind deshalb im Weiteren als kontrollierende Variablen verwendet worden.

Während bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten praktisch keine Kontrollvariablen die berufliche Motivationswerte beeinflussen, sind es bei den ehemaligen männlichen Hauptschülern die soziale Schicht, die relative Leistungsposition und der berufliche Ausbildungsabschluss, welche signifikant mit der Weiterbildungsmotivation zusammenhängen. Dies spricht für eine kontextspezifische Leistungssozialisation.

Zu Kapitel 7.2.1 Zur familiären sozialen Eingebundenheit im Jugendalter

Während es bei der Leistungsmotivation im Jugendalter (12-16) einen Abwärtstrend zu beobachten gibt, verläuft die Eltern-Kind-Beziehung kurvilinear; es ist also wieder ein Aufwärtstrend zu beobachten. Der Beziehungswert mit 16 Jahren scheint in etwa wieder den Wert im Alter von 13 Jahren anzunehmen. Erziehungsstil und Eltern-Kind-Beziehung sind zudem abhängig von der Schulform: Je höher der schulische Status, desto besser die Beziehung (Spearman's Rho: .22, $p < .001$) und desto weniger inkonsistent ist die Erziehung zuhause (Spearman's Rho: -.24, $p < .001$).

Zu Kapitel 7.2.2 Soziale Beziehungen und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter

Zwischen familiären sozialen und motivationalen Variablen sind theoriekonforme Zusammenhänge festzustellen. Die Eltern-Kind-Beziehungsvariablen weisen höchste Werte zur Leistungsmotivation auf. Negative Korrelationen sind bei Reibereien, inkonsistentem Erziehungsstil und bei der Wahl einer außerfamiliären Vertrauensperson festzustellen.

Die Eltern-Kind-Beziehungs-Variablen (Wohlfühlen zuhause, eine gute Eltern-Kind-Beziehung und ein konsistenter Erziehungsstil) bleiben auch dann signifikant zur Variablen Leistungsmotivation, wenn der Schultyp, das Geschlecht und die relative Leistungsposition kontrolliert werden.

Zu Kapitel 7.3.1 Zur außerfamiliären sozialen Eingebundenheit im Jugendalter

Während die „Vertrauen-zum-Lehrer“-Kurve ähnlich der Kurve wie bei der Eltern-Kind-Beziehung verläuft (im Alter von 16 Jahren zeigt sich wieder ein Aufwärts-trend), zeigt sich bei der Lehrer-Schüler-Beziehung keine solche Tendenz. Jedoch zeigt sich vor allem eine schulformspezifische Tendenz: Jugendliche des Gymnasiums fühlen sich von ihren Lehrern mehr wertgeschätzt ($t_{(826)}=-4.94$, $p < .001$).

Zu Kapitel 7.3.2 Außerfamiliäre soziale Beziehungen und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter

Die meisten außerfamiliären Variablen zur sozialen Eingebundenheit weisen einen signifikanten Zusammenhang zu den motivationalen Variablen auf. Nur wenige erreichen einen Korrelationswert von $r = .20$: Wohlfühlen in der Schule, Lehrer-Schüler-Beziehung und Vertrauen zum Lehrer.

Gemäß der Partialkorrelation (unter Kontrolle der relativen Leistungsposition, Geschlecht und Schultyp) erweisen sich folgende Variablen wichtig für die Leistungsmotivation: Wohlfühlen in der Schule und Lehrer-Schüler-Beziehung.

Zu Kapitel 7.4.1 Partialkorrelative Berechnungen im Querschnitt und kurzen Längsschnitt des Jugendalters

Im Querschnitt gibt es bei allen vier Gruppen mindestens einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer Eltern-Kind-Beziehungsskala und der Leistungsmotivation mit 13 Jahren; unabhängig von der Leistung. Im kurzen Längsschnitt ist es auffallend, dass nur noch bei den ehemaligen Knaben des Gymnasiums durchwegs hochsignifikante Effekte sozialer Eingebundenheit im Alter von 13 Jahren auf die Leistungsmotivation im Alter von 15 Jahren festzustellen sind.

Im Querschnitt ist die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit *in der Schule* (Wohlfühlen, Vertrauen und Beziehung) bei allen vier Gruppen nachweisbar. Im kurzen Zwei-Jahres-Längsschnitt zeigen sich wiederum nur noch bei den männlichen Gymnasiasten signifikante Werte (Wohlfühlen, Lehrer-Schüler-Beziehung) auf die Leistungsmotivation.

Zu Kapitel 7.4.2 Regressionsanalytische Berechnungen

Im Querschnitt können bei allen vier Gruppen Regressionsmodelle gefunden werden, welche die Leistungsmotivation signifikant aufklären können, obwohl nicht alle Betawerte signifikant sind; bei den männlichen Gymnasiasten ergibt sich ein $R^2=.33$. Im kurzen Längsschnitt (80-82) zeigt sich bei den männlichen Gymnasiasten das konsistenteste Modell: Die Leistungsmotivation kann durch familiäre und außefamiliäre soziale Kontexte zu 16% aufgeklärt werden; es sind aber nicht alle Betawerte signifikant.

Zu Kapitel 7.4.3 Strukturgleichungsmodell-Berechnungen

Mit einem Strukturgleichungsmodell kann unter Verwendung aller Probanden gezeigt werden, dass ein messfehlerbereinigter Effekt der Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Leistungsmotivation längsschnittlich nachgewiesen werden kann (16% Aufklärung der abhängigen Variable Leistungsmotivation mit 15 Jahren). Die familiären und schulischen Beziehungseinflüsse sind etwa gleich groß. In den differenzierten Berechnungen zeigt sich, dass je nach Schulform auch unterschiedlich hohe Regressionsgewichte (Pfade) auf die Leistungsmotivation wirken (die Gesamtmodelle werden aber nicht angenommen). Besonders auffallend sind die männlichen Hauptschüler: bei Ihnen spielt die Wertschätzung und Beziehung des Lehrers eine vergleichsweise größere Rolle als bei den männlichen Gymnasiasten. Die Hypothese nach einer Schulform und geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Verursachung der Leistungsmotivation wird aufrecht erhalten. Ein gültiges Modell ist quer- als auch längsschnittlich nur bei den männlichen Gymnasiasten identifizierbar.

Zu Kapitel 7.5.1 Korrelative Berechnungen zur Übersicht

Es ist sowohl korrelativ als auch partialkorrelativ (unter Kontrolle der Leistungsposition) ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Eltern-Kind-Beziehung und den drei motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen 22 Jahre später nachzuweisen. Mit $r=.12$ ($p<.001$) zeigt die Kurzskala (Verständnis und Vorbildwirkung) den größten Wert unter den verschiedenen Eltern-Kind-Beziehungs-Skalen. Darin ist die Verständnis- als auch die Erwartungsdimension im Sinne des autoritativen Erziehungsstils vorhanden (z.B. Item: Meine Eltern nehmen Rücksicht auf mich und erwarten das gleiche von mir).

Wiederum am höchsten schlägt diese Eltern-Kind-Beziehungsskala bei den ehemaligen Jugendlichen des Gymnasiums auf die berufliche Weiterbildungsmotivation aus (korrelativ und partialkorrelativ), während bei den anderen untersuchten Gruppen wenig klare Profile festgestellt werden können.

Zu Kapitel 7.5.2 Regressionsanalytische Berechnungen: Prädiktion motivationaler Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter

Bei den männlichen Hauptschülern kann die berufliche Weiterbildungsmotivation mittels den Variablen Begabungseinschätzung und Anonymität in der Schule zu 17% und nur durch erstere zu 9% aufgeklärt werden. Bei den männlichen Gymnasi-

asten lässt sich die Weiterbildungsmotivation durch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und durch die der Vater-Mutter-Beziehung zu 6% erklären.

Zu Kapitel 7.5.3 Strukturgleichungsmodell-Berechnungen

Insgesamt kann sowohl für *alle Probanden* als auch nur für die Gruppe der *männlichen Gymnasiasten* kein gültiges Strukturgleichungsmodell gefunden werden, das die berufliche Weiterbildungsmotivation durch die Eltern-Kind- und die Lehrer-Schüler-Beziehung im Jugendalter signifikant aufklären kann. Es wird vermutet, dass die Aufnahme der Leistungsmotivation des Jugendalters als moderierende Variable das Modell verbessern kann.

Zu Kapitel 7.6.1 Stabilität im Zwei-Jahres-Längsschnitt im Jugendalter

Die Stabilität zwischen der Leistungsmotivation mit 13 Jahren und der mit 15 Jahren ist über alle Probanden hinweg $r = .44$ ($p < .01$). Es finden sich bei den Gymnasiasten wesentlich höhere Stabilitäten als bei den Jugendlichen der Hauptschule. Weil der Fokus auf den Männern liegt, sind diese ausgewiesen: Die Leistungsmotivationsstabilität der männlichen Gymnasiasten beträgt $.53$ ($p < .01$) bzw. $.48$ ($p < .01$) (bei statistischer Kontrolle der Leistungsposition).

Zu Kapitel 7.6.2 Stabilität im 22-Jahres-Längsschnitt (BLM und BWM)

Sowohl die Leistungsmotivation mit 13 und mit 15 Jahren zeigen unter Kontrolle der Leistungsposition und des höchsten beruflichen Ausbildungsabschlusses einen Zusammenhang von $.11$ zur beruflichen Weiterbildungsmotivation – über alle Probanden berechnet. Einen noch höheren Wert zeigt sich in der Korrelation zwischen der Leistungsmotivation mit 15 Jahren und der beruflichen Leistungsmotivation mit 35 Jahren ($.17$) und der schulischen Leistungsangst und der beruflichen Selbstwirksamkeit 22 Jahre später ($-.16$). Interessant ist auch, dass das Interesse des Kindes (in der Wahrnehmung der Eltern) keinen längsschnittlichen Effekt aufweist.

Während also bei der gesamten Stichprobe zwischen Leistungsmotivation mit 13 bzw. mit 15 Jahren und der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) mit 35 Jahren signifikante Stabilitäten von je $r = .11$ festgestellt werden können, fallen diese Stabilitäten bei den männlichen ehemaligen Gymnasiasten mit $.27$ bzw. $.24$ aus; also insgesamt zweimal größer (die Kontrollvariablen *relative Leistungsposition* und *höchster beruflicher Ausbildungsabschluss* wurden wiederum auspartialisiert). Bei ihnen gibt es am meisten Konsistenz. Somit bleibt die durch soziale Eingebundenheit verursachte Leistungsmotivation bis ins Erwachsenenalter in Form der Weiterbildungsmotivation nachweisbar. Bei männlichen Hauptschülern dagegen gibt es keine diesbezügliche signifikante Stabilität.

Bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten kann die Weiterbildungsbereitschaft in einer Regressionsanalyse zu 12% durch die Leistungsmotivation und die Variable „Eltern-Kind-Konsens bezüglich ‚wie benehmen‘“ im Alter von 13 Jahren aufgeklärt werden.

Das Strukturgleichungsmodell, indem die Leistungsmotivation mit 13 Jahren die berufliche Weiterbildungsmotivation mit 35 Jahren vorhersagt, ist bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten signifikant. Dasselbe Modell ist über die gesamte Stichprobe berechnet ungültig. Auch dies ein Beleg, dass die männlichen Gymnasiasten eine besondere Stabilität zeigen und insofern von einer schulformspezifischen Sozialisation gesprochen werden kann.

Zu Kapitel 7.7.1 Zur Übersicht: Mittelwertsvergleiche und Korrelationsberechnungen

Männliche Hauptschüler schätzen gegenüber den männlichen Gymnasiasten die soziale Eingebundenheit im Elternhaus und im Schulhaus und die Begabungswahrnehmung von Seiten der Eltern signifikant tiefer ein und legen ein signifikant ausgeprägteres schulisches Normverletzungsverhalten an den Tag. Besonders bei diesen Jungen zeigt sich ein erstaunlicher Befund: Der *querschnittliche* Zusammenhang zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und der relativen Leistungsposition der Jugendlichen innerhalb der Klasse ist mit $r = .36$ wesentlich höher als der Partial-Zusammenhang (Leistung kontrolliert) zwischen der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Leistungsmotivation mit $r = .21$.

Wenn eine erzieherische Funktion im Sinne der Sozialisation überhaupt ausgeübt werden soll, ist es angezeigt, die Anbindung der Beziehung, Wertschätzung und Anerkennung vor allem auf die Leistungsbereitschaft und -motivation des Jugendlichen, aber nicht auf dessen eigentliche Leistung zu beziehen. Im Vergleich zu den männlichen Gymnasiasten zeigt sich dies bei den männlichen Hauptschülern problematisch. Pädagogisch gesehen sollten die Korrelationswerte (Lehrer-Schüler-Beziehung zu Leistungsposition (.36) und Lehrer-Schüler-Beziehung zu Leistungsmotivation (.21)) eigentlich gerade umgekehrt ausfallen.

Für eine längerfristig stabile Leistungsbereitschaft im Sinne einer erfolgreichen Sozialisation sollten Lehrer vor allem die Arbeitshaltung der Schüler wertschätzend verstärken, statt vorschnell auf ihre Leistungsposition in selektionierender Weise zu fokussieren und ihre Beziehung danach auszurichten. Unter der SDT-Perspektive ist die Lehrer-Schüler-Beziehung eine wesentliche Komponente für die Förderung der Lern- und Leistungsmotivation und sie sollte möglichst *unabhängig* von der effektiven Leistungserbringung sein, damit sowohl gute als auch schwächere Schüler davon profitieren können. Hieraus kann eine eigentliche Beziehungsdidaktik gefolgt werden (vgl. Miller, 1999).

Korrelative *längsschnittliche* Berechnungen zeigen in der Übersicht, dass die berufliche Motivation von ehemaligen männlichen Hauptschülern vor allem mit schichtbezogenen und begabungsrelevanten Variablen der Jugendzeit zusammenhängen.

Zu Kapitel 7.7.2 Regressionsanalytische Berechnungen

Die berufliche Weiterbildungsmotivation der männlichen Gymnasiasten lässt sich zu 4% durch ihre Eltern-Kind-Beziehung und etwa zu 3% durch ihre Leistungsmotiva-

tion mit 13 Jahren erklären, im Gegensatz zur gesamten Stichprobe, bei der es nur gerade 1.2% bzw. 1% sind, im Schnitt also dreimal weniger.

Zu Kapitel 7.7.3 Varianzanalytische Berechnungen

Bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten wird mittels einer dreifaktoriellen Varianzanalyse nachgewiesen, dass sowohl die Beziehung zu den Eltern, als auch jene zum Lehrer zusammen mit der Leistungsmotivation im Alter von 13 Jahren einen Interaktionseffekt auf die spätere berufliche Weiterbildungsmotivation ausüben. Zudem wird ein dreifacher Interaktionseffekt von beiden Beziehungen und der Leistungsmotivation mit 13 auf die berufliche Weiterbildungsmotivation ausgewiesen; die Gesamtmodellaufklärung beträgt 20%. Das Fazit lautet: Leistungssozialisation im Jugendalter erfolgt über gute Beziehungen. Diese *so entstandene* Leistungshaltung wirkt sich stabilisierend auf die berufliche Weiterbildungsmotivation aus. Der familiäre und der schulische Kontext können also mit der vom Jugendlichen gezeigten Leistungsmotivation im Alter von 13 Jahren *zusammen* eine positive Wirkung auf die Motivation im Alter von 35 Jahren ausüben. Diese drei Elemente wirken miteinander verstärkend.

Zu Kapitel 7.7.4 Strukturgleichungsmodell-Berechnungen

Mittels Strukturgleichungsmodellen kann gezeigt werden, dass die Beziehungen zu Eltern und Lehrern bei den männlichen Gymnasiasten für die Leistungsmotivation querschnittlich als auch für die berufliche Weiterbildungsmotivation längsschnittlich als verursachend zu interpretieren sind, der erklärte Varianzanteil beträgt 26%. Die Eltern-Kind-Beziehung wirkt sogar signifikant direkt auf die berufliche Weiterbildungsmotivation im Gegensatz zur Lehrer-Schüler-Beziehung, die bei der Leistungsmotivationssozialisation vor allem im Jugendalter ihre Wichtigkeit hat, während sie nicht mehr direkt auf die Motivation im Erwachsenenalter wirkt.

Bei den männlichen Hauptschülern dürfte für die Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation die soziale Schicht ihrer Eltern, ihr normabweichendes Verhalten, ihre Leistungsmotivation und die Qualität der Beziehung vor allem zum Lehrer bestimend sein. Erstaunlich ist, dass sowohl die Eltern-Kind-Beziehung als auch die Lehrer-Schüler-Beziehung keine direkten signifikanten Wirkungen auf die berufliche Weiterbildungsmotivation ausüben, wie das bei den männlichen Gymnasiasten der Fall ist. Dafür korreliert aber letztere mit der schulischen Normverletzung des Jugendlichen und der relativen Leistungsposition: Je mehr der Jugendliche negative Verhaltensweisen zeigt, desto weniger gut ist die Beziehung zum Lehrer. Die gute Beziehung zum Lehrer wirkt in direkter Weise förderlich auf die Leistungsmotivation. Es ist wahrscheinlich die autonome Entscheidung des Jugendlichen, gegen Schulnormen zu verstößen und so als Konsequenz weniger gute Beziehungen zu den Lehrern zu haben. Durch diese gemachte *Jugenderfahrung* kommt der *junge Erwachsene* aber möglicherweise zu einer Einsicht: Je mehr der Schüler mit 13 Jahren schulische Normen verletzt, desto größer ist seine Weiterbildungsmotivation im Alter von 35 Jahren (erwähnte paradoxe Effekt). Das Vorzeichen hat

gewechselt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass ehemalige Schüler der Hauptschule, welche im Alter von 13 Jahren schulische Normen verletzten, durch diese Erfahrung „klüger“ geworden sind und ihr Leistungsverhalten im Erwachsenenalter komplett ändern bzw. „etwas nachholen“.

Dieser auf den ersten Blick paradoxe Effekt ändert die Stabilität zwischen Leistungsmotivation mit 13 Jahren und beruflicher Weiterbildungsmotivation insofern, als sich diese nun mit einem signifikanten Betagewicht von .39 zeigt und etwa ähnlich groß wie bei den männlichen Gymnasiasten ist. Wir haben also drei Wirkungsmechanismen: eine durch soziale Eingebundenheit und Normverhalten verursachte Leistungsmotivation im Jugendalter, welche eine Stabilität bis ins Erwachsenenalter auslöst, ein normabweichendes Verhalten im Jugendalter, welches später durch einen Einsichtsprozess zuhanden einer größeren Weiterbildungsmotivation wirkt und die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht und zu einer Leistungsgruppe (innerhalb der Klasse), welche ebenfalls als Motor der beruflichen Weiterbildungsmotivation wirkt.

Dieser komplexe Befund in einem Modell, das mit einer kleinen Anzahl Probanden (n=133) berechnet wurde und in dem die Fitmaße zufrieden stellend, aber nicht optimal ausfallen, kann nur als These formuliert werden, zumal im Theoriekapitel keine diesbezüglichen komplexen Erkenntnisse aufgezeigt wurden. Vieles spricht aber dafür, die Interpretation aufrecht zu erhalten: Gute Beziehungen fördern im Querschnitt normbezogenes Verhalten und normabweichendes Verhalten lohnt sich *auf Dauer* nicht, was Jugendliche in der Berufswelt wahrscheinlich gelernt und verstanden haben.

Zu Kapitel 7.7.5 Zusammenfassung

Die unterschiedliche Sozialisation der ehemaligen männlichen Hauptschüler und männlichen Gymnasiasten zeigt sich auch in den Zusammenhängen über die *allgemeine Zufriedenheiten* über wesentliche Lebensbereiche. Die soziale Eingebundenheit korreliert bei ehemaligen männlichen Gymnasiasten höher als bei männlichen Hauptschülern mit den Jugendzeit-, Arbeitsstelle-, Berufs- und Lebenszufriedenheiten. Ebenso ist es bei den Zusammenhängen zwischen den beruflichen Motivationswerten und den Arbeits-, Berufs- und Lebenszufriedenheiten.

8.2 Interpretation und Diskussion

Nachdem die Ergebnisse zusammengefasst sind, soll in diesem Kapitel nun die Interpretation der erhaltenen Ergebnisse vollzogen werden. Sie orientiert sich an den zuvor aufgestellten Hypothesen (s. Kap. 6.1) und strukturiert sich in vier Themenbereiche:

- Motivationale Persönlichkeitsmerkmale und Kontrollvariablen
- Soziale Eingebundenheit und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter

- Soziale Eingebundenheit im Jugendalter und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter
- Zur Leistungsmotivationsentwicklung: Stabilität und differentielle Sozialisationsbedingungen

A) Motivationale Persönlichkeitsmerkmale und Kontrollvariablen

Die erste Hypothese lautete:

H1) Zwischen Kontrollvariablen und den motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen gibt es signifikante Zusammenhänge, sowohl im Jugendalter als auch im Erwachsenenalter und ebenso in differentieller Hinsicht (s. Kap. 4.1 bzw. 7.1).

Gemäß den Ergebnissen bleibt die allgemein formulierte 1. Hypothese aufrecht erhalten. Es können folgende Teilhypthesen bestätigt werden:

- H1.1 Im Jugendalter: Im frühen Jugendalter sorgt die relative Leistungsposition in der Klasse innerhalb der Kontrollvariablen für auffallende signifikante Effekte auf die Leistungsmotivation im Jugendalter.
- H1.2 Im Erwachsenenalter: Die berufliche Weiterbildungsmotivation ist am stärksten abhängig von den Kontrollvariablen. Sowohl die Schulform, die relative Leistungsposition als auch der schulische und berufliche Ausbildungsschluss bestimmen die Höhe der beruflichen Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter.
- H1.3 In differentieller Hinsicht: Die Kontrollvariablen sind v.a. bei den männlichen Hauptschülern sehr bedeutsam.

B) Soziale Eingebundenheit und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter

An dieser Stelle kann auf die erste, zweite und dritte Fragestellung (s. Kap. 5.1) geantwortet werden. Sie werden durch die Hypothese H2, H3 und H4 und durch ihre Unterhypthesen (H2.1, H2.2 usw.) beantwortet.

- H2) Die soziale Eingebundenheit in der Familie wirkt sich positiv auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale und insbesondere auf die Leistungsmotivation im Jugendalter aus, sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich. Es ist die Eltern-Kind-Beziehung, die innerhalb der familiären Variablen der sozialen Eingebundenheit für höchste Zusammenhänge zur Leistungsmotivation sorgt. (s. Kap. 4.2 bzw. 7.2).
- H2.1 Der erste Teil der Hypothese wird klar bestätigt: Eine Eltern-Kind-Beziehung wirkt sich positiv auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale und insbesondere auf die Leistungsmotivation im Jugendalter aus, sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich. Unabhängig vom Geschlecht, Schultyp und der Leistungsposition besteht eine positiver Zusammenhang zwischen Eltern-Kind-Beziehung und Leistungsmotivation von $r = .20$ (querschnittlich) und von $r = .11$ (längsschnittlich).

- H2.2 Unabhängig vom Geschlecht, Schultyp und der Leistungsposition ist es die Eltern-Kind-Beziehung bzw. der Erziehungsstil, welche innerhalb der Variablen der sozialen Eingebundenheit für höchste Zusammenhänge zur Leistungsmotivation und anderen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen sorgt. Das Wohlfühlen zuhause und das Vertrauensverhältnis dürfen in diesem Sinne ebenfalls als Repräsentanten von sozialer Eingebundenheit bezeichnet werden.
- H3) Die außfamiliäre soziale Eingebundenheit (Lehrer-Schüler-Beziehung, Integration in Klasse, ...) wirkt sich positiv auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale und insbesondere auf die Leistungsmotivation im Jugendalter aus, sowohl querschnittlich als auch längsschnittlich. Es ist die Lehrer-Schüler-Beziehung, die innerhalb der außfamiliären Variablen der sozialen Eingebundenheit für höchste Zusammenhänge zur Leistungsmotivation sorgt (s. Kap. 4.3 bzw. 7.3).
- H3.1 Auch hier kann wiederum der erste Teil der Hypothese bestätigt werden. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Lehrer-Schüler-Beziehung und Leistungsmotivation von $r = .29$ (querschnittlich) und von $r = .15$ (längsschnittlich); unabhängig vom Geschlecht, Schultyp und der Leistungsposition sind die Werte noch $r = .20$ und $r = .09$ auf signifikantem Niveau.
- H3.2 Es ist die Lehrer-Schüler-Beziehung, die für hohe Zusammenhänge zwischen sozialer Eingebundenheit und Leistungsmotivation sorgt. Das Einzeliitem „Wohlfühlen in der Schule“ ist aber in seiner Bedeutung noch entscheidender. Mit $r = .27$ (querschnittlich) und $r = .15$ (längsschnittlich) steht es innerhalb der außfamiliär definierten Variablen der sozialen Eingebundenheit an erster Stelle für die Förderung der Leistungsmotivation.
- H4) Es gibt differentielle Wirkungszusammenhänge zwischen der familiären und außfamiliären sozialen Eingebundenheit und der Leistungsmotivation im frühen Jugendalter zu verzeichnen. Bei den männlichen Gymnasiasten sind die Effekte am größten (s. Kap. 4.4 bzw. 7.4).
- H4.1 Im Gegensatz zu den männlichen Gymnasiasten gibt es bei den männlichen Hauptschülern unter den 20 Variablen der familiären sozialen Eingebundenheit nur eine, die knapp signifikant auf dem 5%-Niveau auf Leistungsmotivation längsschnittlich durchschlägt. Bei den 15 *außfamiliären* Variablen der sozialen Eingebundenheit sind es lediglich zwei.
- H4.2 Sowohl eine positive Eltern-Kind-Beziehung, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung als auch das Wohlfühlen zuhause und in der Schule ist speziell bei den männlichen Gymnasiasten für eine hohe Leistungsmotivation im Jugendalter verantwortlich. Die längsschnittlichen Korrelationen sind im Gegensatz zu jenen von Jugendlichen der Hauptschule und von weiblichen Gymnasiasten signifikant. In einer multiplen Regressionsanalyse können insgesamt 16% der Leistungsmotivation bei den männlichen Gymnasiasten

durch Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung und die relative Leistungsposition in der Klasse aufgeklärt werden. Der Aufklärungsbeitrag ist in einem Strukturgleichungsmodell ohne die relative Leistungsposition ebenfalls 16%.

C) Soziale Eingebundenheit im Jugendalter und motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter

Hier werden die Fragestellungen 4 und 5 beantwortet (s. Kap. 5.1). Es handelt sich nun um *große längsschnittliche* Wirkungen vom frühen Jugendalter auf das Erwachsenenalter.

- Inwiefern wirkt sich die Leistungsmotivation *im frühen Jugendalter* auf die berufliche Leistungsmotivation und die Weiterbildungsmotivation im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später) aus (Stabilitätsprüfung)?
- Inwiefern wirken sich die familiären und außerfamiliären sozialen Beziehungen *interaktional* im frühen Jugendalter direkt und (über die Leistungsmotivation im Jugendalter) indirekt auf die berufliche Leistungsmotivation und die Weiterbildungsmotivation im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später) aus?

Als Antworten können folgende Hypothesen und Unterhypothesen bestätigt bzw. teilbestätigt werden:

- H5) Es gibt sowohl generelle als auch differentielle Wirkungszusammenhänge der familiären und außerfamiliären sozialen Eingebundenheit im frühen Jugendalter auf die berufliche Leistungs- und Weiterbildungsmotivation im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später) festzustellen (s. Kap. 4.5 bzw. 7.5).
- H5.1 Es ist wiederum die Eltern-Kind-Beziehung im frühen Jugendalter, welche sich bis ins Erwachsenenalter auswirkt, indem sie mit der beruflichen Weiterbildungsmotivation im Alter von 35 Jahren zu $r = .15$ und zu $r = .12$ signifikant korreliert (zweite Ziffer entspricht der Berechnung unter Kontrolle durch Geschlecht, Schulform und Leistungsposition im Jugendalter).
- H5.2 Unabhängig von der relativen Leistungsposition im Jugendalter als auch vom beruflichen Ausbildungsabschluss im Erwachsenenalter sorgen bei den ehemaligen männlichen Hauptschülern die wahrgenommene Begabungseinschätzung ($r = .33$) und die Anonymität in der Schule ($r = .28$) für auffallende differentielle Effekte zuhanden der beruflichen Weiterbildungsmotivation. Bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten wirken sich die zahlreichen Variablen der sozialen Eingebundenheit (v.a. Eltern-Kind-Beziehung und Wohlfühlen zuhause) im Gegensatz zu den anderen Gruppen (Jugendliche der Hauptschule und Mädchen des Gymnasiums) signifikant positiv auf die Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter aus. Der wahrgenommene *erwartete* Schulabschluss von Seiten der Eltern wirkt sich diesbezüglich negativ aus ($r = -.18$), was im Sinne der SDT stimmig ist und durch den Jugendlichen als Autonomieeinschränkung wahrgenommen werden kann.

D) Zur Leistungsmotivationsentwicklung: Stabilität und differentielle Sozialisationsbedingungen

Hier geht es um die Stabilitätsprüfung von Leistungsmotivation im Zwei-Jahres- als auch im 22-Jahres-Längsschnitt.

- H6) Zwischen der Leistungsmotivation im frühen Jugendalter und der beruflichen Leistungs- und Weiterbildungsmotivation im frühen Erwachsenenalter (22 Jahre später) ist eine Stabilität festzustellen. Diese fällt sowohl geschlechts- als auch schulformspezifisch aus (s. Kap. 4.6 bzw. 7.6).
- H6.1 Sowohl die Leistungsmotivation mit 13 Jahren als auch jene mit 15 Jahren korrelieren signifikant mit den drei motivationalen Konstrukten des Erwachsenenalters (BLM, BWM, BSW). Das allgemeine Interesse (Einzelitem) als intrinsische Motivation sorgt *nicht* für signifikante Zusammenhänge. Ebenso zeigt sich auch die Selbstwirksamkeitserwartung diesbezüglich nicht signifikant.
- H6.2 Im Gegensatz zu den anderen geschlechts- und schulformspezifischen Gruppen zeigen sich bei den männlichen Gymnasiasten die höchsten Korrelationswerte der Leistungsmotivation und weiteren motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen zur längsschnittlichen Wirkung auf die berufliche Weiterbildungsmotivation, und zwar unabhängig von der relativen Leistungsposition in der Klasse und vom beruflichen Ausbildungsabschluss.
- H7) Die familiäre und außerfamiliäre soziale Eingebundenheit im frühen Jugendalter wirkt sich direkt und (über die Leistungsmotivation im Jugendalter) indirekt auf die berufliche Leistungsmotivation und die Weiterbildungsbereitschaft im Erwachsenenalter (22 Jahre später) aus. Die Wirkung der sozialen Eingebundenheit gemäß der Selbstbestimmungstheorie zur Förderung der Motivation ist über 20 Jahre hinweg nachweisbar, aber je nach Fokus auch unterschiedlich wirksam (vgl. Kap. 4.7 bzw. 7.7).
- H7.1 Die obige Hypothese kann bestätigt werden, allerdings nur bezogen auf die berufliche Weiterbildungsmotivation und *nicht* auf die berufliche Leistungsmotivation und zweitens bezogen auf die Gruppe von ehemaligen männlichen Gymnasiasten. Im Gegensatz zu den anderen geschlechts- und schulformspezifischen Gruppen ergibt sich bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten ein gültiges Strukturgleichungsmodell, das die berufliche Weiterbildungsmotivation durch die Leistungsmotivation im Jugendalter und durch die voran geschalteten Faktoren der Eltern-Kind-Beziehung und Lehrer-Schüler-Beziehung direkt und indirekt vorhersagen können.
- H7.2 Bei ehemaligen männlichen Hauptschülern sind Kontrollvariablen wie soziale Schicht, relative Leistungsposition, der Notendurchschnitt und ebenso der berufliche Ausbildungsabschluss von zentraler Bedeutung für die Höhe der beruflichen Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter. In einem nicht völlig abgesicherten Strukturgleichungsmodell sorgt die latente Variable "schulische Normverletzung" für ein überraschendes Leistungsmotivationsmuster.

tions-Sozialisationsbild, bei dem die Stabilität zwischen der Leistungsmotivation mit 13 Jahren und der beruflichen Weiterbildungsmotivation auf ein Regressionsgewicht von .39 kommt.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die gemäß SDT untersuchte, durch soziale Eingebundenheit verursachte, extrinsische Leistungsmotivation für die längerfristige motivationale Entwicklung im Erwachsenenalter bedeutsam ist, speziell für die Gruppe der ehemaligen männlichen Gymnasiasten. Ebenfalls kann für diese Gruppe der Einfluss des Elternhauses gegenüber dem der Schule (z.B. Lehrer-Schüler-Beziehung) als bedeutsamer für die Leistungsmotivationsentwicklung betrachtet werden.⁷⁴

Damit erhärtet sich die Vermutung, dass es im Lebenslauf eine schulform- und geschlechtsbezogene Sozialisation bezogen auf die Leistungsmotivationsentwicklung gibt. Nicht nur sind die Stabilitäten zwischen Leistungsmotivation im frühen Jugendalter und Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter bei den männlichen Gymnasiasten höher als bei den männlichen Hauptschülern, auch tragen die im Jugendalter wahrgenommenen sozialen Einbindungen und Beziehungen bei ersteren mehr als bei zweiteren dazu bei, dass der Internalisierungsprozess von lern- und leistungsbezogenem Verhalten intensiver voranschreitet. In welcher Form man also in die Schule geht, hat eine Auswirkung auf motivationsrelevante und allgemeine Persönlichkeitsmerkmale. Zu diesem Schluss kommt auch Wiezorek (2005). Sie belegt mit ihren Ausführungen die Sozialisationswirkung von Schule für die *soziale Organisation von Biografien*. Die Schule lässt sich demzufolge als Strukturinstanz unterschiedlicher Anerkennungsproblematiken charakterisieren, welche eine Weichenstellfunktion für den weiteren Lebenslauf darstellt.⁷⁵ Dieser differentielle Fördereffekt von Schulformen ist schon länger bekannt (vgl. Wendeler, 1974): Kinder gleicher Begabung, die nach dem vierten Grundschuljahr entweder die Hauptschule oder das Gymnasium besuchen, zeigen nach zwei Jahren sehr unterschiedliche Leistungen. Gymnasiasten schneiden deutlich besser ab als Hauptschüler. Dieser Effekt ist sowohl in der Hamburger Studie (vgl. Lehmann, Peek, Gänsfuss & Husfeldt, 2001) als auch im Umfeld der IGLU-Studie (vgl. Bos, Hornberg, Arnold, Faust, Fried, Lankes, Schwippert & Valtin, 2007) nachgewiesen worden. Auch Fend (2006b) hält fest, dass die Verortung im *Bildungssystem* und vor allem die Schulno-

⁷⁴ Gemäß Pekrun (2001, S. 96), der mit querschnittlichen Daten die Leistungsemotionen wie Schulfreude und -angst in Abhängigkeit von Leistungsdruck, positiver Verstärkung bei Erfolg und Unterstützung und Bestrafung bei Misserfolg untersuchte, können bezüglich der Verhaltensweisen der beiden Sozialisationsinstanzen Eltern und Lehrer *gleichförmige* und etwa *gleich hohe Korrelationen* festgestellt werden.

⁷⁵ In einer fallbezogenen Diskussion über die Schule als Sozialisationsinstanz zeigt Wiezorek (2005) wie Michael Wagners Kampf um Wertschätzung und Anerkennung über seine Leistung - durch seine Bezugspersonen und die Gleichaltrigen - zu seinem biografischen Thema wird. Es wird sehr konkret geschildert, wie sich die Wertschätzung in Abhängigkeit der erbrachten Leistung im schulischen sowie familiären Kontext beim jungen Erwachsenen manifestiert. Die Studie zeigt, welche Wirkungen Schulerfahrungen haben können und weist somit wesentliche Einflussfaktoren der Schule auf die soziale Organisation der Biografie aus.

ten (welche sich meistens an der sozialen Bezugsnorm Klasse orientieren) einen entscheidenden laufbahnbezogenen Einfluss haben (vgl. S. 307). Damit erweist sich die *schulformabhängige Sozialisation* bezogen auf die Entwicklung der Leistungsmotivation im Erwachsenenalter als untermauert.

Unter Verwendung des Ansatzes der Selbstbestimmungstheorie (SDT) ist mit den vorliegenden LifE-Daten belegt worden, dass die durch soziale Anerkennung und Eingebundenheit motivierte extrinsische, aber selbstbestimmte Leistungsmotivation im Jugendalter bei männlichen Gymnasiasten über die Lebensspanne von 22 Jahren wirksam und signifikant nachweisbar bleibt. Der Prozess der *Internalisierung* von Werten und leistungsbezogenen Überzeugungen hat sich kontinuierlich weiterentwickelt. Soziale Beziehungen fördern also nicht nur eine ganzheitliche affektiv und sozialemotionale Persönlichkeitsbildung, sondern wirken motivationsfördernd und somit längsschnittlich gesehen leistungsrelevant. Der Beweis der längsschnittlichen Wirksamkeit der sozialen Umwelt auf emotionale und letztlich kognitive Faktoren ist somit – wenn auch nur bezogen auf eine gewissen Schulform – erbracht.

Die Bedeutung der Leistungsmotivation im Alter von 13 Jahren – also zu Beginn der Pubertät – lässt sich bis ins Erwachsenenalter in dem Sinne nachweisen, als diese Einsatzbereitschaft durch wahrgenommene funktionierende Beziehungen wertgeschätzt wird. Dieser Prozess wirkt über Jahre hinweg leistungsmotivationssozialisierend und -stabilisierend.

Zuvor von außen herangetragene Forderungen werden über gelingende Beziehungen zu verinnerlichten Haltungen und Einstellungen verarbeitet, so dass sich über den Lebenslauf betrachtet das lebenslange Lernen im Alter von 35 Jahren als selbstbestimmte Motivationsform zeigt, deren Ursachen letztlich (auch) in der sozialen Eingebundenheit im Kindes- und frühen Jugendalter liegen.

Für die Entwicklung einer längerfristig wirksam bleibenden selbstbestimmten Lern- und Leistungsmotivation ist es zentral, dass dem natürlichen Streben eines jeden Menschen, sich über die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt weiterzuentwickeln und die eigenen Fähigkeiten und Selbsterkenntnisse in das Selbstkonzept zu integrieren, entsprochen wird, indem die grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzgefühl und sozialer Einbindung befriedigt werden und der Internalisierungsprozess von Werten ermöglicht wird.

9 Fazit und pädagogische Schlussfolgerungen

9.1 Relevanz der Beziehung für (de)motivierendes Verhalten

Wie Bauer (2007a, S. 1) gemäß seinen Untersuchungen festhält, gelten Demotivation und Destruktivität nebst zu großen Klassen als Hauptbelastungsfaktor von Lehrern⁷⁶. Auch Hofer (1997) belegt, dass umfangreiche Studien bei Lehrern zum Schluss kamen, dass die Hauptursachen von Stress bei Lehrern vor allem geringe Motivation und Undiszipliniertheit der Schüler sind (vgl. S. 232). Kassis (2003) wiederum weist nach, dass Disziplinprobleme von Jugendlichen u.a. durch negative Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern entstehen. Es zeigt sich hier also ein Kreislaufprozess.

Warum stellt sich aber Demotivation bei einzelnen Gruppen von Schülern ein? Ein wesentlicher Grund könnte sein, dass zur Enttäuschung über einen *nicht geglückten Schulform-Wechsel* die oft unbewusst mitgeteilten „Bewertungen“ der Bezugspersonen beim Kind/Jugendlichen motivationsmäßigen Schaden anrichten. Dies kann sich in Form des allgemeinen sozialen Kontaktes oder des mangelnden Interesses der Bezugspersonen zeigen, was sich in dieser wichtigen Entwicklungsphase als sehr relevant für den längerfristigen Lebenslauf erweist, wie hier gezeigt wurde. „*Neurobiologisch gesehen kann es ohne Beziehung keine Motivation geben*“ (Bauer, 2007b, S. 210). Holler und Hurrelmann (1991) haben schon darauf hingewiesen: „Mit der Gefährdung der schulischen Laufbahnperspektive ist also auch immer eine Gefährdung der sozialen Beziehungen zu den Eltern verbunden, weil diese Beziehungen stark über die schulische Leistungsposition mitdefiniert werden“ (S. 270). Aus dieser Optik ist es nachvollziehbar, dass die Eltern-Kind-Beziehungen bei Gymnasiasten am besten, bei Realschülern am zweitbesten und bei Hauptschülern am schlechtesten sind.⁷⁷

Die *Qualität der Beziehungen* von Schülern der 7. und 8. Klasse zu ihren Eltern und Lehrern kann nach Ryan et al. (1994) im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (SDT)⁷⁸ als signifikanter *Prädiktor* für verschiedene Kriterien der schulischen Leistungsfähigkeit angesehen werden. Zudem steht die wahrgenommene Beziehungsqualität erwiesenermaßen in einer engen Wechselwirkung zur Einschätzung der Autonomieunterstützung durch Eltern und Lehrer und ihrer erlebten (persönlichen) Anteilnahme. Schüler, bei denen dieser Zusammenhang nicht bestand, hatten häufiger das Gefühl, dass die Erwachsenen für sie kein Engagement aufbringen oder sie vergleichsweise stark kontrollieren.

⁷⁶ Wie in Fußnote 3 eingangs erwähnt, werden für Lehrerinnen und Lehrer und für Schülerinnen und Schüler die funktionalbezogenen Formen Lehrer bzw. Schüler gebraucht, weil der Ausdruck „Lehrer-Schüler-Beziehung“, der besonders viele Male verwendet wird, nur sehr umständlich mit beiden Geschlechtsformen beschrieben werden kann. Selbstverständlich sind immer beide Geschlechter gemeint.

⁷⁷ Selbstverständlich sind dabei auch weitere Faktoren zu beachten wie z.B. der Erziehungsstil der Eltern.

⁷⁸ Bei der ersten Nennung in diesem Kapitel auch in ausgeschriebener Form aufgeführt.

Es sind also vor allem die sozialen Beziehungen und die Anerkennung von Seiten der Bezugspersonen Eltern und Lehrern, welche eine große Bedeutung für das leistungsbezogene Verhalten in der Schule und auch für das Erwachsenenalter haben, die Beziehungen zu den Peers wirken – sowohl bei Ryan et al. (1994) als auch in vorliegender Untersuchung – allerdings nicht in dieser Weise.

Die Beziehung zu Bezugspersonen gilt nicht nur als Kernbegriff rund um die Lern- und Leistungsmotivationsförderung und deren Aufrechterhaltung, sondern sie ist auch für den Sozialisationsprozess verantwortlich. Über Beziehungen werden Einstellungen und Werthaltungen im Individuum aufgebaut und verinnerlicht. Welche Faktoren demotivieren zuhause und in der Schule im Weiteren? Im Folgenden werden einige relevante Aspekte kurz umrissen.

9.2 Kulissenlernen und Dekontextualisierung

Schule „verunstaltet“

Die in den Lehrplänen festgehaltene Forderung nach ausgeglichener Berücksichtigung der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz wird heute nicht hinterfragt. Damit soll der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung Rechnung getragen und nicht nur auf Leistung fokussiert werden. Die *Wirkung* des Bildungssystems auf die Persönlichkeit ist aber abhängig vom familiären Umgang mit Leistung und Schulerfolg. „Insbesondere die Gestaltung und Verarbeitung von Schulerfolg im Elternhaus gewinnt einen zentralen Stellenwert in der Analyse von Wirkungen des Bildungssystems auf die Humanentwicklung“ (S. 5), wie Fend und Stöckli (1997) festhalten.

Sie fragen sich, ob das Bildungssystem in seiner Gestalt nicht tendenziell „konkurrenzorientierte Persönlichkeitsmerkmale des heranwachsenden Menschen selektiv bevorzugt und damit eine auf soziale Zugehörigkeit angelegte Form des Menschseins verunstaltet“ (1997, S. 5f).

Dieser auf die Persönlichkeit bezogene negative Effekt des Bildungssystems kann noch durch einen negativen *kognitiven* Aspekt erweitert werden (s. folgender Abschnitt) – wenn es darum geht, zu untersuchen, was das Schulsystem bei Schülern bewirkt.

Kulissenlernen

Generell dürfte die Zwangsmotivation (sich anstrengen, um nicht zu versagen; der Gefahr von negativen Rückmeldungen oder einer Versetzung zu entgehen) auf allen Schulstufen für Lerner die häufigste Motivation darstellen. Schule ist also vor allem geprägt von extrinsischer (nicht selbstbestimmter) Motivation. Nach Weiner (1996) führt aber extrinsische Motivation eher zu oberflächlicher Informationsverarbeitung verglichen mit intrinsischer (vgl. S. 19f). Lehtinen (1994) spricht in diesem Zusammenhang vom Kulissenlernen:

Die Untersuchungen zur Qualität des schulischen Lernens weisen darauf hin, dass sogar Schüler mit guten Zensuren und Zeugnissen zum Teil über sehr oberflächliche und fragmentarische Kenntnisse verfügen, die oft auch mit

Missverständnissen (misconceptions) verbunden sind. Eine Form des Lernens, die wir 'Kulissenlernen' nennen, scheint für die Schulinstitution typisch zu sein. [...] Dieses 'Kulissenlernen' ... [zeigt], dass ... die soziale Organisation der Schule und die vorherrschenden pädagogischen Konventionen nicht geeignet sind, Schüler zu differenzierterem Denken und zum Aufbau gut organisierter Wissensstrukturen anzuregen. (S. 143)

Den Schülern wird die generelle Auffassung vermittelt, so Lehtinen weiter, dass das Ziel der Schularbeit darin bestehe, sich, egal mit welchen Mitteln, um gute Noten und nicht um das Verstehen zu bemühen (ebd.). Insgesamt könnte die Bilanz gezogen werden, dass schulisches Lernen – entgegen den pädagogischen Absichten in Lehrplänen und von Lehrern – hauptsächlich einem auf Konkurrenz basierendem und kognitiv ungenügendem „Kulissenlernen“ gleichkommt und somit vor allem extrinsischer Natur ist.

Vertrösten auf später: Zur Dekontextualisierung des Lernens

Dazu kommt, dass das Lernen in der Schule grundsätzlich „dekontextualisiert“ ist. Ryan und Powelson (1991) weisen darauf hin, dass Kulturvermittlung und Lernen seit Jahrhunderten eingebettet war in sozialen Settings und persönlichen Beziehungen, in denen die Aktivitäten der Kinder in einem für sie sinnvollen Lebenskontext standen. Die *Dekontextualisierung des Lernens*, wie wir es heute in den Schulen mit Jahrgangsklassenprinzip und entsprechendem kompetitivem Charakter antreffen, so die Autoren weiter, lässt erkennen, dass die Kinder keine festen Beziehungen mehr zur Arbeitswelt und der sozialen Welt der Erwachsenen haben. Lernen ist so nicht mehr im interpersonalen Erwachsenen-Kind-Kontext eingebettet, was in früheren Zeiten eine erfolgreiche Internalisierung von Werten sicherte. Schüler müssen über Jahre hinweg Sachen lernen, die für sie im Moment keine wirkliche Bedeutung haben.

Die Erwachsenen vertrösten sie auf später, dass sie dieses angeeignete – mit einer Halbwertszeit behaftete – Wissen dann einmal später brauchen können. Das Lernen ist aus dem sozialen Kontext herausgerissen worden, welcher für die nötige intrinsische und selbstbestimmte Motivation sorgte. Die These der genannten Autoren lautet also, dass die interpersonalen Faktoren, welche in der menschlichen Geschichte für das Lernen so mächtig waren, im Schulsystem keinen ausreichenden Stellenwert haben (S. 51f). Die Bestätigung der SDT in diversen und in der vorliegenden Studie zeigt, dass sich Bemühungen um eine Beziehungsförderung positiv auf das Lernen auswirken.

Nun sollen solche beziehungsfördernde Vorschläge vorgestellt werden.

9.3 Forderung nach motivationsfördernden Umwelten

Wie sollten Umwelten gestaltet sein, damit es möglichst zu wenig demotivierenden Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen kommt und lebenslanges Lernen praktiziert wird?

Haltgebende, auf das Leben vorbereitende soziale Umwelten schaffen

Befunde aus dem Jahr 2007 zeigen, dass Deutschland verglichen mit anderen europäischen Staaten bezüglich verlässlichen Lebensumwelten nur Mittelmaß einnimmt: Mehr als die Hälfte der 15-jährigen Deutschen sagen, dass ihre Eltern kaum Zeit haben, sich mit ihnen zu unterhalten (s. Kap. 4.2.1).

Motivationsfördernde Umwelten sollten sozial und haltgebend sein. Im angloamerikanischen Raum wird von „Caring-Schools“ gesprochen, wo besonders auf das Milieu der Schülerschaft eingegangen wird. Die Erziehungsrealitäten in den Elternhäusern werden also berücksichtigt, indem der Unterricht und das schulische Leben positiv verstärkend und „nachsozialisierend“ organisiert ist. Häufig sind es Ganztagschulen, in denen Gefühle des Aufgehobenseins vermittelt werden können.

Von Hentig (1993) hält fest, dass die Verhältnisse an deutschen Schulen in erschreckender Weise immer noch mit dem übereinstimmen, was er bereits vor 20 Jahren beschrieben hat. Schulen seien keine Schulen für Leben und Erfahrung, sondern Bewahranstalten oder Cooling-Out-Institutionen. Beim letzteren meint er vor allem Hauptschulen, denen die Aufgabe zukommt, die zuvor durch den gesellschaftlichen Druck intensiv hoch geschraubten Erwartungen bei den Kindern/Jugendlichen im Rahmen der Selektion in die Sekundarschule I nun wieder „abkühlen“ zu lassen. Er verweist auf den Begriff Restschule. Auch würde die Schule die Jugendlichen im Allgemeinen kenntnisreich, aber erfahrungsarm und erwartungsvoll, aber orientierungslos entlassen. Die Schule nehme zuwenig zur Kenntnis, dass Lebensprobleme die Lernprobleme überlagern.

Bauer (2007b) fordert insbesondere Ganztagschulen für Deutschland. Schulen, welche nicht als „Orte des Grauens“ (S. 35), sondern als „Treibhäuser der Zukunft“ (S. 45) funktionieren; Schulen, an denen soziale Beziehungen gelebt werden. Er verweist ebenfalls auf von Hentigs Forderung „von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein“, dass Sport, Musik, Tanz, Theater gerade in Ganztagschulen nicht zu kurz kommen dürfen. Die große Chance der Ganztagschule bestehe genau in der Möglichkeit, mit einem Angebot solcher stark ausgeweiteter Kurse und Veranstaltungen – vorzugsweise nachmittags – Schulen zu einem „Lebensraum“ werden zu lassen, wo „Lust auf Leben“ geweckt wird (vgl. S. 40f). Dabei sei die Vernetzung mit Sport- und Musikvereinen anzustreben. Und auch der Kontakt mit dort ansässigen erziehungs- und jugendpsychologischen Beratungsstellen, mit Sozialarbeit und Gewaltprävention würde Sinn machen (vgl. S. 45ff).

Die Schule müsse also Autonomie fördern und haltgebende Lebenswelt sein. Zu diesem Schluss kommt auch Wiater (2000). Er betont vor allem die bewusste Persönlichkeitsentwicklung in Ergänzung zum Elternhaus von Kindern und Jugendlichen, welche durch *klare Verhaltensregeln und Schulrituale* einer haltgebenden Schule gefördert wird (vgl. S. 106ff).

Bauer (2007b) propagiert, dass deutsche Schulen sowohl auf ein Bündnis zwischen Schülern und Lehrern als auch auf eines zwischen Schule und Elternhaus angewie-

sen sind, wenn sie erfolgreich wirken wollen, wie das mancherorts in den USA üblich ist (vgl. S. 110). Ich denke, dass gerade in schwierigen Erziehungsmilieus diese einzufordernden Schulverträge zwischen Eltern, Schule und Kind im Sinne einer Prävention gegen Demotivation, Aggression und schulische Leistungsverweigerung sehr effektiv wären. Die Möglichkeit, beim Schuleintritt so früh an *alle* Eltern zu gelangen, sollte unbedingt genutzt werden, um allfällig nötige Nachsozialisation und -erziehung zu initialisieren.

Ganzheitliches Lernen statt „Belehrt-Werden“

In Schulen soll weniger das „Belehrt-Werden“ als vielmehr das ganzheitliche Lernen als zentrale Forderung im Sinne des Kognitivismus und des Konstruktivismus angestrebt werden. Denken, Fühlen, Wollen, Handeln und Verhalten sind dabei die zentralen Begriffe. Der Mensch steht der Umwelt als ein sich selbst organisierendes System gegenüber. Doch er wird auch von der Außenwelt, von der sozialen Umwelt, der Familie oder der Schule in seiner Entwicklung angestoßen: mit Forderungen, Strukturen, Anregungen, Problemstellungen, gelebten Verhaltensvorbildern und didaktisch-pädagogischen Lernsituationen (vgl. Wiater, 2002, S. 45ff). Der Mensch ist also nicht das Produkt seiner Lebensumstände, sondern stets auch Akteur seiner Entwicklung (s.a. Kap. 2.6). Er soll durch die soziale und haltgebende schulische Lebenswelt wissensdurstig gemacht werden. In diesem Kontext wirken dann hohe Leistungserwartungen auch nicht negativ. Die Bereitschaft zum ganzheitlichen lebenslangen Lernen, das aufgrund der abnehmenden Halbwertszeit von Wissen an Bedeutung gewonnen hat, wird vor allem durch die Sozialisation von Werten in gelingenden Beziehungen gefördert, wie vorliegende Untersuchung gezeigt hat.

Einbeziehung der Schüler in ihren Bildungsprozess

Während die Sozialisation früher und in traditionellen Gesellschaften als einfache Übertragung der kulturellen Vorstellung von der älteren auf die jüngere Generation zu verstehen war, hat die heutige Pluralisierung der Sozialisationskontexte zur Konsequenz, dass diese einfache Übertragung nicht mehr reibungslos funktioniert.

Gill (2005) fragt sich in diesem Zusammenhang einerseits, welche Erziehungsziele heute im Vordergrund stehen und andererseits, mit welchen Maßnahmen solche angemessene Erziehung und Bildung erreicht werden kann (vgl. S. 281ff). In Anlehnung an die drei prinzipiellen Reaktionsmöglichkeiten von Hirschmann (1970) „loyality, exit or voice“ – zu deutsch Folgebereitschaft, Ausstieg oder Widerspruch (im Sinne von Stimmrecht) – versucht er zu erörtern, wie das deutsche Bildungswesen in den nächsten Jahren gestaltet werden könnte. Er folgert bezüglich der Erziehungsziele, dass das Setzen auf die Folgebereitschaft-Reaktion der Schüler wahrscheinlich nicht erfolgreich sein würde. Die Laissez-faire-Haltung bei Pädagogen und Eltern (Exit-Reaktion) würde bei vielen Schülern seiner Meinung nach ebenfalls bedeuten, dass sie sich vor allen Anstrengungen, die Bildung mit sich bringen sollte, „erfolgreich“ drücken und fast gar nichts lernen würden, wahrscheinlich noch weniger, als wenn die Schule einer geradlinigen und sehr konservativen Lernanstalt gleichkäme. Er favorisiert daher die dritte Reaktionsart „Stimmrecht“ (voice) bzw. die Einmi-

schung der Schüler (vgl. S. 288): Die erwartete Einmischung und Einbeziehung der Schüler in ihren eigenen Bildungsprozess könnte anhand von größeren Projekten gelingen, welche die lebensrelevanten Fragen der Kinder und Jugendlichen mitberücksichtigen und ihre *Verantwortung* ebenfalls einfordern würde.

Bildungsanstrengungen könnten auf diese Weise weniger auf Konkurrenz innerhalb der sozialen Bezugsnorm und vielmehr unter der eigenen individuellen Leistungsnorm begründet und gestaltet sein.

9.4 Motivationsförderung zuhause

Die Mitwirkung der Eltern an der Bildungsarbeit für das vorschulische Alter ist in Deutschland gesetzlich verankert (z.B. Vorschriften zur Einrichtung von Elternbeiräten) (vgl. Minsel, 2007, S. 311). Erzieherische und lernunterstützende Forderungen gegenüber den Eltern sind also im Allgemeinen legitim.

Die Schule darf in diesem Sinne die Eltern immer mal wieder darauf aufmerksam machen, dass sich Erziehung und Beziehung lohnen. Im Wissen, dass es keine fehlerfreie Erziehung gibt, soll des Öfteren auf den *autoritativen Erziehungsstil* (s. Kap. 4.2.3) hingewiesen werden, der im Sinne einer ganzheitlichen und positiven Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen wirkt. Wichtig ist meiner Meinung nach aber, dass nebst der Aufrechterhaltung von gelingenden Beziehungen nicht auf die klaren Erwartungen verzichtet wird. Ein im autoritativen Sinne verstandenes „*Parenting*“, wie es die Amerikaner nennen, setzt auf Beziehung *und* klare Erwartungen von Seiten der Eltern.⁷⁹ Beim autoritativen Erziehungsstil geben die Eltern die Leitplanken vor, sie nehmen die ihnen von den Kindern zugeschriebene Führungsrolle wahr. Der griechisch geprägte Begriff Pädagogik – als „Führen des Knaben“ bzw. des Kindes übersetzt – propagierte in seiner ursprünglichen Bedeutung ebenfalls diesen Führungsanspruch. Auch Bauer (2007b) pflichtet dieser Forderung bei: Die Beziehung zum Kind kann niemals symmetrisch, also gleichberechtigt sein. Bezugspersonen, die Kinder permanent fragen, was sie tun wollen und dabei keine eigenen Vorschläge einbringen, überfordern sie (vgl. S. 96).

Redding (2000) identifiziert folgende vier Felder, die zuhause schulischen Problemen entgegen wirken: Die Eltern sollen (1) eine *anregungsreiche Umwelt* schaffen, die durch Gespräche, gemeinsame Aktivitäten, Bereitstellung eines ruhigen Platzes zum Lesen und Lernen und durch die Organisation von außerschulischen Freizeitaktivitäten (Kirche, Sport, Musik, ehrenamtliche Tätigkeit, ...) geprägt ist. Sie sollen (2) *Regeln, Routinen* (Schlafens-, Essens, Spiel- und Hausaufgabenzeiten) und Rituale in ihren Familienalltag bringen. Das *Lernen* sollte im Vergleich zu anderen Aktivitäten (Fernsehen) einen angemessenen Stellenwert erhalten, die Freizeit mit Freunden und Spielen/Erholen darf aber ebenfalls nicht zu kurz kommen. Die *Leis-*

⁷⁹ Gemäß einem Instrument von Reitzle, Winkle-Metzger & Steinhause (2001), das von Noack (2004) eingesetzt wurde, zeigt sich ein autoritativer Erziehungsstil wie folgt: My Mother/Father...

- Mostly behaves in a peer-like, engaged manner in interactions with me
- Praises me, if I have done something well
- Comforts me, if I have a problem has clear rules and expectations

tungserwartungen (3) sollten realistisch und mit emotionaler wie praktischer Lernunterstützung gekoppelt sein. Weniger die Noten als vielmehr die *Lerngewohnheiten* sollten im Mittelpunkt der Eltern-Kind-Interaktion stehen. Und schließlich sollte (4) die *Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule* umfassend und eng sein.

Aufgrund der Ergebnisse der ehemaligen männlichen Hauptschüler in der vorliegenden Arbeit dürfen die Leistungsanerkennungen insbesondere bei eher schwächeren Schülern zuhause nicht zu kurz kommen. Kinder und Jugendliche brauchen Bestätigungen und Lob. Lernen am Erfolg ist bei dieser Gruppe wesentlich effektiver als Lernen am Misserfolg. Wild und Hofer (2002) fassen zusammen, dass vor allem leistungsschwächere Schüler auf zu hohe Erwartungen mit Einbussen des psychischen Befindens reagieren und dass diese „von einer ‚dosierten‘ und qualitativ anspruchsvollen Hausaufgabenbetreuung der Eltern profitieren, die durch eine ausgeprägte Prozessorientierung und Autonomieunterstützung gekennzeichnet ist“ (S. 234).

9.5 Motivationsförderung in der Schule

9.5.1 Eltern-Kooperation

Gemäß Pekrun (2001) bedarf die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule in Deutschland der Verbesserung. „Bemühungen um eine solche Zusammenarbeit wären sowohl für eine Förderung der individuellen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wie für die offenkundig notwendige Steigerung der Bildungsproduktivität unserer Gesellschaft von zentraler Bedeutung“ (S. 102). Auch nach Bauer (2007b) sollten Schulen in Deutschland eine solche Kooperation *einfordern*. Denn die schulische Motivation von Kindern wird dann nachhaltig gestört, wenn sich die Bezugspersonen selbst gegen schulische Forderungen stellen, wenn sie dem Kind das Gefühl geben, es gegen die Lehrer beschützen zu müssen oder wenn sie grundsätzliche Vorbehalte gegenüber der Schule offenkundig zeigen (vgl. S. 93). Vielleicht trifft man solche elterlichen Verhaltensweisen auch darum an, weil Eltern im Gegensatz zu anderen Ländern, wie Minsel (2007) festhält, in Deutschland nur selten die Gelegenheit haben, sich am pädagogischen Geschehen in der Schule aktiv zu beteiligen (vgl. S. 311).

Ein prinzipielles Eltern-Kind-Schule-Bündnis kann über einen Schulvertrag eingelöst werden. Z.B. sollten Eltern an Schultagen mit ihrem Kind mindestens einmal täglich über schulische Belange sprechen (wie es ihm ergangen ist, was es beschäftigt, usw.). und mindestens einmal pro Schulalltag mit dem Kind gemeinsam essen. Solche und andere Elemente würden nach Bauer (2007b) im Schulvertrag zwischen Schule und Elternhaus stehen (vgl. S. 111). Eltern kommt auch die Aufgabe zu, ihre Kinder vor negativen Reizen angemessen zu schützen, sei es vor übermäßigem Video-, Fernseh- oder Internetgebrauch. Nur die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, also ein „Ziehen am gleichen Strick“, davon bin ich überzeugt, kann insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern schulischen Erfolg möglich machen.

9.5.2 Selbstbestimmung / Autonomie

Das Gefühl von Mitbestimmung ist im Sinne der SDT sehr wesentlich für die schulische Motivation. Auch hier kann auf den autoritativen Erziehungsstil verwiesen werden. Der Lehrer nimmt seine Führungsrolle bewusst und positiv wahr. In Lehr-Lern-Prozessen wie im Konzept des „Cognitive-Apprenticeship“ (Collins, Brown & Newman, 1989) wird dem Schüler zunehmend Verantwortung und Steuerungsfunktion abgegeben. Der Lehrer ist dann zeitweise in der Rolle des Coach. Auch beim sozialen Umgang und der Aufstellung von Verhaltensregeln sollen die Schüler mit-einbezogen werden. Insbesondere bei sehr schuldistanzierten und leistungsverweigernden Schülern ist das Gefühl von Mitbestimmung und erhaltener Verantwortung sehr wichtig. Auch wenn viele Jugendliche den Bezugspersonen (Eltern wie Lehrern) das Gefühl geben, sie am wenigsten zu brauchen, benötigen sie sie meistens am dringendsten, wie Prof. Fend in einer Vorlesung zum Jugendalter einmal sagte. Kinder und Jugendliche brauchen starke Führungs- und Bezugspersonen, soviel steht fest. Die Forderung nach Autonomie gemäß der SDT meint aber nicht, dass Jugendliche alles alleine bestimmen sollten. Es bedeutet eher eine altersgemäße Abgabe von Verantwortung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von klassischen Strukturen und Ritualen. Dies kann in Projektarbeiten sehr gut geleistet werden. Wichtig scheint mir, dass Lehrer ihre Führungsposition ausfüllen, quasi, als „Skipper eines Schul-Segelboots“ Kurs halten, wie Bauer (2007b, S. 131) es treffend ausdrückt.

9.5.3 Soziale Einbindung und Lehrer-Schüler-Beziehung

Bezogen auf den eben beschriebenen Führungsaspekt ist der Respekt, das Interesse und die Höflichkeit von Seiten der Lehrer gegenüber den Schülern zentral. Wenn schuldistanzierte und undisziplinierte Jugendliche spüren, dass sie den Lehrern nicht egal sind, dass sie sich wirklich für sie und ihr Wohlergehen interessieren, dann ist oft das Eis gebrochen, um schulische Motivationsprozesse wieder in Gang zu bringen. Diese Erfahrung habe ich einige Male während meiner sozialpädagogischen Arbeit im Kinder- und Jugendpsychologischen Zentrum machen können.

Der empirische Nachweis des zentralen Faktors „*interpersonal atmosphere*“ zwischen Erwachsenen und Jugendlichen für die Lernmotivation verweist darauf, dass Augenmerk nicht vor allem auf kognitive Standards zu richten, sondern *vielmehr auf die unterstützende, wertschätzende und somit sozial-emotionale Haltung* der Lehrer, wenn Interesse und Leistungsmotivation gefördert werden sollen (vgl. Ryan & Powelson, 1991, S. 64). Wie können nun gute Lehrer-Schüler-Beziehungen gefördert werden? Gerade in Ganztagesschulen wäre es möglich, dass Lehrer und Schüler beim gemeinsamen Mittagessen über außerschulische Interessen und Probleme ganz unbeschwert sprechen können. Solche oder kürzere Flur-Gespräche über „dies und das“ können Akzeptanz und Vertrauen sehr wesentlich steigern. Lohmann (2007) beschreibt in sehr übersichtlicher Form die Strategien, mit welchen die Beziehungsebene proaktiv und reaktiv gestaltet werden kann. Die äußere Erscheinung, verbale und nonverbale Kommunikation und vor allem eine gute Portion Humor sind für ei-

ne positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler – auch meiner Meinungen nach – wichtige Indikatoren.

Gemäß der Maslow'schen Bedürfnispyramide dürften Schüler, die in einer Atmosphäre materieller Not oder die in einem sozialbenachteiligten Milieu aufwachsen, das ihnen *Wertschätzung und Zugehörigkeit* vorenthält, verständlicherweise nicht in der Lage sein, Schule und Unterricht positiv wahrzunehmen. Sie suchen dann andere Wege, um ihre Mangelbedürfnisse (physiologisch, sicherheitsbezogen und sozial) zu befriedigen, sei es in der Gewalt, kriminellen Handlungen oder im Drogenmissbrauch. Erst wenn die Mangelbedürfnisse nach Anerkennung und sozialer Eingebundenheit in der Klasse/Schule oder zuhause befriedigt sind, sind diese Schüler überhaupt fähig, sich auf schulisches Lernen einzulassen. Ein gefährdeter Schüler könnte in der Schule gemäß Hopf (2001) wie folgt unterstützt werden: *Vertrauen* und Fähigkeiten des Schülers sollen gefestigt werden, indem seine Leistungsentwicklungen positiv und vor allem individuell verstärkt werden; seine Interessen sind zu fördern und er findet ein emotional befriedigendes Schul- und Unterrichtsklima vor, der Unterricht sollte binnendifferenziert, handlungs- und schülerzentriert sein und immer wieder einen Lebensweltbezug haben und schließlich dürfen bei ihm Schule und Leistungstests nicht irreversible Ängste erzeugen (S. 37).

Wie sollen nun Lehrer den Schülern begegnen? Lehrer sind für die Kinder und Jugendlichen dann Bezugspersonen, wenn sie verlässlich und einfühlsam sind, zuhören können, sich in die Lage eines Kindes versetzen und es verstehen, Wertschätzung und Anerkennung zeigen, die Bedürfnisse des Kindes ernst nehmen, Respekt vor der Meinung, den Interessen und Gefühlen des Kindes haben, Neugier und Eigenständigkeit fördern, ohne alles zu erlauben, gemäß dem Entwicklungsstand des Kindes handeln und insgesamt ein Vorbild sind (vgl. Friedrich, 2003, S. 116). Aus Lehrersicht ist die Haltung, der Umgang sowie Offenheit, Humor und Selbstreflexion für ihre gelebte Autorität ausschlaggebend. Damit wird die zentrale Funktion der Person untermauert, wonach Autorität vorwiegend aus persönlicher Anstrengung und Beziehungsarbeit erbracht wird (vgl. Frei, 2003, S. 182).

Soziale Beziehungen zu Bezugspersonen sind ein Grundbedürfnis des Menschen. Dies ist ein Kernsatz der SDT. Und dieser Befund stimmt auch überein mit den neusten neurobiologischen Erkenntnissen, wie folgendes Zitat zeigt:

Motivation ist ein neurobiologisch fundiertes Geschehen. Motivation kann ein Kind nur aufbauen, wenn es persönliche Beachtung und Interesse an seiner Person spürt. Wahrgekommen und „gesehen“ zu werden, setzt verbindliche zwischenmenschliche Beziehungen des Kindes bzw. des Jugendlichen zu seinen Eltern und Lehrern/Lehrerinnen voraus. Wesentliche Komponenten von „Beziehung“ sind Spiegelungsakte: Kinder nehmen zum einen in sich das (Spiegel-)Bild dessen auf, das ihnen durch (gute oder schlechte) Vorbilder zufließt. Zum anderen achten Kinder darauf, welches Bild sie ihrerseits in der

Wahrnehmung ihrer Pädagogen erzeugen. Dieses Bild gibt dem Kind bzw. dem Jugendlichen nicht nur eine Auskunft darüber, wer er/sie ist, sondern vor allem auch darüber, welche Entwicklungspotentiale sich ihm/ihr eröffnen, also darüber, was es sich selbst zutrauen darf. (Bauer, 2007a, S. 7)

Gerade weil man generell in der Sekundarstufe I nicht auf eine ausgeprägte intrinsische Motivation der Schüler zählen kann, ist die bewusste Gestaltung der sozialen Eingebundenheit ein Erfolgsrezept, wie vorliegende Untersuchung bestätigt. Soziale Eingebundenheit sorgt – wie in der SDT nachgewiesen wurde – letztlich für die Integration von außen gesetzten Zielen und Erwartungen.

9.5.4 Kompetenzerfahrungen und Anerkennung

Der letzte Satz des obigen Zitats verweist auf die Kompetenz, welche sich das Kind durch eine gute Beziehung zur Bezugsperson zuschreibt. Beziehung und Befragungseinschätzung stehen in einem Zusammenhang. Es zählt also die subjektiv wahrgenommene und nicht die objektive Kompetenzeinschätzung. „Wer keine Erfolge erwarten kann (und keine Erfolge erzielt), kann nicht leistungsmotiviert sein“ (Edelmann, 2000, S. 260). Diese goldene Regel zuhanden einer Leistungsmotivationsförderung gilt ganz besonders für demotivierte und wenig leistungsmotivierte Menschen.

Gerade in Hauptschulen sollten darum positive Leistungs- und Kompetenzerfahrungen der Schüler *garantiert* werden. Das Prinzip „Hoffnung auf Erfolg“ müsste durch das Unterrichtssetting bewusst gefördert werden. Damit Schüler ihre Mangelbedürfnisse nicht in negativer Weise außerhalb der Schule befriedigen müssen, muss den Schülern das Gefühl vermittelt werden, „etwas Wert zu sein“. Eine vielversprechende Unterrichtsform ist in diesem Kontext das *Mastery Learning*, was als zielerreichendes Unterrichten oder als „Lernzielerreichung“ bezeichnet wird. Damit meint man „die Tendenz erfolgsmotivierter Personen, Leistungssituationen als Gelegenheit zur Erweiterung der eigenen Kompetenzen zu interpretieren und stolz über das Erreichen eigener Leistung zu sein“ (Exeler & Wild, 2003, S. 9f). Viele empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass damit der Lernerfolg für viele Schüler einer Klasse möglich ist (vgl. Hofer, 1997, S. 236).

Dass ein großer Alltags- und Lebensbezug im Unterricht ebenfalls in diesem Sinne wirken dürfte, ist gerade beim Schultyp Hauptschule, welche mehrheitlich auf eine Berufslehre vorbereitet, einleuchtend.

„Anstrengung sollte sich lohnen!“

Gerade eher schlechtere Schüler sollten immer wieder die Erfahrung machen können, dass sich Anstrengung lohnt. Auch Fischer und Rustemeyer (2007) schlagen aufgrund von längsschnittlichen Ergebnissen über „Motivationsentwicklung und Lehrkraftverhalten“ Unterrichtsinterventionen vor, welche den Fokus auf Anstrengung legen. Lehrer sollten es für wichtiger halten, dass sich die Schüler bemühen als dass sie alles richtig lösen können. Sie sollten sich im Allgemeinen so verhalten,

dass sich jeder in einem Fach verbessern kann (vgl. S. 142). Fokussiert würde also nicht die eventuell schwierig zu erreichende intrinsische Motivation bei demotivierten Jugendlichen, sondern die Anstrengungsbereitschaft. Dasselbe gilt im Elternhaus.

Die Beurteilung von *Leistung* und *Engagement* sollte also strikt *getrennt* werden. Wenn sowohl das Arbeits- und Sozialverhalten als auch Einsatzbereitschaft und Prozessbeurteilung notenwirksam wären, dann würde dies die Motivation steigern. Im Grunde wäre das eine extrinsische Motivationssteuerung. Kompetenzgefühle würden also mittels sozialer Anerkennung oder durch eine gute Zensur über die Leistungsbereitschaft produziert. Man setzt also auf positive Verstärkungsmechanismen des Behaviorismus. Ebenso, wie die soziale Anerkennung des Grundschullehrers für jüngere Kinder ein wichtiger Leistungsansporn ist, ist sie es auch bei Erwachsenen – von Seiten der Vorgesetzten und Mitarbeitern. Dies werde, so Edelmann (2000), eigentümlicherweise von vielen Personen geleugnet (vgl. S. 261). Zudem gilt: Wer motiviert unterrichtet, motiviert dadurch auch seine Schüler. Die Übertragung dieses Prozesses im Rahmen des Modellernens ist umso intensiver, je besser die Beziehung zur Bezugsperson und deren Ansehen für das Kind ist. Als Lehrer hat man stets Modellcharakter, die Wirkung wird oftmals unterschätzt.

Im Kern kommt es in der Wahrnehmung des zu motivierenden Schülers also darauf an, dass der Lehrer als Bezugsperson auch seiner Leistungsbereitschaft große Bedeutung beimisst. Die Leistungsmotivation dürfte für einen Lehrmeister, der Auszubildende auswählt, ebenfalls wichtiger sein als die schulische Intelligenz.

Abkehr von der Beurteilung nach der sozialen Bezugsnorm

Unter Bezugnahme auf das Missverhältnis von Autonomiebedarf von Jugendlichen und ihrer Behandlung in der Schule, was durch das Schulsystem produziert wird (vgl. „Stage-Environment-Fit in Kap. 4.8), lässt sich mit den Ergebnissen nach Fischer und Rustemeyer (2007) weiter folgern, dass es vor allem in Sekundarschulklassen I angezeigt ist, auf individuelle Bezugsnormen und auf die Prozess- und Leistungsbereitschaftsorientierung zu setzen, statt durch die Anwendung der sozialen Bezugsnorm und Wettbewerb für viele Schüler Misserfolgserlebnisse zu produzieren, welche auch längerfristig demotivierend wirken, wie die vorliegende Studie gezeigt hat.

Stärkere Schüler sind im jetzigen Schulsystem auf Kosten der eher schwächeren Schüler erfolgreich. Die soziale Bezugsnormorientierung wirkt aber auch auf die andere Seite negativ: „Schüler, die gute Noten schreiben, gelten in Deutschland bei ihren Klassenkameraden rasch als ‚Streber‘. Manch einer drosselt sogar sein Engagement, um vor den anderen nicht als Primus dazustehen“ (Boehnke, 2004, S. 34). Während in Deutschland etwa jeder zweite Schüler seine Mitschüler zum mindesten manchmal „Streber“ nennt, ist es in Kanada nicht einmal jeder dritte (vgl. a.a.O., S. 36). Fischer und Rustemeyer (2007) sehen die Veränderung der Notenvergabepraxis als pragmatischen Ansatz, dass Leistung Spaß machen kann. Dem schließe ich mich

an. Letztlich ist der verantwortungsbewusste und ganzheitliche Umgang mit Leistungsaspekten im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung (vgl. S. 200). Köller (2005, S. 200) fordert von Lehrern nicht eine „entweder-oder“- sondern eine „sowohl-als auch“-Vorgehensweise bei der Verwendung der Bezugsnorm. Die Anwendung der sozialen Bezugsnorm, die von den Schülern selbst meistens gewünscht wird, kann in Vergleichsarbeiten durchaus zur Standortbestimmung beigezogen werden. Mit der häufigen Verwendung der individuellen Bezugsnorm wird aber der Persönlichkeitsentwicklung mehr Rechnung getragen. Zudem bietet sie die Möglichkeit, den Unterricht maßgeblich zu differenzieren, wie im nachfolgenden Abschnitt gefordert wird.

Die relative Leistungsposition und die wahrgenommene Begabungseinschätzung von Seiten der Bezugspersonen, welche mit der Beurteilungspraxis eng verbunden sind, haben gemäß den Ergebnissen dieser Studie vor allem für Jugendliche der Hauptschule einen großen Stellenwert.

Erweiterte Lernformen (ELF) vermehrt einsetzen

Wenn die Lehrplanauflage nach gleichmäßiger Förderung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz ernst genommen wird, dann sollte der schulische 45-Minuten-Takt immer wieder durchbrochen werden, um fächerübergreifenden und ganzheitlichen Unterricht zu gestalten (Achermann, 1993; Gallin & Ruf, 1991; Gasser, 1992; Krapf, 1994). Diese in der Praxis aber erst langsam Fuß fassende Lernkultur orientiert sich vorwiegend an Ideen der Reformpädagogik (siehe z.B. Oelkers, 1989) und der humanistischen Psychologie (vgl. Cohn, 1975; Rogers, 1974). Roos (2001, S. 250) identifiziert u.a. individualisierende Unterrichtsformen mit niveaugerechten Lernaufgaben als Erfolgsfaktor für „ganzheitliches Beurteilen und Fördern“.

Lehtinen (1994) macht folgende methodische Schlussfolgerungen bezüglich der Änderung des häufig existierenden Kulissenlernens in der Schule: (1) Moderne kognitivistische und konstruktivistische Lehr-Lern-Umgebungen weiter entwickeln, (2) die Lehrer-Schüler-Interaktion neu organisieren (z.B. mit reciprocal teaching nach Palinscar und Brown (1984) oder dem cognitive apprenticeship nach Collins, Brown und Newman (1989), (3) kooperatives Lernen mehr betonen, (4) mehr außerschulische Handlungssituationen miteinbeziehen und (5) ICT (Informations- und Kommunikationstechnologien) nutzen, um damit motivierende Lehr-Lern-Umgebungen zu schaffen (S. 158).

Die Schule ist den familiären Voraussetzungen der Kinder nicht ohnmächtig ausgeliefert; sie kann diese Auswirkungen beeinflussen. Die Wechselwirkungen zwischen dem Unterrichtsverhalten des Lehrers und den Fähigkeiten des Schülers sind im Konzept des „Aptitude-Treatment-Interactions“ (ATI) schon in den 70er-Jahren erkannt worden (vgl. Cronbach & Snow, 1977).

Klassenmanagement und klare Strukturen

Aus eigener Erfahrung möchte ich aber insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen die Wichtigkeit des Klassenmanagements herausheben, das der Lehrer berücksichtigen sollte. Gerade, weil der Unterricht in methodischer Hinsicht zunehmend geöffnet wird, sind klare Strukturen, Gebote und Rituale von zentraler Bedeutung für eine haltgebende Schule. Wertschätzung beruht auf Gegenseitigkeit. Ein grundsätzlicher Respekt und schulische Disziplin gegenüber den Lehrern darf und muss eingefordert werden. Die Klassenführungskompetenz sollte ein zentraler Inhalt in allen Curricula an Pädagogischen Hochschulen sein. Gemäß meinen eigenen Unterrichtserfahrungen und Modulnachweisen von Lehramtsstudierenden im Berufsalltag als Dozierender kann ich das Konzept von Lohmann (2007) sehr unterstützen. Er identifiziert als Erfolgsfaktoren einer guten Klassenführung die gleichzeitige Berücksichtigung der Disziplin-, Unterrichts- und Beziehungsebene in proaktiver als auch reaktiver Hinsicht. Viele seiner Empfehlungen können als positive Verhaltenssteuerung aufgrund klarer Regeln und Rituale, als bewusst gestaltete anregungsreiche Umwelt und vor allem als konsequentes Verhalten des Lehrers interpretiert werden (s. autoritativer Erziehungsstil). Die heute z.T. einseitige Förderung des konstruktivistischen Lernens und Fokussierung auf intrinsische Motivation auf Kosten von instruktionalen Lehr-Lern-Prozessen birgt im Zuge von immer größerer Pluralisierung von Lebenskonzepten die Gefahr, dass besonders sozial benachteiligte Schüler auch in der Schule zu kurz kommen, da sie sich zuhause meistens zu wenig Kompetenz in ihrer Selbststeuerung aneignen konnten. Darum nehmen für mich klare Strukturen und professionelle Klassenführung eine sehr wichtige Stellung für gelingende Beziehungen und die Förderung der Leistungsmotivation ein.

9.6 Motivationsförderung auf der Systemebene

Damit die für Elternhaus und Schule aufgestellten Schlussfolgerungen überhaupt Fuß fassen können, bedarf es der Implementation der Grundgedanken auf der Systemebene des Bildungswesens. Als Dozent an einer Pädagogischen Hochschule liegt mir besonders die Förderung der schulischen Beziehungs- und Führungskompetenz der Studierenden am Herzen. Ich stimme Miller (1999) zu, der explizit eine Beziehungsdidaktik im Curriculum von Pädagogischen Hochschulen fordert. Ich fordere auch, dass die sozial-emotionalen und kommunikativen Persönlichkeitsmerkmale bei der Auswahl der Lehramtsstudierenden höher bewertet werden müssten als bis anhin.

Auch bin ich mit Hopf (2001) einer Meinung, dass der Klassenlehrperson heute eine herausragende Bedeutung in allen Schulformen zukommt, weil sich der sozialerzieherische Bedarf an Schulen stark erhöht hat. Das Klassenlehrersystem kann den Anforderungen von heute (z.B. der erzieherischen Verantwortung oder des Kontaktes mit dem Elternhaus) besser gerecht werden als das Fachlehrersystem. Es ist so eine sinnvolle Maßnahme, um der offensichtlichen Zunahme von verhaltensauffälligen Schülern entgegenzuwirken (vgl. S. 98).

9.7 Verortung und Schlusswort

Drei Schlüsselthemen standen in dieser Arbeit im Zentrum: Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie und Persönlichkeitsspsychologie. Zu letzterer kann die Leistungsmotivation gezählt werden. Gemäß Jüttemann und Thomae (2002, S. 10) überschneiden sich Entwicklungspsychologie und Persönlichkeitsspsychologie beträchtlich.

Weisheit und Grob (2003), die eine Stichprobe aus verschiedenen Kulturen bezüglich intrinsischer und extrinsischer Ziele untersuchten, kamen zum Ergebnis, dass intrinsische Ziele zur *Lebenszufriedenheit* beitragen – extrinsische aber in *derselben* Weise in abgeschwächter Form wirken. Letzteres entsprach nicht den Erwartungen der Autoren. Diese „wider Erwarten“ festgestellte positive Korrelation zwischen der Lebenszufriedenheit und der Wichtigkeit von *extrinsischen* Zielen erscheint fast ein wenig exemplarisch für vorliegende Fragestellung zu sein. Selbstbestimmte extrinsische Motivation wird vor allem bei den männlichen Gymnasiasten über die soziale Eingebundenheit und die Eltern-Kind-Beziehung zuhause erfolgreich sozialisiert. Diese familiären sozialen Faktoren im Jugendalter lassen sich auch 22 Jahre später in einer höheren Lebenszufriedenheit und einer größeren Berufszufriedenheit noch nachweisen. Die Befunde sprechen für die SDT-Annahme, dass extrinsische Motivation durch gelingende Beziehungen in selbstbestimmte extrinsische oder intrinsische Motivation übergehen. Besonders interessant ist, dass diese Bewegung bei männlichen Gymnasiasten über 22 Jahre hinweg nachgewiesen werden konnte. Es stützt die lebenslaufbezogene Annahme, dass die in der frühen *Kindheit* extern ausgelöste Leistungsmotivation mittels guten Beziehungen zu Bezugspersonen im *Jugendalter* allmählich in eine selbstbestimmte übergeht und letztlich im *Erwachsenenalter* in der intrinsischen oder selbstbestimmt beruflichen Weiterbildungsmotivation als lebenslanges Lernen noch nachweisbar ist.

Seit Beginn der empirischen Sozialforschung besteht die Gefahr, aktuelle Forschungserkenntnisse im Schulalltag zu einseitig einzusetzen und viele alt bewährte Erziehungs- und Bildungsprinzipien vorschnell über Bord zu werfen. Sowohl bei der Debatte um den antiautoritären Erziehungsstil als Reaktion auf den autoritären, beim Einsatz von offenen Unterrichtsformen als Antwort auf den überwiegend lehrerzentrierten Frontalunterricht oder bei der Übertragung konstruktivistischer Prinzipien als Reaktion auf den nach dem Nürnberger Trichter verstandenen Kognitivismus merkten viele Pädagogen immer wieder, dass sie das Pendel zu fest haben ausschlagen lassen. Die häufig negative assoziierte extrinsische Motivation ist aber gemäß dieser Studie im Sinne von *selbstbestimmter* Motivation – neben der intrinsischen Motivation – eine wesentliche Determinante des lebenslangen Lernens; letzteres korreliert zudem auch mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit.

Wie sind nun die Erkenntnisse dieser Arbeit zu verorten? Der Konstanzer Längsschnitt (1979-1983) ist aufgrund diverser Forschungsziele entstanden. Die Weiterführung in einer 23 Jahre später stattfindenden Follow-Up-Erhebung im Jahre 2002 war damals aber definitiv nicht vorgesehen. Dies ist der Hauptgrund, warum die hier

zu Tage geförderten Ergebnisse rund um die längsschnittliche Erforschung der „differentiellen Sozialisation von Leistungsmotivation bei Jugendlichen der Hauptschule und des Gymnasiums“ mit einer gewissen Zurückhaltung zu werten sind (vgl. auch die in Kapitel 2.8 ausführlich aufgeführten Relativierungen). *Gerade unter Berücksichtigung dieser Relativierungen* und der Tatsache, dass die differentielle Merkmalsstabilität im Jugendalter tiefer ausfällt als in anderen Altersabschnitten (vgl. Kap. 2.7), ist es aber sehr erstaunlich, welche „Leistungsmotivationsphänomene“ sich über die Dauer von 20 Jahren in unterschiedlichen Schulkontexten nachweisen lassen. Wenn man in seiner eigenen Biografie einmal an jene Momente denkt, welche wenig vorhersehbar und doch sehr persönlichkeitsprägend waren, so würde man wahrscheinlich einen signifikanten Stabilitätsnachweis zwischen 13 und 35 Jahren bei irgendeinem Persönlichkeitsmerkmal in Abhängigkeit des Schulkontextes eher verneinen als befürworten.

Die übergreifende Frage, *warum sich Persönlichkeitsunterschiede überhaupt stabilisieren*, stellt sich Asendorpf (2002) in seinem Beitrag und hält fest, dass drei mögliche Ursachen typischerweise diskutiert werden: „zunehmende Selbststabilisierung eines komplexen Verhaltenssystems, stabilisierende Wirkung des konstanten Genoms und zunehmende Umweltstabilität“ (vgl. S. 52). Asendorpf ist sich mangels einschlägiger empirischer Studien nicht klar darüber, ob die These einer zunehmenden Umweltstabilität zutrifft. Dieses Verursachungsprinzip der Persönlichkeitsstabilisierung könnte aber mit den hier berichteten Resultaten gestützt werden: Die soziale Umwelt am Gymnasium, an der Universität oder der danach ausgeübte Beruf wirken für ehemalige männlichen Gymnasiasten stabilisierender als die Umweltbedingungen für ehemalige Hauptschüler in der Lebensphase zwischen 13 und 35 Jahren.

Unter Berücksichtigung der *interaktionistischen* Perspektive muss aber der Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen Umwelt und Person immer im Auge behalten werden. Interaktion bedeutet, dass die Faktoren Umwelt und Person sich *gegenseitig* beeinflussen und somit auch verstärken. Eine bereits vorhandene mittelhoch stabile Persönlichkeit kann sich noch weiter stabilisieren, indem sie die Umwelt *aktiv* anpasst und damit persönlichkeitsinkompatible Umweltwirkungen minimiert. Auch diese Erklärung dürfte auf die berichteten Resultate stimmig übertragbar sein. Ein leistungsmotiviert sozialisierter Gymnasiast mit 13 Jahren passt seine Umwelt wahrscheinlich zu einem großen Teil selbst aktiv an, indem er ebenfalls leistungsorientierte Freunde aussucht und interessante Lebenskontakte erschließt, weil letztlich der Wunsch nach einem erfolgreichen Universitätsstudium als Endziel tief verankert ist. Zudem bestätigt sich einmal mehr das im eigentlichen Sinn paradoxe Ergebnis: Die gut Ausgebildeten bilden sich mehr weiter als die weniger gut Ausgebildeten, obwohl letztere es am nötigsten hätten. Die frühe Selektion im Bildungswesen und die sich davon abhängig gezeigte Eltern-Kind-Beziehung dürften wohl zu den Verursachern dieser motivationalen Prägung im frühen Erwachsenenalter gehören. Im Gegensatz dazu dürften das berufliche Ziel eines ehemaligen Hauptschülers mit 13 Jahren und die dazugehörigen sozialen Kontexte noch weit heterogener und somit we-

niger stabilisierend wirken. Eine nicht optimale Eltern-Kind-Beziehung dürfte dann das ihrige zu diesem Prozess noch im Weiteren beitragen.

Die von Asendorpf (2003, S. 66) erwähnte Metapher der Persönlichkeit in Gestalt einer Lawine kann dieses Fazit gut illustrieren: Ist eine Lawine aufgrund von einzelnen Schneebällen oder Schneeklumpen ins Rollen gekommen und ist dann einmal eine kritische Maße überschritten, reißt sie alles in näherer Umgebung mit sich, was bei ihrer Entstehung schneehemmend wirkt. So ebnen sie sich ihre Fahrt ins Tal, einzige Berge können sie noch aufhalten. Die Berge könnten im Lebenslauf einer Person einschneidende Erlebnisse wie schmerzende Beschränkungen und Unglücksfälle, im positiven Sinne aber auch motivierende Glücksfälle und neue Wegöffnungen sein, die Persönlichkeitseigenschaften wesentlich mitbestimmen.

Es gilt festzuhalten, dass Schule die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen weit ins Erwachsenenalter hinein nachhaltig prägt. Ähnlich, wie die vorzugsweise nicht auf schnellen Profit orientierte Unternehmungsstrategie in Zeiten von Wandel und Krisen, würde sich wohl auch in der Bildung eine motivational *längerfristige Perspektiveneinnahme von Seiten der Eltern und Lehrern* nachhaltig auf ein lebenslanges Lernen und eine hohe Bildungsbeteiligung vieler bezahlt machen. Die ganzheitliche Persönlichkeitstheorie der Selbstbestimmung (SDT) mit den drei propagierten Grundbedürfnissen Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Einbindung trägt dieser Absicht Rechnung.

Die nachgewiesenen Wirkungsmechanismen guter Beziehungen zu Eltern und Lehrern als Motoren der Leistungsmotivation im frühen Jugendalter und sodann als kettenartige Fortsetzung in der Weiterbildungsmotivation im Erwachsenenalter zeigen, dass *sozial-emotionale* Faktoren ihre Spuren hinterlassen, wenn die Frage nach der produktiven Lebensgestaltung gestellt wird. Dieses Fazit darf bei der vor allem kognitiv geprägten Diskussion rund um PISA und weiteren kognitiven Leistungsmessungstests nicht zu kurz kommen.

Vergessen wir also nicht, dass der Mensch stets sozial motiviert ist und erst dadurch zu wesentlichen Sozialisationserfahrungen kommt, was vorliegende Befunde eindrücklich gezeigt haben. Gemeinschaftsbildung und gute Beziehungsverhältnisse sind die Voraussetzungen für die ganzheitliche und letztlich langfristig wirkende Lern- und Leistungsmotivation. Es kann nie die Rede sein von normativen und vorbestimmten Lebensverläufen, jedoch durchaus von *sozial* ausgelösten und beschleunigten „Lawinen“ oder „Reiserouten“, deren je eigene Dynamik zu einem großen Teil durch die *Wertschätzung* und die *soziale Anerkennung* von Seiten der Bezugspersonen vorbestimmt ist.

10 Verzeichnisse

10.1 Literaturverzeichnis

- Abrahams, F. F. & Sommerkorn, I. N. (1976). Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Sozialisation und Lebenslauf* (S. 70-89). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Achermann, E. (1993). *Mit Kindern Schule machen*. Zürich. Verlag Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz (LCH).
- Anret, R. & Looser, D. (2001). *Akzeptanz der Volksschule 2000. Evaluation der Volkschulqualität in den Kantonen Zürich und Thurgau aus Sicht einer repräsentativen Elternschaft*. Forschungsbereich „Bildungssystem und Humanentwicklung“, Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Download: <http://edudoc.ch/getfile.py?recid=26478> (Stand: 20.8.08).
- Asendorpf, J. B. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B. (2002). Die Persönlichkeit als Lawine: Wann und warum sich Persönlichkeitsunterschiede stabilisieren. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 46-72). Weinheim: Beltz.
- Atkinson J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: D. Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinant of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (9. Aufl.). Berlin: Springer.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2007). *Internetplattform zu multivariaten Analysemethoden*. www.multivariate.de (Stand: 22.02.08).
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnett, R. C. (1975). Sex differences and age trends in occupational preference and occupational prestige. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 35-38.
- Bauer, J. (2006). *Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Bauer, J. (2007a). *Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung*. Referat vom 20. September 2007 in der Gesamtschule Bergedorf zum Thema "Beziehungen und Beziehungskompetenz – ein Blick auf die Schule aus neurobiologischer Sicht". Download: www.schulqualitaet-svs.hamburg.de/index.php/file/download/3352 (Stand: 20.08.08).
- Bauer, J. (2007b). *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Baumert, J., Klime, E., Neubrand, M., Prenzel M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K. J. & Weiss, M. (2002). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen: zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebogen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-102.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56-95.

- Belsky, J., Steinberg, L. & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62, 647-670.
- Berger, F. & Fend, H. (2005). Kontinuität und Wandel in der affektiven Beziehung zwischen Eltern und Kindern vom Jugend- bis ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(1), 8-31.
- Berger, F. (2007). *Überblick über Statistiken der Modellgüte*. Informationsblatt zum Workshop „Strukturgleichungsmodelle mit AMOS“ am SGFB-Kongress 07 in Kreuzlingen/CH. Unveröff. Vortragsdokument.
- Berger, F., Grob, U., Fend, H. & Lauterbach, W. (2005). Möglichkeiten zur Optimierung der Rücklaufquote in postalischen Befragungen. Bericht über die Vorstudie zum Forschungsprojekt LifE. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(1), 99-107.
- Bieri Buschor, C., Forrer, E. & Maag Merki, K. (2002). Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener in der Schweiz. Erste Ergebnisse aus den Eidgenössischen Jugend- und Rekrutbefragungen „ch-x“ 2000/2001. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (2), 263-277.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- Bollnow, O. F. (1964). *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchung über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198), (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen: Schwartz.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss (Vol. I): Separation*. New York: Basic Books.
- Boyum, L. A. & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 593-608.
- Bräu, K. (2002). *Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen – Fallbeispiel – Anregungen für die Praxis*. Hohengehren: Schneider.
- Briechle, R., Fend, H., Schultheiß, M. & Lehle, B. (1984). *Auswertungsverfahren für Berufe und Berufswünsche*. Konstanz: Universität Konstanz.
- Buchmann, M., Fend, H. & Projektmitarbeiter (2006). *COCON Repräsentativstudie: Competence and Context – Schweizer Befragung von Kindern und Jugendlichen. Zusammenfassung der ersten Forschungsergebnisse*. Jacobs Center an der Universität Zürich. Download: www.cocon.uzh.ch/de/publikationen.html (Stand: 18.01.08).
- Buchmann, M., König, M., Hong Li, J. & Sacchi, S. (1999). *Weiterbildung und Beschäftigungschancen*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2000). *SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Addison-Wesley.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.

- Bussmann, K. D. & Horn, W. (1995). Elternstrafen – Lehrerstrafen. Eine Untersuchung zur Strafpraxis in Schule und Familie. In J. Bastian (Hrsg.), „Strafe muss sein“? Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit (S. 29-41). Weinheim: Beltz.
- Byrne, J. B. (2001). *Cognitive development and learning in instructional contexts*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. In W. Damon (Ser. Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology (Vol. 3): Social, emotional, and personality development* (pp. 311-388). New York: Wiley.
- Charms de, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Choi, F. & Schmidt, U (2006). Leistungsmilieus und Bildungsoptionen. Eine explorative Studie zu Ursachen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. In U. Schmidt (Hrsg.), *Übergänge im Bildungssystem. Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit* (S. 11-91). Wiesbaden: Verlag für die Sozialwissenschaften.
- Ciompi, L. (1982). *Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Clark, R. M. (1993). Homework – focused parenting practices that positively affect student achievement. In N. F. Charkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85-105). New York: State University of New York Press.
- Cohn, R. C. (1993). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Covington, M. L. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Cowan, P. A. & McHale, J. P. (1996). Coparenting in a Family Context: Emerging Achievements, Current Dilemmas, and Future Directions. In J. P. McHale & P. A. Cowan (Eds.), *Understanding how family-level dynamics affect children's development: studies of two-parent families. New Directions for Child Development*, No. 74, (pp. 93-106). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. & Snow, R. (1977). *Aptitudes and instructional methods: a handbook for research on interactions*. New York: Irvington Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. & Schiefele, U. (1993). Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 207-221.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erleben*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, W. & Schmidt, H. J. (1989). *Bericht über eine Internationale Untersuchung von Schülerurteilen über die Schule. Abschlußbericht für die DFG*. Universität Lüneburg.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, perspectives on motivation. Vol. 38*, (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska 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. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Eccles, J. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular participation matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol. 3)*, (pp. 139-186). New York: Academic.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology (Fifth edition). Volume 3: Social emotional and personality development* (pp. 1017-1095). New York: Wiley & Sons.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Wien: Studienverlag.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31(1), 6-22.
- Fan, X., Thompson, B. & Wang, L. (1999). Effects of sample size, estimation methods, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 6(1) 56-83.
- Feldman, S. S., Fisher, L. & Seitel, L. (1997). The effect of parents' marital satisfaction on young adults' adaptation: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 55-80.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1990). *Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*, Bd. I. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991a). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*, Bd. II. Bern: Huber.
- Fend, H. (1991b). Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur "Sozialisation in Bildungsinstitutionen". In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 9-32). Stuttgart: Enke.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Motivation und Selbstachtung. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*, Bd. IV. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde. Soziale Entwicklung im Jugendalter*. Bd. V. Bern: Huber.

- Fend, H. (2006a). *Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung. Lehrbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006b). Mobilität der Bildungslaufbahnen nach der 9. Schulstufe: Koppelung und Entkoppelung von Bildungsverläufen und Berufsausbildung an die Schulformzugehörigkeit – neue Chancen oder alte Determinanten? In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandesaufnahme* (S. 265-310). Konstanz: UVK.
- Fend, H. & Berger, F. (2005). Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25(1), 4-7.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väth-Szusdziara, R. (1976). *Sozialisationseffekte in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. & Prester, H.-G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts Entwicklung im Jugendalter*. Universität Konstanz.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluß des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie* (Bd. 3), (S. 1-35). Göttingen: Hogrefe.
- Finsterwald, M. (2006). *Motivation und Schulübergang*. Berlin: Logos-Verlag.
- Fischer, N. & Rustemeyer, R. (2007). Motivationsentwicklung und schülerperzipiertes Lehrkraftverhalten im Mathematikunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 135-144.
- Fontaine, A. M. (1994). Achievement motivation and child rearing in different social contexts. *European Journal of Psychology of Education*, 9 (3), 225-240.
- Frei, B. (2003). *Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse*. Münster: Waxmann.
- Friedrich, H. (2003). *Beziehungen zu Kindern gestalten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Galper, A., Wigfield, A. & Seefeldt, C. (1997). Head start parents' beliefs about their children's abilities, task values and performances on different activities. *Child Development*, 68, 897-907.
- Ganzeboom, H. B. G., De Graaf, P. M. & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21, 1-56.
- Gasser, P. (1992) *Didaktische Impulse zu den erweiterten Lernformen und zu einer neuen Lernkultur*. Gerlafingen: Eigenverlag.
- GfK Custom Research (2007). Pressemitteilung: *Internationale GfK-Studie zum Vertrauen der Bürger in verschiedene Berufsgruppen*. Nürnberg: GfK. Download: <http://www.ihagfk.ch/gfk/UploadsUser/PrRe289.pdf> (Stand: 20.08.08).
- Giesecke, H. (2000). Zwischen Nähe und Distanz. „Soziales Lernen“ in Familie und Schule. *Die Deutsche Schule*, 6, 182-189.
- Gill, B. (2005). *Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ginsburg, G. S. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2006). *Sozialpsychologie-Workbook*. Weinheim: Beltz.
- Grob, A. & Jaschinsky, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz PVU.
- Grob, U. & Erzinger, A. (2005). *The LifE-Study. Pathways from late childhood to early adulthood. Context and development in adolescence as predictors of productive life*.

- courses.* Poster am ISSBD-Kongress vom Juli 2004. Download: www.paed-work.unizh.ch/pp1//follow-up/downloaddateien/uebersicht.pdf (Stand: 23.04.07).
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- 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., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-488.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grunder, H. U. (2001). *Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Guay, F., Vallerand, R. J. & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Gudjons H. (1995). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gutzwiler, F. & Wydler, H. (2005). *Elterliche Erziehungsstile und Eltern-Kind-Beziehungen – Ihr Einfluss auf die Gesundheit der Kinder und ihr Wandel im Laufe der Zeit*. Schweizerischer Nationalfonds, NFP52, Schlussbericht. Bern: SNF.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Harney, K.H., Weischet, M. & Geselbracht, S. (1999). Der Beruf als Input der Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik zu Beruf und Berufsbildung*, 40, 273-88.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Heckhausen, H. & Oswald, A. (1969). Erziehungspraktiken der Mutter und Leistungsverhalten des normalen und gliedmaßengeschädigten Kindes. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 121, 1-30. In H. Lukesch (1995), Einführung in die Pädagogische Psychologie. Regensburg: CH-Druckerei und Verlags GmbH.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim: Hain.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Band III: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A., Schrader, F. W. & Lehneins-Klepper, G. (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung des Kindes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23, 1-22.
- Hentig v., H. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. München und Wien: Carl Hanser.
- Hetherington, E. M., Cox, M., & Cox, R. (1982). Effects of divorce on parents and children. In M. Lamb (Ed.), *Nontraditional families* (pp. 233-288). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hill, N.E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Petit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement

- and aspirations: Demographic variations across adolescence, *Child Development*, 75, 1491-1509.
- Hofer, M. (1997). Lehrer-Schüler-Interaktion. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Band III: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 213-248). Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. (2002). Familienbeziehungen in der Entwicklung. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen – Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 4-27). Göttingen: Hogrefe.
- Holler, B. & Hurrelmann, K. (1991). *Die psychosozialen Kosten hoher Bildungserwartungen*. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (254-271). Stuttgart: Enke.
- Holodynki, M. (2006). Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertungen und ihre Auswirkungen auf Stolz-, Scham- und Ausdauerreaktionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(1), 2-17.
- Holodynky, M. & Oerter, R. (2008). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 535-571), (6. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hopf, A. (2001). *Lebensprobleme und Lernprobleme von Schülern. Studientexte für das Lehramt*. Bd. 9. Neuwied: Luchterhand.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E., Liaw, F. R. & Ching, W. D. (1997). Cultural differences in early mathematics learning: a comparison of euro-american, chinese-american, and taiwan-chinese families. *International Journal of Behavioral Development*, 21(2), 371-388.
- Hurrelmann, K. & Mansel, J. (1998). Schulische Anforderungen und gesundheitliche Probleme von Jugendlichen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 18(2), 168-182.
- Hurrelmann, K. (2001). Sozialisation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 669-678). Beltz: Weinheim.
- Jerusalem, M. (1983). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M. (2002). Einleitung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 115-128). Stuttgart: Enke.
- Jüttemann, G. & Thomae, H. (2002). Vorwort. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Personlichkeit und Entwicklung* (S. 10-11). Weinheim: Beltz.
- Kagan, J. & Moss H. A. (1962). *Birth to maturity: a study in psychological development*. New York: Wiley & Sons.
- Kassis, W. (2003). *Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext*. Bern: Haupt.

- Klein-Allermann, E. & Kracke, B. (1995). Schulische Entwicklung und Berufsvorbereitung: Der Einfluß von Familie und Schule. In H. P. Klug, H. Schilling & A. Hundsatz (Hrsg.), *Jugend und Erziehungsberatung* (S. 249-266). Weinheim: Juventa.
- Kleining, G. & Moore, H. (1968). Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 20, 502-552.
- Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 189-202). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kracke, B. & Hofer, M. (2002). Arbeit und Familie. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 94-123). Göttingen: Hogrefe.
- Krampen, G. & Reichle, B. (2008). Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (6. vollst. überarb. Aufl.) (S. 333-365). Weinheim: Beltz.
- Krapf, B. (1994). *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur*. Bern: Paul Haupt.
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 187-206.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185-20.
- Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien, Sonderheft 3*, 54, 91-105.
- Krapp, A. (2005). Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 23-38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krapp, A. & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Be- trachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Lernwirksame Schulen* (S. 54-82). 44. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Krause, G. (1995). *Lehrveranstaltungen im Studium: Herleitung und empirische Prüfung eines Modells zur individuellen Planung des Besuches von Lehrveranstaltungen*. Münster: Waxmann.
- Krause, R., Ettrich, K. U & Jahn, H. U. (1996). Der Einfluss des Familienklimas auf die Schulleistungen ost- und westdeutscher Jugendlicher. In K. U. Ettrich, K. U. und M. Fries (Hrsg.), *Lebenslange Entwicklung in sich wandelnden Zeiten* (S. 234-243). Landau: Empirische Pädagogik.
- Kruse, J. (2001). Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 63-83). Göttingen: Hogrefe.
- Lamb, M. E. (1997). The development of father-infant relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 104-120). New York: Wiley & Sons.
- LeCamus, J. (2001). Väter. *Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung*. Weinheim: PVU.
- Lehmann, R., Peek, R., Gänßfuß, R. & Husfeldt, V. (2001). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie für die Klassenstufe 9*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg.

- Lehtinen, E. (1994). Institutionelle und motivationale Rahmenbedingungen und Prozesse des Verstehens im Unterricht. In K. Reusser & M. Reusser, (Hrsg.). *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 143-162). Bern: Huber.
- Lenz, K. (1986). *Alltagswelten von Jugendlichen. Eine empirische Studie über jugendliche Handlungstypen*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Brothers.
- Looser, D. & Fend, H. (2004). *Smoking in adolescence and life course transitions – results from the Life-Study*. Poster am ISSBD-Kongress vom Juli 2004. Download: <http://www.paed.unizh.ch/pp1/follow-up/downloaddateien/dl.pdf> (Stand: 20.04.07).
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialisation in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Majoribanks, K. (1994). Family, schools and children's learning: A study of children's learning environment. *International journal of educational research*, 21, 439-555.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- Martin, A. (1987). Determinanten der individuellen Weiterbildungsentscheidung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 1, 5-28.
- Masche, J. G., Almagro Pulido, J. & Scheele, C. A. (2003). Einflußnahmen zwischen Eltern und Jugendlichen im Übergang von der Realschule in die nächste schulische oder berufliche Ausbildung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 152-167.
- Maslow, A. (2002). *Motivation und Persönlichkeit* (9. deutsche Auflage). Reinbek: Rowohlt.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview: Scott, Foresman & Co.
- Meier, U. (2004). Familie, Freundesgruppe, Schülerverhalten und Kompetenzerwerb. In G. Schümer, K. J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule in der Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 187-216). Wiesbaden: VS Verlag.
- Meissner, W. W. (1981). *Internalization in psychoanalysis*. New York: International Universities Press.
- Meulemann, H. (1985). *Bildung und Lebensplanung*. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt: Campus.
- Meulemann, H. (1991). Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studiumabschluß. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 11(3), 215-238.
- Minsel, B. (2007). Stichwort: Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 299-316.
- Montada (2008). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie*. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 1-48), (6. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Münchmeier, R. (2000). Jugend im Blick der Jugendforschung. Übersicht über Ansatz und Hauptergebnisse der 13. Shell Jugendstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(2), 251-266.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.

- Neuenschwander, M. P. & Goltz, S. (2008). Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen: ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(4), 265-275.
- Neuenschwander, M. P., Herzog, W. & Holder, M. (2001). *Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Schlussbericht z. Hd. des Nationalfonds (Forschungsbericht Nr. 22)*. Abteilung Pädagogische Psychologie, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development* 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nittel, D. (1992). *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographie-analytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Noack, P (2004). Children's Achievement in Early Elementary School. Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 714-722.
- Nohl, H. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (unveränd. Nachdruck der 2. Aufl. von 1933). Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Oelkers, J. (1989). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim u. München: Juventa.
- Oerter, R. (1985). Die Formung von Kognition und Motivation durch Schule: Wie Schule auf das Leben vorbereitet. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 203-219.
- Oerter, R. (1998). Motivation und Handlungssteuerung. In R. Oerter und L. Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4. Aufl.) (S. 758-822). Weinheim: PVU.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Parke, R. D. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed.) (pp. 463-552). New York: Wiley & Sons.
- Peetsma, T., Hascher, T., Van Der Veen, I. & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 209-225.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklungen und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe*. Frankfurt: Lang. (Dissertation: Universität München, 1982).
- Pekrun, R. (1991) Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsangst. In R. Pekrun und H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 164-180). Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 84-105). Göttingen: Hogrefe.
- Pekrun, R. & Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 33-56). Stuttgart: Enke.

- Perry, N., Turner, J. C. & Meyer, D. K. (2006). Student engagement in the classroom. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 327-348). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pestalozzi, J. H. (1798/1938). Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes. In *J. H. Pestalozzi, Sämtliche Werke*. Berlin: de Gruyter.
- Petillon, Hanns (1991). Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In H. Fend & R. Pekrun, (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 183-215). Stuttgart: Enke.
- Pieter, A. (2004). *Selbstbestimmtes Lernen in der Schule. Erfassung der subjektiven Kompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2002). Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung* (S. 99-121). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (2006). Bildungsqualität von Schule – Ein Überblick. In dies. (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua* (S. 7-17). Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N. (2000). Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung – Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 163-173). Leverkusen: Leske und Budrich.
- Prenzel, M., Merkens, H. & Noack, P. (1999). *Die Bildungsqualität von Schule: Fachliches und fächerübergreifendes Lernen im mathematischen Unterricht in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Kontexten. Antrag auf DFG-Schwerpunktprogramm*. Kiel: IPN.
- Ramseier, E. (2004). *Motivation als Ergebnis und als Determinante schulischen Lernens. Eine Analyse im Rahmen von TIMSS*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Redding, S. (2000). *Parents and learning*. Brussel: International Academy of Education.
- Reinhold, G., Pollak, G. & Heim, H. (1999). *Pädagogik-Lexikon*. München: Oldenbourg Verlag.
- Reitzle, M., Winkler Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. (2001). Eltern und Kinder: Der Zürcher Kurzfragebogen zum Erziehungsverhalten (ZKE). *Diagnostica*, 47, 196-207.
- Reuband, K. H. (1997). Aushandeln statt Gehorsam. Erziehungsziele und Erziehungspraktiken in den alten und neuen Bundesländern im Wandel. In L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Familien: eine interdisziplinäre Einführung* (S. 129-153). Weinheim: Juventa.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). *Motivationsförderung im Schulalltag. Konzeption, Realisation und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe.
- Roberts, B. W. & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25.
- Roberts, B. W., Walton, K. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-Level change in personality traits across the life course. *Psychological Bulletin*, 132, 1-25.
- Rogers, C. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- Roos, M. (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule* (1. Aufl.). Chur: Rüegger.

- Rosenstiel, L. v. (2001). Arbeit und Familie. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung* (S. 106-130). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinehart and Winston.
- Rost, D. H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rost, D.H. & Hanses, P. (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24, 167-177.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2004). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Rustemeyer, R. & Rausch, A. (2007). Akademisches Aufschiebeverhalten: Zusammenhang mit Erwartungs- und Wert-Variablen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 47-58.
- Ryan, B., Adams, G., Gullotta, T., Weissberg, R. & Hampton, R. (1995). *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. & Powelson C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education* 60 (1), 49-66.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & 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(2), 226-249.
- Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). *Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg*. Göttingen: Hogrefe.
- Sauer, J. (2001). Prognose von Schulerfolg. In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 544-555). Weinheim: Beltz.
- Schafer, R. (1968). *Aspects of internalization*. New York: International Universities Press.
- Schavan, A. (1998). *Schule der Zukunft. Bildungsperspektiven für das 21. Jahrhundert*. Freiburg: Herder.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 304-310). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2)* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 1-13.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Schmidt, P. & E. Davidov (2007). *Kursunterlagen "Structural Equation Modeling I (SEM)"*. Swiss Summerschool in Lugano organisiert durch FORS (swiss foundation for research in social science) ehemals SIDOS. Unveröff. Vortragsdokument.

- Schneekloth, U. & Leven, I. (2007). Familie als Zentrum: nicht für alle gleich verlässlich. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder 2007. 1. World Vision Kinderstudie* (S. 65-109). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Schneewind, K. A. & Ruppert, S. (1995). *Familien gestern und heute: Ein Generationenvergleich über 16 Jahre*. München: Quintessenz.
- Schneewind, K. A., Walper, S. & Graf, J. (2000). Entwicklung und Sozialisation in der Familie als Quelle individueller Unterschiede. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie (Band 4): Determinanten individueller Unterschiede* (S. 249-343). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (1991). Methodische Probleme und Möglichkeiten schulbezogener Längsschnittforschung. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 57-82). Stuttgart: Enke.
- Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Chur: Rüegger.
- Schumacher, J. (2002). *Perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten. Konzeptualisierung, diagnostische Erfassung und psychologische Relevanz im Erwachsenenalter*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schütze, Y. (1993). Jugend und Familie. In H. -H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung* (S. 335-350). Opladen: Leske + Budrich.
- Schweer, M. K. W. (1997). Eine differentielle Theorie interpersonalen Vertrauens: Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 2-12.
- Seel, N. M. (2000). *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Seiffge-Krenke, I. (2001). Neuere Ergebnisse der Vaterforschung. Sind Väter notwendig, überflüssig oder sogar schädlich für die Entwicklung ihrer Kinder? *Psychotherapeut*, 46 (6), 391-397.
- Seitz, W. & Rausche, A. (1992). *Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PfK 9-14). Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation* (3., überarb. und ergänz. Aufl.). Hogrefe: Göttingen.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Sembill, D. (2000). Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen, In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 4* (S. 60-90). Opladen: Leske + Budrich.
- Sennett, R. (1985). *Autorität*. Frankfurt: Fischer.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Spektrum.
- Silbereisen, R. K., Boehnke, K. und Crockett, L. (1991). Zum Einfluss von Schulmilieu und elterlicher Erziehungshaltung auf Rauchen und Trinken im mittleren Jugendalter. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 272-293). Stuttgart: Enke.
- Somm, I. & Dröge, K. (2004). Lohnt sich Leistung noch? Ein Gespräch mit Irene Somm und Kai Dröge. *Psychologie heute*, 2, 30-33.
- Spiess Huldi, C. (2003). *Persönlichkeit und psychosoziale Umgebung Jugendlicher als Determinanten für den Berufsstatus im Erwachsenenalter*. Unveröff. Habilitation, Psychologisches Institut der Universität Zürich, Fachrichtung Angewandte Psychologie.
- Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen: Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Chur: Rüegger.
- Stecher, L. (2000). *Soziales Kapital und Habitusentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Dissertation am Fachbereich 2 (Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft) der Universität Gesamthochschule Siegen.
- Steinberg, L. (2001). We know some things. Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L., Lamborn, D. S., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Overtimechanges 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 adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stöckli, G. (1991). Nicht erreichte Schullaufbahn – enttäuschte Lebenspläne: Physiologische und emotionale Korrelate von Ist-Soll-Diskrepanzen bei Mutter und Kind. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (S. 149-163). Stuttgart: Enke.
- Stöckli, G. (1992). Schulische Übergänge und Emotionen in der Eltern-Kind-Beziehung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 116-124.
- Storch, M. (1994). *Das Eltern-Kind Verhältnis im Jugendalter. Eine empirische Längsschnittstudie*. Weinheim: Juventa.
- Streich, R. K. (1994). *Managerleben: im Spannungsfeld von Arbeit, Freizeit und Familie*. München: Beck.
- Stuhlmann, K. (2005). Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(1) 67-81.
- Swaan de, A. (1982). Vom Ausgehverbot zur Angst vor der Straße, *Pädagogik Extra*, 48-55.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1977). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (8. gänzl. neugest. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Teichert, V. (1990). Familie und Gesellschaftsstruktur. In V. Teichert (Hrsg.), *Junge Familien in der Bundesrepublik* (S. 11-25). Opladen: Leske + Budrich.
- Trommsdorff, G. (2001). Eltern-Kind-Beziehungen aus kulturvergleichender Sicht. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 36-62). Göttingen: Hogrefe.
- 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* (S. 131-148). Stuttgart: Enke.
- Trudewind, C. (1975). *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Trudewind, C. (1975). *Versuch einer Taxonomie leistungsmotivationsgenetisch relevanter Bedingungen des nicht-schulischen Lebensraumes*. Dissertation. Universität Bochum.
- Uguroglu, M. E. & Walberg, H. J. (1979). Motivation and Achievement: A Quantitative Synthesis. *American Educational Research Journal*, 16, 375-389.
- Ulich, D. & Jerusalem, M. (1996). Interpersonale Einflüsse auf die Lernleistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie*

- I: Pädagogische Psychologie, Band 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 153-208). Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, K. (2001). *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Ullrich, M. (1996). Eltern-Kind-Kommunikation und Schulerfolg im frühen Jugendalter. In K. U. Ettrich & M. Fries (Hrsg.), *Lebenslange Entwicklung in sich wandelnden Zeiten* (S. 226-233). Landau: Empirische Pädagogik.
- Ullrich, M. (1999). *Wenn Kinder Jugendliche werden: Die Bedeutung der Familienkommunikation im Übergang zum Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- UNICEF (2007). *UNICEF-Bericht zur Situation der Kinder in Industrieländern. Deutschland nur Mittelmaß. Wie sorgt Deutschland für seine Kinder – internationaler Vergleich*. Download unter www.unicef.de/download.php?f=content_media/presse/fotomaterial/Kinderarmut/StudieD.pdf (Stand: 20.08.08).
- Upmeier zu Belzen, A., H. Vogt, B. Wieder & F. Christen (2002). Schulische und außerschulische Einflüsse auf die Entwicklungen von naturwissenschaftlichen Interessen bei Grundschulkindern. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 291-307). Weinheim: Beltz.
- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation: Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), 150-166.
- Volpert, W. (1990). Welche Arbeit ist gut für den Menschen. Notizen zum Thema Menschenbild und Arbeitsgestaltung. In F. Frei & I. Udris (Hrsg.), *Das Bild der Arbeit* (S. 23-40). Berlin: Huber.
- Vondra, J. & Belsky, J. (1993). Developmental origins of parenting: Personality and relationship factors. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 1-33). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Walper, S. (2003). Einflüsse der Bindung und Individuation in Beziehung zur Mutter auf die Befindlichkeit und Sozialentwicklung Jugendlicher. *Zeitschrift für Familienforschung*, Sonderheft 3, 89-106.
- Weiner, B. (1976). *Theorien der Motivation*. Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In L.H. Salganik & D. S. Rychen (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Göttingen: Hogrefe.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Dissertation. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wigfield, A. L. & Eccle, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1002). New York: Wiley & Sons.
- Wild, E. (2002). Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 481-497.

- Wild, E. & Hofer, M. (2000). Elterliche Erziehung und Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 31-52). Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Familien mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 216-240). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E. & Remy, K. (2002a). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (1), 27-51.
- Wild, E. & Remy, K. (2002b). Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft, 276-290.
- Wild, E. & Wild, K. P. (1997). Familiale Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (1), 55-77.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 207-270). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Wild, E., Rammert, M. & Siegmund, A. (2006). Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 370-397). Münster: Waxmann.
- Wittenberg, R. (1998). *Computerunterstützte Datenanalyse* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(4), 461-479.
- 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. 347-256). Weinheim: Juventa.

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1: Kapitelstruktur des Forschungsstandes (Kap. 4) und des Ergebnisteils (Kap. 7) unter Verwendung des Rahmenmodells zur längsschnittlichen Bestimmung von Leistungsmotivation und beruflicher Weiterbildungs- und Leistungsmotivation (Kap. 5.2) .	17
Abbildung 2.1: Sozialisation als „sozial werden“ und Erziehung als „sozial machen“ (Gudjons, 1995, S. 178)	21
Abbildung 2.2: Erziehung und Beziehung und die Akzentverschiebung zur „Subjekt-Subjekt-Beziehung“ (Miller, 1999, S. 61).	25
Abbildung 2.3: Zuwachs der differentiellen Merkmalsstabilität mit wachsendem Alter bei der ersten Persönlichkeitsmessung (in Anlehnung an Roberts/DelVecchio, 2000; zitiert durch Asendorpf, 2002, S. 56).....	29
Abbildung 3.1: Kontinuum der Motivationsstypen (vgl. Deci & Ryan, 2000, S. 237)	46
Abbildung 4.1: Integratives Modell familialer Sozialisation bezüglich schulischer Entwicklung (in Anlehnung an Ryan, Adams, Gullotta, Weissberg & Hampton, 1995; zitiert nach Wild und Hofer (2002, S. 225)	64
Abbildung 4.2: Vorhersage der Schuleinstellung durch das Elternhaus (Zinnecker & Georg, 1996, S. 306) Koeffizienten für Väter in Klammern. Alle Angaben nach Angabe der Kinder	71

Abbildung 4.3: Die vier Erziehungsstile nach Baumrind (1971), in Weiterentwicklung durch Maccoby und Martin (1983) und Tausch und Tausch (1977).....	72
Abbildung 4.4: Leistungserwartung von Seiten der Eltern – differenziert nach Hauptschülern und Gymnasiasten (Konstanzer Längsschnitt-Daten 1980).....	80
Abbildung 5.1: Strukturmodell der Determinanten des Grundschulerfolgs (vgl. Sauer & Gamsjäger, 1996, S. 192) und die für vorliegende Studie zentralen Untersuchungsobjekte (grau markiert)	120
Abbildung 5.2: Rahmenmodell zur längsschnittlichen Bestimmung von Leistungsmotivation und beruflicher Weiterbildungs- und Leistungsmotivation (inklusive Angabe der Kapitelnummern)	122
Abbildung 5.3: Kern-Instrumente (Skalen) und Wirkungsketten	125
Abbildung 6.1: Kohorten der Konstanzer Jugendstudie bzw. Design der LifE-Studie	135
Abbildung 7.1: Verlauf der Leistungsmotivation im Alter von 13 bis 16 Jahren differenziert nach Geschlecht (m-w) und Schultyp (HS-RS-GY) (fehlender Wert bei HS männlich im Jahr 83 aufgrund n=7)	161
Abbildung 7.2: Verlauf der Begabungszuschreibung (m3) und der schulischen Normverletzung (m5; Großskala; vgl. Kap. 6.3) differenziert nach Geschlecht und Schultyp (fehlende Werte bei HS-Jugendlichen im Jahr 83 aufgrund tiefem n)	162
Abbildung 7.3: Motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Erwachsenenalter (BLM, BWM, BSW) – differenziert nach Geschlecht und Schultyp (Hauptschule (HS) und Gymnasium (GY))...	167
Abbildung 7.4: Beziehungsverlauf Eltern-Kind im Alter von 12 bis 16 Jahren (Jahr 79 bis 83) (Großskala sf2 nach Prester und Fend (1986, S. 273) „Transparenz und Interesse“).....	171
Abbildung 7.5: Verlauf „E-K-Beziehung“ (sf2) und „inkonsistenter Erziehungsstil“ (sf10) im Kindesalter von 12 bis 16 Jahren (Erhebungsjahre 79 bis 83) – differenziert nach Schultyp (HS-RS-GY) und Geschlecht	171
Abbildung 7.6: Verlauf des Vertrauens zur Lehrperson im Jugendalter (Skala sa7) in den Erhebungszeitpunkten 79-83 bzw. im Alter von 12-16 Jahren.....	176
Abbildung 7.7: Verlauf der wahrgenommenen Lehrer-Schüler-Beziehung (Skala sa8) aus Sicht der Schüler im Jugendalter – differenziert nach Geschlecht und Schultyp	176
Abbildung 7.8: Strukturgleichungsmodell zur querschnittlichen Erklärung der Leistungsmotivation mit 13 Jahren durch die Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung bei männlichen Gymnasiasten im Alter von 13 Jahren (Sample-Size: 180)	182
Abbildung 7.9: Strukturgleichungsmodell zur längsschnittlichen Erklärung der Leistungsmotivation mit 15 Jahren durch die Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung bei männlichen Gymnasiasten im Alter von 13 Jahren	183
Abbildung 7.10: Strukturgleichungsmodell zur längsschnittlichen Aufklärung der Leistungsmotivation mit 15 Jahren durch Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung mit 13 Jahren bei verschiedenen geschlechtsspezifischen Schulformgruppen (1. bis 4. Ziffern: GY m / HS m / GY w / HS w)	184
Abbildung 7.11: Ungültiges Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung bei männlichen Gymnasiasten (Sample-Size: 180).....	191
Abbildung 7.12: Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch Leistungsmotivation mit 13 Jahren bei männlichen Gymnasiasten (Sample-Size: 180)	197
Abbildung 7.13: Gültiges Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch Leistungsmotivation mit 13 Jahren bei der gesamten Stichprobe (Sample-Size: 1752).....	197
Abbildung 7.14: Darstellung der Interaktionen aufgrund der Beziehungen zu den Eltern, zu den Lehrern und der eigenen Leistungsmotivation zur Aufklärung der beruflichen Weiterbildungsmotivation BWM (gesamte Stichprobe).....	205
Abbildung 7.15: Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung der Moderatorvariable Leistungsmotivation mit 13 Jahren über die gesamte männliche Stichprobe berechnet (n=822)	206
Abbildung 7.16: Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung der Moderatorvariablen Leistungsmotivation mit 13 Jahren; bei männlichen Gymnasiasten (n=180)	207
Abbildung 7.17: Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung	

der Moderatorvariable Leistungsmotivation mit 13 Jahren; bei männlichen Hauptschülern (n=133) – ungültig aufgrund nicht signifikanter Pfade (.17 und .18)	208
Abbildung 7.18: Noch ungültiges Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die soziale Schicht, die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung der Moderatorvariable Leistungsmotivation mit 15 Jahren bei männlichen Hauptschülern (n=133) (umkreiste Ziffer .15 ist nicht signifikant)	209
Abbildung 7.19: Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die „schulische Normverletzung“, die soziale Schicht, die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler-Beziehung mit Verwendung der Mediationsvariablen Leistungsmotivation mit 13 Jahren; bei männlichen Hauptschülern (alle Pfade signifikant $p<0.05$; n=133)	210
Abbildung 11.1: Ungültiges Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der beruflichen Leistungsmotivation durch die Leistungsmotivation mit 13 und 15 Jahren über alle Probanden berechnet	271
Abbildung 11.2: Ungültiges Strukturgleichungsmodell zur Bestimmung der beruflichen Weiterbildungsmotivation durch die Eltern-Kind-Beziehung und die Lehrer-Schüler- Beziehung mit Verwendung der Moderatorvariable Leistungsmotivation mit 13 Jahren; bei Hauptschülern	271

10.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1: Unterschied in den sozialen Beziehungen in Familie und Schule.....	25
Tabelle 5.1: Kontrollvariablen.....	123
Tabelle 5.2: Variablen der sozialen Einbindung in Familie (sf) und im außfamiliären Bereich (sa) ...	123
Tabelle 5.3: Motivationale Persönlichkeitsmerkmale (m) des Jugendalters und deren Zuordnung zu Oberbegriffen von Persönlichkeitsmerkmalen (Schlüsselkonstrukte: kursiv markiert)	124
Tabelle 5.4: Zusammenhänge zwischen Formen der Lernmotivation und elterlichen Einstellungen und Instruktionsstrategien; standardisierte Regressionskoeffizienten unter Kontrolle von sozioökonomischem Status, Noten und Eingangsmotivation (Exeler & Wild, 2003, S. 18);	127
Tabelle 5.5: Geschlechtsspezifische Rangkorrelationswerte zwischen Berufsinteresse und Berufsprestigeangaben bei Kindern/Jugendlichen (vgl. Barnett, 1975)	129
Tabelle 5.6: Korrelationen der Lesekompetenz mit dem Familienklima bei Knaben nach Schulform (Meier, 2004, S. 191).....	130
Tabelle 6.1: Übersicht der <i>verwendeten</i> Variablen des LifE-Datensatzes und der dazugehörigen Stichprobengrößen pro Gruppe.....	136
Tabelle 6.2: Information über die Variablen der familiären sozialen Eingebundenheit: Skala- oder Einzelitem-Zugehörigkeit	141
Tabelle 6.3: Reliabilität (Cronbach's Alpha) und Validität (Faktorladungen) der verkürzten Eltern- Kind-Beziehungsskalen Verständnis und Vorbildwirkung“ und „aktives Interesse mit wenig Konflikten“	143
Tabelle 6.4: Reliabilität und Faktorladungen (Validität) mit Trennschärfe (Korrelation Item-Skala) der Skala Lehrer-Schüler-Beziehung	149
Tabelle 6.5: Reliabilität und Faktorladungen (Validität) mit Trennschärfe (Korr. Item-Skala) der Skala „Selbstwirksamkeit“	152
Tabelle 6.6: Variablen der allgemeinen Zufriedenheit über wesentliche Lebensbereiche	155
Tabelle 6.7: Fit-Indizes von Strukturgleichungsmodellen	159
Tabelle 7.1: t-Tests über Leistungsmotivation in Abhängigkeit des Geschlechts (a) und der Gruppe (b) differenziert nach Alter	160
Tabelle 7.2: Motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter	161
Tabelle 7.3: Interkorrelationen zwischen Variablen der Motivation im Jugendalter	163
Tabelle 7.4: Korrelationen zwischen Kontrollvariablen und ausgewählten motivationalen Variablen im Jugendalter	164
Tabelle 7.5: Korrelationen nach Spearman für Schulform (HS-RS-GY) und nach Pearson für rel. Leistungsposition mit allen 13 motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen	165
Tabelle 7.6: Partial-Interkorrelationen zwischen den motivationalen Persönlichkeitsvariablen im Jugendalter; Kontrollvariablen Geschlecht, Schultyp und rel. Leistungsposition sind auspartialisiert	165

Tabelle 7.7:	Korrelationen zwischen Kontrollvariablen und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter	168
Tabelle 7.8:	Korrelationen zwischen Kontrollvariablen und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter bei ehemaligen männlichen Hauptschülern und Gymnasiasten.....	169
Tabelle 7.9:	Variablen der sozialen und familiären (sf) Eingebundenheit.....	173
Tabelle 7.10:	Korrelationen zwischen familiärer sozialer Eingebundenheit und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (m1-m13)	173
Tabelle 7.11:	Partialkorrelation zwischen Variablen familiärer sozialen Eingebundenheit und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (querschnittlich bzw. kurzer Längsschnitt bei m12), unter Kontrolle von Leistungsposition, Geschlecht und Schultyp (pairwise berechnet)	174
Tabelle 7.12:	Korrelationen zwischen außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit (sa1-sa15) und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (m1-m13), querschnittlich, außer mit m12 (Leistungsmotivation mit 13 J. im Jahr 82)	177
Tabelle 7.13:	Partialkorrelation zwischen Variablen außerfamiliärer sozialen Eingebundenheit und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen (querschnittlich bzw. kurzer Längsschnitt bei m12), unter Kontrolle von Leistungsposition, Geschlecht und Schultyp	178
Tabelle 7.14:	Partialkorrelationen zwischen familiären und außerfamiliären Variablen und der Leistungsmotivation mit 13 und 15 Jahren (querschnittlich bzw. kurzer Längsschnitt), unter Kontrolle von Leistungsposition und Schulform	179
Tabelle 7.15:	Multiple Regressionsanalysen zur querschnittlichen Vorhersage der Leistungsmotivation mit 13 Jahren durch die relative Leistungsposition in der Kl. und die soziale Eingebundenheit, differenziert nach Geschlecht und Schultyp	181
Tabelle 7.16:	Multiple Regressionsanalysen zur längsschnittlichen Vorhersage der Leistungsmotivation mit 15 Jahren durch die relative Leistungsposition in der Klasse und die soziale Eingebundenheit, differenziert nach Geschlecht und Schultyp	181
Tabelle 7.17:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der Leistungsmotivation mit 13 bzw. 15 Jahren durch die familiäre und außerfamiliäre Eingebundenheit bei männlichen Gymnasiasten mit 13 Jahren	182
Tabelle 7.18:	SEM-Fit-Indizes der Modelle bei vier Gruppen: Vorhersage der Leistungsmotivation querschnittlich.....	183
Tabelle 7.19:	Fit-Indizes der Strukturgleichungsmodelle zur längsschnittlichen Aufklärung der Leistungsmotivation mit 15 Jahren durch Eltern-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehung mit 13 Jahren bei verschiedenen geschlechtsspezifischen Schulformgruppen	184
Tabelle 7.20:	Signifikante Korrelationen zwischen familiärer und außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit und motivationalen Variablen im Erwachsenenalter inklusive Partialkorrelationen (kursiv dargestellt): rel. Leistungsposition in Klasse und höchster beruflicher Ausbildungsabschluss kontrollierend benutzt.	186
Tabelle 7.21:	Signifikante Korrelationen zwischen familiärer und außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit und motivationalen Variablen im Erwachsenenalter, differenziert nach Geschlecht und Schultyp	187
Tabelle 7.22:	Signifikante Partialkorrelationen zwischen familiärer und außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit und motivationalen Variablen im Erwachsenenalter, differenziert nach Geschlecht und Schultyp (kontrolliert durch rel. Leistungsposition und höchster berufl. Ausbildungsabschluss)	188
Tabelle 7.23:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch familiäre und außerfamiliäre soziale Beziehungen.....	190
Tabelle 7.24:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung BSW durch familiäre und außerfamiliäre soziale Beziehungen.....	190
Tabelle 7.25:	Korrelationen zwischen der Leistungsmotivation mit 15 Jahren und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen mit 13 Jahren	192
Tabelle 7.26:	Stabilität der Leistungsmotivation mit 13 und 15 Jahren.....	192
Tabelle 7.27:	Partialkorrelation zwischen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Jugendalter und im Erwachsenenalter unter Kontrolle der relativen Leistungsposition, des höchsten Ausbildungsabschlusses, des Geschlechts und der Schulform	194
Tabelle 7.28:	Kontextspezifische Partial-Korrelationen zwischen motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Jugendalter und motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter (BLM, BWM, BSW) unter Kontrolle der rel. Leistungsposition und des höchsten berufl. Ausbildungsabschlusses.....	194

Tabelle 7.29:	Signifikante Partialkorrelationen zwischen ausgewählten motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen im Jugendalter und den beruflichen Motivationsskalen unter Kontrolle der relativen Leistungsposition und des höchsten berufl. Ausbildungsabschlusses	195
Tabelle 7.30:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der beruflichen Leistungsmotivation (BLM) durch motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter bei den ehemaligen männlichen Gymnasiasten	195
Tabelle 7.31:	Multiple Regressionsanalysen zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch motivationale Persönlichkeitsmerkmale im Jugendalter bei männlichen Gymnasiasten und Hauptschülern	196
Tabelle 7.32:	Deskriptive Kennzahlen der Schlüsselvariablen bei männlichen Jugendlichen in Gymnasium und in der Hauptschule zum Zeitpunkt 1980, 1982 und 2002 (Stichprobengröße, Mittelwert, Standardabweichung, Standardfehler und t-Test-Werte)	198
Tabelle 7.33:	Korrelationen zwischen rel. Leistungsposition und Variablen der sozialen Eingebundenheit bei männlichen Jugendlichen im Gymnasium und in der Hauptschule im Alter von 13 Jahren	199
Tabelle 7.34:	Korrelationen zwischen den mot. Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter (BLM, BWM, BSW) und a) Kontrollvariablen, b) familiärer sozialer Eingebundenheit, c) außerfamiliärer sozialer Eingebundenheit sowie d) motivationaler Persönlichkeitsmerkmale im frühen Jugendalter von männlichen Jugendlichen in Gymnasien und Hauptschulen	200
Tabelle 7.35:	Multiple Regressionsanalysen (hierarchisch) zur Vorhersage der beruflichen Leistungsmotivation (BLM) bei der gesamten Stichprobe	202
Tabelle 7.36:	Multiple Regressionsanalysen (hierarchisch) zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch zwei Kontrollvariablen, der Eltern-Kind-Beziehung und der Leistungsmotivation mit 13 bei der gesamten Stichprobe (df=1066)	203
Tabelle 7.37:	Multiple Regressionsanalysen (hierarchisch) zur Vorhersage der beruflichen Weiterbildungsmotivation (BWM) durch zwei Kontrollvariablen, der Eltern-Kind-Beziehung und der Leistungsmotivation mit 13 bei männlichen Gymnasiasten (df=143)	204
Tabelle 7.38:	Korrelationen zwischen ausgewählten Variablen des Jugendalters und Variablen zur Zufriedenheit im Erwachsenenalter bei Männern schulformspezifisch	212
Tabelle 11.1:	Für diese Studie ausgewählte Variablen des LifE-Studie-Datensatzes (Projektleitung: Fend, Georg, Berger, Grob, & Lauterbach; Universität Zürich und Konstanz. Ein (E) verweist darauf, dass das Item von Eltern beantwortet wurde.....	263

11 Anhang

11.1 Instrumente

Die Tabelle 11.1 zeigt die für diese Studie eingesetzten Variablen des LifE-Datensatzes.

Tabelle 11.1: Für diese Studie ausgewählte Variablen des LifE-Studie-Datensatzes (Projektleitung: Fend, Georg, Berger, Grob, & Lauterbach; Universität Zürich und Konstanz. Ein (E) verweist darauf, dass das Item von Eltern beantwortet wurde.

Var-Name	Label	Item / Skala	Codierung zusätzliche Information und Wortlaut der Frage
k1	Geschlecht (w-m)	Item	1: weiblich 2: männlich
k2	Schulform (HS-RS-GY)	Item	1: Hauptschule 2: Realschule 3: Gymnasium 4: Integrierte Gesamtschule (wird bei korrelativen Berechnungen als Missing behandelt)
k3	verbale Intelligenz	Skala	Testfragen wie z.B. ob „Dekoration vs. Ornament“ oder „absolut vs. relativ“ dasselbe meinen; Mittelwert der als "richtig" gewerteten Antworten, multipliziert mit 10
k4	Schicht	Skala	Die soziale Schicht des Elternhauses wurde aufgrund des väterlichen Berufs nach einem modifizierten Schema von Kleining und Moore (1968) siebenstufig codiert: 1: Oberschicht; 2: Obere Mittelschicht; 3: Mittlere Mittelschicht; 4: Untere Mittelschicht; 5: Obere Unterschicht; 6: Mittlere Unterschicht; 7: Untere Unterschicht
k5	Region (Stadt - Land)	Item	1: Stadt 2: Land
k6	Nationalität	Item	1: Deutscher 2: Ausländer
k7	höchster Schulabschluss Eltern (HS/RS - GY) (E)	Item	1: Wenn beide Elternteil HS/RS-Abschluss haben 2: Wenn ein Elternteil Gymnasium gemacht hat
k8	Berufsstatus Vater ISEI (E)	Skala	Textantwort, welche gemäß dem standardisierten internationalen sozioökonomischen Index (ISEI) codiert wurde. Der niedrigste Wert (10) wird für landwirtschaftliche Hilfskräfte vergeben, der höchste Wert (90) für Richter.
k9	Berufsstatus Mutter ISEI (E)	Skala	Textantwort, welche gemäß dem standardisierten internationalen sozioökonomischen Index (ISEI) codiert wurde. Der niedrigste Wert (10) wird für landwirtschaftliche Hilfskräfte vergeben, der höchste Wert (90) für Richter.
k10	Familiensituation (nicht traditionell - traditionell)	Item	1: andere Konstellation als traditionell; 2: traditionell: Vater und Mutter, kein Stiefvater, keine Stiefmutter
k11	Berufstätigkeit Mutter	Item	1: nein 2: gelegentlich oder stundenweise – halbtags oder ganztags
k12	Geschwisterzahl bzw. Kinderanzahl zuhause (mit Befragtem)	Item	0: ein; 1: zwei; 2: drei; 3: vier; 4: fünf und mehr
k13	Einzelkindstatus	Item	1: nein 2: ja
k14	Elternstatus 2002	Item	1: nein 2: ja
x1	Relative Leistungsposition in Klasse	Item	1: sehr schlecht 2: eher schlecht als gut 3: mittelmäßig 4: eher gut als schlecht

			5: sehr gut
x2	Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe		ein tiefer Wert entspricht hohen Leistungen
x3	rel. Leistungsposition in Klasse 1982	Item	1: sehr schlecht 2: eher schlecht als gut 3: mittelmäßig 4: eher gut als schlecht 5: sehr gut
x4	Notensumme Deutsch, Englisch, Mathe 1982	Skala	ein tiefer Wert entspricht hohen Leistungen
x5	Höchster Schulabschluss (ordinal)	Item	0: Von der Schule abgegangen ohne Abschluss, 1: Volksschul-, Hauptschulabschluss 2: Mittlere Reife, 10. Klasse, Realschulabschluss, Fachschulreife, 3: Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, Abschluss einer Fachoberschule, 4: Abitur, allg. Hochschulreife, 5: Anderer Schulabschluss (bitte notieren) (diese Kategorie wurde bei Korrelationsberechnungen als missing deklariert)
y1	Höchster beruflicher Ausbildungsanschluss	Item	0: Von der Schule abgegangen ohne Abschluss; 1: Volksschul-, Hauptschulabschluss; 2: Mittlere Reife, 10. Klasse, Realschulabschluss, Fachschulreife; 3: Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, Abschluss einer Fachoberschule; 4: Abitur, allg. Hochschulreife
y4	Monatliches Nettoeinkommen		Wie hoch ist Ihr eigenes monatliches Netto-Einkommen? (Betrag in Euro)
sf1	Wohlfühlen zu Hause	Item	1: sehr wohl, 2: ziemlich wohl, 3: mittelmäßig wohl, 4: wenig wohl, 5: gar nicht wohl
sf2	E-K-Bez a Großskala (8 Items)	Skala	<ol style="list-style-type: none"> Wenn ich Probleme habe, behalte ich sie lieber für mich, als meine Eltern um Rat zu fragen. Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Eltern über alles reden kann. Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien. (-) Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme. Meine Eltern hören mir immer aufmerksam zu wenn ich etwas erzähle. Meine Eltern haben meistens etwas anderes zu tun, wenn ich mal mit ihnen zusammen sein möchte. (-) Meine Eltern kümmern sich recht wenig um mich. (-) Meine Eltern interessieren sich recht wenig dafür, was ich so denke und tue. (-)
sf3	E-K-Bez b Verständnis/Vorbildwirkung (4 Items)	Skala	<ol style="list-style-type: none"> Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Eltern über alles reden kann. (r) Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme. (r) Wenn bei mir etwas schiefgelaufen ist, reden meine Eltern immer mit mir über die Sache. (r) Meine Eltern nehmen Rücksicht auf mich und erwarten das gleiche von mir. (r)
sf4	E-K-Bez c akt. Interesse/wenig Konflikte (4 Items)	Skala	<ol style="list-style-type: none"> Meine Eltern haben meistens etwas anderes zu tun, wenn ich mal mit ihnen zusammen sein möchte. Meine Eltern kümmern sich recht wenig um mich. Meine Eltern interessieren sich recht wenig dafür, was ich so denke und tue. Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien.
sf5	E-K-Bez d Zuwendung/Verständnis (4 Items)	Skala	<ol style="list-style-type: none"> Meine Eltern hören immer aufmerksam zu, wenn ich etwas erzähle. Ich habe das Gefühl, dass ich mit meinen Eltern über alles reden kann. Meine Eltern haben viel Verständnis für meine Probleme.

			4. Wenn bei mir etwas schief gelaufen ist, reden meine Eltern immer mit mir über die Sache.
sf6	Reibereien zw E-K	Item	Zwischen meinen Eltern und mir kommt es oft zu Reibereien: 1: stimmt völlig; 2: stimmt ziemlich; 3: teils teils; 4: stimmt wenig; 5: stimmt gar nicht
sf7	Gesprächsintensität E-K	Skala	Wie oft spreicht ihr untereinander ... 1. über die Schule? 2. über religiöse Fragen? 3. über persönliche Probleme von Menschen und über Probleme von Freunden, Verwandten oder anderen Personen? 4. was man in der Freizeit machen kann und soll? 5. über Deine Zukunftspläne und Berufsvorstellungen?
sf8	Eltern-Beziehung (retrospektiv)	Item	Wie würden Sie im Rückblick die Beziehung zwischen Ihren Eltern beschreiben, als Sie ungefähr 12 bis 16 Jahre alt waren? 6: Sehr positiv; 5: Positiv; 4: Eher positiv; 3: Eher negativ; 2: Negativ; 1: Sehr negativ
sf9	Scheidungs- u. Trennungserfahrung Jugendzeit	Item	Scheidungs- oder Trennungserfahrung des Jugendlichen bis zum Ende der Jugenduntersuchung? 1: ja; 2: nein
sf10	inkonsistenter Erziehungsstil	Skala	1. Mir ist nicht immer klar, was meine Eltern von mir wollen. 2. Meine Eltern drohen mir häufig Strafe an und führen sie dann nicht aus. 3. Ich weiß überhaupt nicht, warum mir etwas erlaubt wird oder nicht. 4. Meine Eltern versprechen mir manchmal etwas und halten es dann nicht. 5. Ich weiß bei meinen Eltern oft nicht, wie ich es ihnen recht machen soll. 6. Wenn meine Eltern mir etwas verbieten, wissen sie oft selbst nicht warum. 7. Oft finden meine Eltern bei mir Sachen gut, worüber sie sich ein anderes Mal ärgern. 8. Es kommt oft vor, dass meine Eltern mir einmal etwas erlauben, was sie mir ein anderes Mal verbieten.
sf11	entspannte Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)	Skala	1. Wir haben Ausflüge unternommen oder sindbummeln gegangen. 2. Wir haben uns gemeinsam mit Hobbys beschäftigt. (z.B. Spielen, Basteln, Photographieren, Garten, Tiere) 3. Wir haben Sport getrieben oder größere Wanderungen unternommen. 4. Wir haben über andere Angelegenheiten der ganzen Familie geredet (z. B. tägliche Vorkommnisse in der Familie, Arbeit des Vaters/ der Mutter, Zukunftspläne). 5. Freunde/ Bekannte besuchen oder Besuch von Freunden/ Bekannten bekommen. 6. Wir haben Bekannte oder Freunde besucht oder Besuch bekommen.
sf12	soziale Freizeitaktivitäten mit Eltern (E)	Skala	1. Wir haben uns über soziale Themen unterhalten. (z.B. Arbeitslosigkeit, Probleme alter oder kranker Menschen, Drogenkonsum) 2. mit anderen über Erziehungsfragen reden 3. Fernseh- / Rundfunksendungen über Beziehungen zwischen Menschen sehen/ hören (z.B. über Ehefragen, Eltern-Kind-Problem) 4. mich mit jemandem über Besonderheiten oder Schwierigkeiten anderer Menschen unterhalten 5. Wir haben uns über persönliche Probleme zwischen Menschen unterhalten. (z.B. zwischen Jungen und Mädchen, Eltern und Kindern, Ehepartnern)

			<p>6. Bücher über Beziehungen und Probleme zwischen Menschen lesen 7. Bücher oder Zeitschriften über Erziehung lesen 8. Wir haben über das geredet, was das Kind bewegt. (z.B. die Schule, seine Freunde, seine Sorgen, seine Zukunftspläne)</p>
sf13	auß erfam. VP bei pers. Probl.	Item	<p>Wenn du Schwierigkeiten oder Probleme mit dir selbst hast, mit wem redest du dann am ehesten darüber? 1: mit Vater oder Mutter oder mit Geschwistern; 2: mit dem Freund (gegengeschlechtlich) oder mit einer Freundin (gleichgeschlechtlich) oder mit dem Lehrer, den ich am meisten mag</p>
sf14	auß erfam. VP bei Probl. mit anderen	Item	<p>Wenn du Schwierigkeiten oder Probleme mit anderen hast, mit wem redest du dann am ehesten darüber? 1: mit Vater oder Mutter oder mit Geschwistern; 2: mit dem Freund (gegengeschlechtlich) oder mit einer Freundin (gleichgeschlechtlich) oder mit dem Lehrer, den ich am meisten mag</p>
sf15	wahrgen. Begabungseinschätzung	Item	<p>Für wie begabt halten dich deine Eltern? Von 4 (sehr gut) bis -4 (sehr schlecht) (+4; +3; +2; +1; 0 (Klassendurchschnitt); -1; -2; -3; -4)</p>
sf16	wahrg. erwarteter Schulabschluss (HS/RS - GY)	Item	<p>Welchen Abschluss solltest du nach Meinung deiner Eltern erreichen? 1: Hauptschule oder Realschule; 2: Gymnasium</p>
sf17	Leistungserwartung der E (E)	Item	<p>Wie gut sollte das Kind Ihren Vorstellungen nach in der Schule sein? 1: es würde mir reichen, wenn es irgendwie durchkommt 2: Hauptsache, es ist nicht schlechter als der Durchschnitt 3: etwas besser als der Durchschnitt sollte es schon sein 4: ich wäre erst zufrieden, wenn es zu den guten Schülern zählt 5: es sollte möglichst zu den besten in der Klasse gehören</p>
sf18	E fragen häufig nach Schulleistung (E)	Item	<p>Wie häufig fragen Sie Ihr Kind nach Noten in Klassenarbeiten oder Tests? 1: täglich 2: etwa jede Woche einmal 3: etwa jeden Monat einmal 4: seltener</p>
sf19	E wissen Bescheid über Schulleistung (E)	Item	<p>Wissen Sie genau darüber Bescheid, wie Ihr Kind in den Hauptfächern steht, also welche Zeugnisnoten es zu erwarten hat bzw. in welchen Leistungskursen es ist? 1: bin über alles genau informiert 2: weiß im Großen und Ganzen Bescheid 3: teils teils 4: weiß es nicht so genau</p>
sf20	Hausaufgabenengagement der E (E)	Skala	<p>1. Ich sehe nach, ob es alles gemacht hat. 2. Ich sehe die Hausaufgaben nach Fehlern durch. 3. Ich höre mündliche Hausaufgaben ab. 4. Ich erkläre ihm, was es nicht verstanden hat. 5. Ich lerne mit ihm zusammen. 6. Ich übe vor Klassenarbeiten mit ihm.</p>
sa1	Wohlfühlen in Schule	Item	<p>Wie wohl fühlst du dich zu Hause? 1: sehr wohl 2: ziemlich wohl 3: mittelmäßig wohl 4: wenig wohl 5: gar nicht wohl</p>
sa2	Anonymität an der Schule	Skala	<p>1. An dieser Schule muss sich jeder allein durchkämpfen; auf Unterstützung kann er wenig rechnen. 2. Wenn man hier Probleme hat, findet man niemanden, der sich um einen kümmert. 3. In unserer Schule geht man unbeachtet in der großen Schü-</p>

			lerzahl unter. 4. Man hat oft das Gefühl, dass keiner mehr einen Überblick. hat, was in der Schule eigentlich läuft.
sa3	Statusrelevanz Schulleistung	Skala	1. Stell Dir vor, der neue Schüler (die neue Schülerin) ... macht fast nie seine Hausaufgaben. (-) 2. Stell Dir vor, der neue Schüler (die neue Schülerin) ... gehört zu den besten Schülern in der Klasse. 3. Stell Dir vor, der neue Schüler (die neue Schülerin) ... ist ziemlich ehrgeizig.
sa4	Statusrelevanz Solidarität	Skala	1. Stell Dir vor der neue Schüler (die neue Schülerin) ... lässt die Mitschüler bei Haus- und Klassenarbeiten ungern abschreiben. (-) 2. Stell Dir vor der neue Schüler (die neue Schülerin) ... ist nur zu solchen Mitschülern hilfsbereit, die er (sie) selbst leiden kann. (-) 3. Stell Dir vor der neue Schüler (die neue Schülerin) ... setzt sich dem Lehrer gegenüber für andere ein.
sa5	Konkurrenzkampf in Klasse	Skala	1. In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Konkurrenten. 2. Viele Schüler sind hier manchmal neidisch, wenn ein anderer Schüler bessere Leistungen hat als sie. 3. In unserer Klasse versucht jeder Schüler besser zu sein als andere. 4. Bei uns hat man manchmal das Gefühl, dass sich Schüler untereinander keine guten Noten gönnen.
sa6	Klassenzusammenhalt	Skala	1. In unserer Klasse gibt es unter den Schülern verschiedene Gruppen, die wenig miteinander zu tun haben wollen. (-) 2. Viele meiner Mitschüler vertragen sich überhaupt nicht miteinander. (-) 3. Einige meiner Mitschüler sieht man auch in den Pausen immer nur allein. (-) 4. Wir haben hier eine richtig gute Klassengemeinschaft.
sa7	Vertrauen zu LP	Skala	1. Die meisten Lehrer versuchen, auf die Eigenarten und Probleme einzelner Schüler einzugehen. 2. Ich habe das Gefühl, die meisten Lehrer würden uns helfen, wenn wir in Schwierigkeiten sind. 3. Man wird an dieser Schule von den meisten Lehrern ernst genommen. 4. Die meisten Lehrer bemühen sich, uns auch persönlich kennenzulernen.
sa8	LP-S-Beziehung	Skala	1. Ich habe das Gefühl, dass die meisten Lehrer mich gern mögen. 2. Bei den meisten Lehrern stehe ich gut da. 3. Ich glaube, dass die meisten Lehrer nicht viel von mir halten (-) 4. Den meisten Lehrern bin ich ziemlich gleichgültig (-)
sa9	Leistungsdruck von LP	Skala	1. Die meisten meiner Mitschüler haben immer Angst, dass sie streng geprüft werden. 2. In unserer Schule wird viel verlangt. 3. Die Lehrer setzen häufig unerwartete Prüfungen an. 4. In unserer Schule kann man es sich kaum leisten, krank zu werden, da man sonst den Anschluss versäumt. 5. Wenn wir nicht am Wochenende lernen, schaffen wir kaum, was von uns verlangt wird. 6. Wir kommen kaum nach die Hausaufgaben zu machen
sa10	Anerkennung durch Mitschüler	Skala	1. Wenn andere in den Pausen etwas zusammen machen, werde ich häufig nicht beachtet. (-) 2. Ich glaube, dass ich zu den beliebtesten Schülern in der Klasse gehöre.

			<p>3. Ich kann noch so gute Ideen haben, die anderen in der Klasse hören sowieso nicht auf mich. (-)</p> <p>4. Ich fühle mich in der Klasse manchmal ein bisschen als Außenseiter. (-)</p> <p>5. Ich kann machen was ich will, irgendwie komme ich bei meinen Klassenkameraden nicht an. (-)</p> <p>6. Bei meinen Mitschülern bin ich ziemlich angesehen.</p>
sa11	Integration Peers	Skala	<p>1. Von wie vielen Jungen würdest Du sagen: Er ist mein Freund?</p> <p>2. Wie viele davon gehen in Deine Klasse?</p> <p>3. Wie häufig triffst Du Dich mit Deinen Freunden außerhalb der Schule?</p> <p>4. Wenn Du an einem schulfreien Nachmittag mit einem Freund etwas unternehmen möchtest, wie wäre das dann?</p> <p>5. Bist Du in einem Kreis von Jugendlichen, der sich regelmäßig oder öfters trifft und sich zusammengehörig fühlt? (Wir meinen aber keinen Verein oder Verband)</p> <p>6. Fühlst Du Dich manchmal oder häufig einsam?</p> <p>7. Kommen manchmal Mitschüler zu Dir nach Hause?</p> <p>8. Hast Du einen wirklichen Freund?</p>
sa12	kirchliche Aktivität (82)	Skala	<p>Wenn du an das letzte Jahr denkst, was hast du da alles gemacht und wofür warst du verantwortlich?</p> <p>1. Ich habe etwas für die Kirche getan. (z.B. bei Sammlungen geholfen, Messdiener gewesen)</p> <p>2. Mitglied in kirchlicher Jugendgruppe</p> <p>3. Wie oft bist Du im letzten Monat zum Gottesdienst oder zur Messe in die Kirche gegangen?</p> <p>4. Wie oft hast Du im letzten Monat gebetet (im Gottesdienst oder für Dich allein)?</p>
sa13	Vereinszugehörigkeit (nein - ja)	Item	<p>In welcher der folgenden Gruppen außerhalb der Schule bist du Mitglied?</p> <p>1: in keiner</p> <p>2: ich war in einem Verein (Turnverein, Hobbygruppe, ...)</p>
sa14	Turn- und Sportverein (nein - ja)	Item	<p>1: nein</p> <p>2: ja</p>
sa15	Musik- oder Singgruppe (nein - ja)	Item	<p>1: nein</p> <p>2: ja</p>
m1	Leistungsmotivation	Skala	<p>1. Wie sehr strengst du dich für die Schule an?</p> <p>2. Welche Ausdauer hast du, wenn du schulische Aufgaben erledigen sollst?</p> <p>3. Wie ehrgeizig bist du bei dem, was in der Schule gemacht werden soll?</p>
m2	schul. Leistungsangst	Skala	<p>1. Abends im Bett mache ich mir oft Sorgen darüber, wie ich am nächsten Tag in der Schule abschneiden werde.</p> <p>2. Vor Prüfungen oder Klassenarbeiten habe ich oft Magen- oder Bauchschmerzen.</p> <p>3. Wenn die Hefte für eine Arbeit verteilt werden sollen, spüre ich oft starkes Herzklopfen.</p> <p>4. Manchmal denke ich bereits zu Beginn einer Klassenarbeit, was das alles zur Folge haben kann, wenn ich sie nicht gut schreibe.</p> <p>5. Wenn ich bei einer Klassenarbeit merke, dass die Zeit knapp wird, verliere ich leicht die Nerven.</p> <p>6. Wenn ich bei einer Klassenarbeit merke, dass ich Fehler gemacht habe, fange ich oft an, mir selbst Vorwürfe zu machen und an meinen Fähigkeiten zu zweifeln.</p> <p>7. Wenn ich bei Klassenarbeiten auf Schwierigkeiten stoße, verliere ich leicht den Mut und bekomme Angst vor einer schlechten Note.</p>

			8. Wenn ich in einer Mathe-Arbeit sitze und eine Aufgabe nicht gleich rauskriege, fürchte ich oft: Jetzt schaffst Du die anderen auch nicht mehr.
m3	Begabungszuschreibung	Skala	<p>1. Ich wollte, ich wäre so intelligent wie die anderen (-)</p> <p>2. In der Schule habe ich oft das Gefühl, dass ich weniger zu stande bringe als die anderen. (-)</p> <p>3. Häufig denke ich: ich bin nicht so klug wie die anderen. (-)</p> <p>4. Die anderen Jungen und Mädchen haben oft bessere Einfälle als ich. (-)</p> <p>5. Oft kann ich mich noch so anstrengen, trotzdem schaffe ich nicht, was andere ohne Mühe können. (-)</p> <p>6. Verglichen mit den anderen bin ich nicht so begabt. (-)</p>
m4	Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Skala	<p>1. Es hat für mich wenig Sinn, dass ich mich in der Schule anstrenge, da ich doch nicht viel erreichen kann (-)</p> <p>2. Immer wenn ich versuche in der Schule voranzukommen, kommt mir etwas dazwischen, was mich hindert (-)</p> <p>3. Auch wenn ich mich noch so anstrenge: Richtig zufrieden sind die Lehrer mit mir nie (-)</p> <p>4. Es lohnt sich eigentlich kaum, dass ich in der Schule etwas sage, die Lehrer halten doch nicht viel davon (-)</p>
m5	schulische Normverletzung (3 Items)	Skala	<p>1. Lehrer absichtlich ärgern</p> <p>2. Sachen kaputt machen, die der Schule gehören</p> <p>3. Lehrern freche Antworten geben</p>
m6	Rauchen	Item	<p>Wie oft rauchst du?</p> <p>1: ich habe noch nie geraucht; 2: ich habe es mal probiert und dann wieder aufgegeben; 3: ich rauche gelegentlich; 4: ich rauche täglich 1 bis 2 Zigaretten; 5: ich rauche täglich 3 bis 5 Zigaretten; 6: ich rauche täglich 6 bis 10 Zigaretten; 7: ich rauche täglich mehr als 10 Zigaretten</p>
m7	E-K-Konsens was leisten	Item	<p>Bei welchen Themen und Problemen stimmst du mit deinen Eltern überein und bei welchen eher nicht?</p> <p>Was ich in der Schule leisten soll:</p> <p>1: stimme mit meinen Eltern eher nicht überein; 2: stimme mit meinen Eltern überein</p>
m8	E-K-Konsens was glauben	Item	<p>... woran der Mensch glauben soll.</p> <p>1: stimme mit meinen Eltern eher nicht überein; 2: stimme mit meinen Eltern überein</p>
m9	E-K-Konsens wie benehmen	Item	<p>...wie man sich benehmen soll</p> <p>1: stimme mit meinen Eltern eher nicht überein; 2: stimme mit meinen Eltern überein</p>
m10	Zukunftsbewältigung	Skala	<p>1. Ich habe das Gefühl, mir stehen noch alle Wege offen.</p> <p>2. Ich habe Angst davor, was später alles geschehen wird. (-)</p> <p>3. Ich sehe ziemlich schwarz, wenn ich an meine Zukunft denke. (-)</p> <p>4. Wenn ich an die Zukunft denke, sehe ich oft große Schwierigkeiten auf mich zukommen. (-)</p> <p>5. Was später alles mit mir passiert, liegt nicht in meiner Hand. (-)</p> <p>6. Mir ist für später schon vieles verbaut. (-)</p> <p>7. Ich traue mir zu, später einmal zu erreichen, was ich mir vornehme.</p> <p>8. Ich möchte gar nicht daran denken, was später alles auf mich zukommt. (-)</p>
m11	Bildungsorientierung	Skala	<p>1. Bücher lesen</p> <p>2. klassische Musik hören</p> <p>3. Auf einem Musikinstrument üben</p>
m12	Leistungsmotivation 82	Skala	<p>1. Wie sehr strengst du dich für die Schule an?</p> <p>2. Welche Ausdauer hast du, wenn du schulische Aufgaben</p>

			erledigen sollst? 3. Wie ehrgeizig bist du bei dem, was in der Schule gemacht werden soll?
m13	allg. Interesse des Kindes (E)	Item	Wie sehen Sie Ihr Kind? Kein Kind gleicht dem anderen, weder äußerlich, noch im Hinblick auf seine typischen Eigenheiten und Fähigkeiten. Man kann sagen: jedes Kind besitzt eine einzigartige Kombination von Eigenschaften. Wie sehen Sie Ihr Kind? 1: sehr interessiert; 2: ziemlich interessiert; 3: mittelmäßig interessiert; 4: nicht so interessiert; 5: kaum interessiert
BLM	Berufl. Leistungsmotivation	Skala	1. Ich setze mich in meinem Beruf immer stark ein. 2. Wenn ich eine berufliche Aufgabe erledigen muss, tue ich das immer mit großer Ausdauer. 3. Es ist mir sehr wichtig, im Beruf erfolgreich zu sein.
BWM	Berufl. Weiterbildungsmotivation	Skala	1. Ich bilde mich auch dann beruflich weiter, wenn ich dafür auf Freizeit verzichten muss. 2. Ich schaffe es einfach nicht, am Wochenende oder am Abend noch zusätzlich für den Beruf zu lernen. 3. Wenn ich mich beruflich weiterbilden soll, sträubt sich in mir etwas
BSW	Berufl. Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Skala	1. Beruflichen Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann. 2. Ich fühle mich den meisten beruflichen Anforderungen gewachsen. 3. Bei meiner Arbeit gelingt mir auch die Lösung sehr schwieriger Aufgaben.
zjf	Zufr mit Jugendzeit retrospektiv 02	Item	Wenn Sie an Ihre Jugendzeit zwischen 12 und 16 Jahren zurückdenken: Wie haben Sie diese Zeit erlebt? 1: Sehr positiv; 2: Positiv; 3: Eher positiv; 4: Eher negativ; 5: Negativ; 6: Sehr negativ
zfbm	Zufr mit Bez zu Mutter 02	Item	Wenn Sie sich Ihre derzeitige Lebenssituation vor Augen führen: Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Beziehung zu Ihrer Mutter? 1: Äußerst unzufrieden; ... 7: Äußerst zufrieden
zfbv	Zufr mit Bez zu Vater 02	Item	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Beziehung zu Ihrem Vater? 1: Äußerst unzufrieden; ... 7: Äußerst zufrieden
zfa	Zufr mit Arbeitsstelle 02	Item	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Arbeitsstelle? 1: Äußerst unzufrieden; ... 7: Äußerst zufrieden
zfb	Zufr mit Beruf 02	Item	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Beruf? 1: Äußerst unzufrieden; ... 7: Äußerst zufrieden
zffi	Zufr mit Finanzen 02	Item	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer finanziellen Situation? 1: Äußerst unzufrieden; ... 7: Äußerst zufrieden
zffr	Zufr mit Freizeit 02	Item	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrer Freizeitgestaltung? 1: Äußerst unzufrieden; ... 7: Äußerst zufrieden
zfle	Zufr mit Leben insgesamt 02	Item	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit Ihrem Leben insgesamt? 1: Äußerst unzufrieden; ... 7: Äußerst zufrieden

11.2 Zusätzliche Strukturgleichungsmodelle

Im Folgenden sind zwei Modelle aufgeführt, welche als ungültig erklärt werden müssen, weil sie entweder gesamthaft oder nur in einzelnen Pfaden (umkreiste Ziffern) nicht signifikant sind.

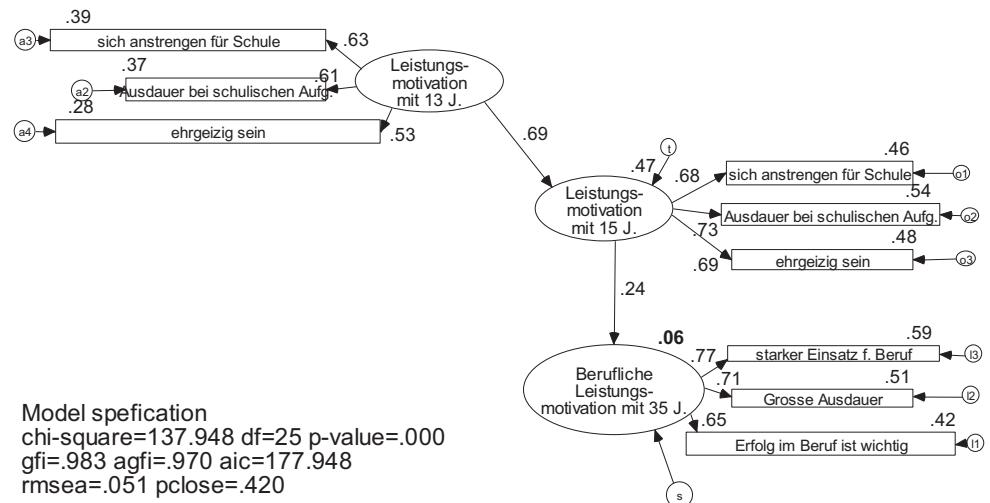
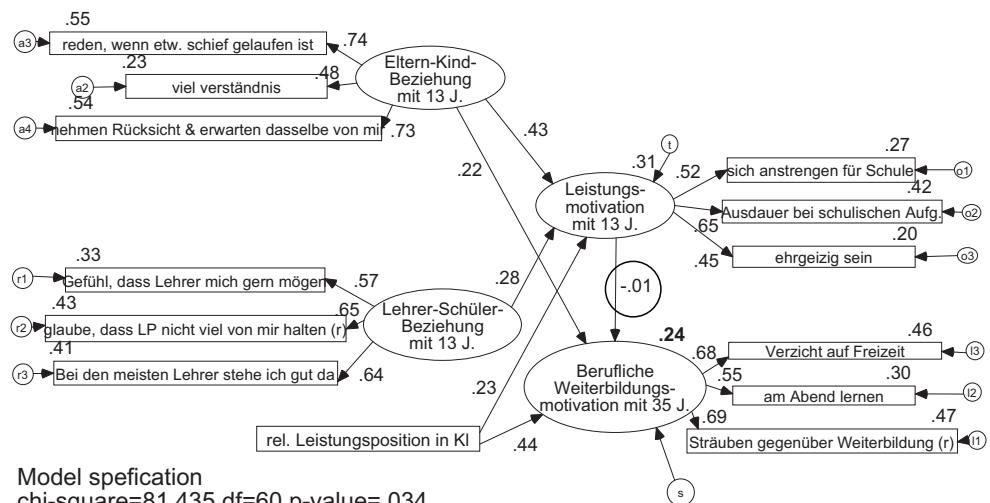


Abbildung 11.1: Ungültiges Strukturgleichungsmodell zur Aufklärung der beruflichen Leistungsmotivation durch die Leistungsmotivation mit 13 und 15 Jahren über alle Probanden berechnet



gfi=.915 agfi=.872 aic=143.435
rmsea=.052 pclose=.432