



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

**Retrospektiv perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten
als einflussnehmende Determinante für die
Selbstwirksamkeit und die Lern- und
Leistungsmotivation im Studium**

Verfasserin

Doris Verena Ponweiser

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2013

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Ass.-Prof. Mag. Dr. Harald Werneck

Das Kamel

*Es ließ sich ein Kamel, das mit gebognem Knie
vor seinem Meister lag, mit Waren stark belasten.
Man brachte Sack und Pack und manchen schweren Kasten.
Dies alles litt das gute Vieh.
Es muckste nicht einmal, bis es bei sich verspürte,
dass es die volle Ladung führte.
Da stand es wieder auf; allein des Meisters Hand,
zwang es, sich abermals zu bücken,
der auf das arme Tier noch viele Lasten band.
Er band, und sieh! es warf die ganze Fracht vom Rücken.*

*Gebt Achtung, wenn ihr Kinder lehrt,
dass ihr auf einmal nicht sie allzu stark beschwert.
Es geht der Jugend wie den Alten,
wer alles fassen soll, wird endlich nichts behalten.*

Magnus Gottfried Lichtwer

(1719-1783)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
THEORETISCHER TEIL	3
1. Elterliches Erziehungsverhalten	5
1.1 Begriffsdefinition „Erziehung“	5
1.2 Begriffsdefinition „Erziehungsstil“	7
1.3 Theorien der Erziehungsstilforschung	9
1.3.1 Erziehungs- bzw. Führungsstile nach Kurt Lewin und Mitarbeiter	11
1.3.2 Erziehungsstilkonzept von Diana Baumrind.....	12
1.3.3 Erweiterung von Baumrinds Typologie durch Maccoby und Martin	15
1.3.4 Erziehungsstildimensionen nach Reinhard und Anne-Marie Tausch	16
1.4 Auswirkungen elterlichen Erziehungsverhaltens	18
1.4.1 Zweikomponenten-Modell von Stapf und MitarbeiterInnen	20
1.4.2 Zweiprozess-Modell von Krohne und Hock	20
2. Selbstwirksamkeit	23
2.1 Begriffsdefinition „Selbstwirksamkeit“	23
2.2 Entstehungsquellen der Selbstwirksamkeit.....	25
2.3 Formen der Selbstwirksamkeit.....	27
2.4 Auswirkungen der Selbstwirksamkeit im schulischen bzw. akademischen Kontext ...	28
3. Lern- und Leistungsmotivation	30
3.1 Begriffsdefinition „Lern- und Leistungsmotivation“	30
3.2 Konzepte und Theorien der Lern- und Leistungsmotivation	32
3.2.1 Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg.....	33
3.2.2 Attributionstheorie nach Bernard Weiner	34
3.2.3 Intrinsische und extrinsische Motivation	36
3.2.4 Zielorientierung	38

4. Elterliche Erziehung und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit sowie der Lern- und Leistungsmotivation.....	42
4.1 Elterliche Erziehung und Selbstwirksamkeit.....	42
4.2 Elterliche Erziehung und Lern- und Leistungsmotivation.....	46
EMPIRISCHER TEIL.....	53
5. Zielsetzung und Fragestellungen	55
6. Untersuchungsmethode	56
6.1 Untersuchungsaufbau und -ablauf	56
6.2 Beschreibung des Fragebogens	57
6.2.1 Soziodemographische Daten.....	57
6.2.2 Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE).....	57
6.2.3 Schulische Autonomieunterstützung der Eltern (selbstkonzipiert)	59
6.2.4 Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO).....	61
6.2.5 Studienspezifische Selbstwirksamkeit (WIRKSTUD).....	63
6.3 Beschreibung der Stichprobe.....	64
6.3.1 Alter	64
6.3.2 Bildungsniveau der Eltern	65
6.3.3 Schulbeteiligung der Eltern	66
6.4 Auswertungsmethodik.....	67
7. Ergebnisse	68
7.1 Fragestellung 1.....	69
7.2 Fragestellung 2.....	72
7.3 Fragestellung 3.....	73
7.4 Fragestellung 4.....	73
7.5 Fragestellung 5.....	76

8. Diskussion	88
9. Kritik und Ausblick	99
10. Zusammenfassung	101
Literaturverzeichnis	103
ANHANG	113
Fragebogen.....	115
Anhang A (Explorative Faktorenanalyse).....	123
Anhang B (Reliabilitätsanalyse)	125
Tabellenverzeichnis	129
Abbildungsverzeichnis	131

Einleitung

Positive Selbstwirksamkeitserwartungen und leistungsmotiviertes Handeln sind heutzutage in unserer leistungsorientierten Gesellschaft zwei bedeutsame Faktoren, die einen wesentlichen Beitrag zu einer erfolversprechenden schulischen und beruflichen Laufbahn leisten. Damit wird zum einen das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten angesprochen und zum anderen die Mobilisierung einer inneren Kraft, welche das Verhalten eines Menschen in eine angestrebte Richtung steuert. Demnach resultiert Leistung stets aus Können und Wollen. Diese beiden Aspekte sind nun ausschlaggebend dafür, wie sich Personen möglichen Lern- und Leistungssituationen nähern. Dementsprechend ist es auch wichtig, die Herkunft dieser persönlichkeitsbezogenen Ressourcen zu betrachten. Von speziellem Interesse ist dabei, wie sich familiäre Variablen, insbesondere das elterliche Erziehungsverhalten, auf die Selbstwirksamkeit und die Lern- und Leistungsmotivation auswirken. Denn bereits vor Schuleintritt wird im Elternhaus das Fundament für motivationales Handeln gelegt. Liebevolle und unterstützende Eltern, die ihre Kinder entsprechend ihres Alters fördern und zur Selbstständigkeit erziehen und zugleich eine lobende und ermutigende Anteilnahme zeigen, begünstigen eine positive leistungsorientierte Entwicklung bei ihrem Nachwuchs. Während die meisten vorausgegangenen Studien das familiäre Umfeld allerdings hauptsächlich zur Erklärung des schulischen Lernens heranziehen, widmet sich die vorliegende Arbeit nun der Frage, inwieweit sich der Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auch noch im Erwachsenenalter, speziell bei Studierenden, bemerkbar macht.

Im ersten Teil dieser Arbeit werden theoretische Grundlagen zum Thema erörtert. Dabei werden zunächst Begriffe und Facetten zu den drei einzelnen Themen, nämlich zur elterlichen Erziehung, zur Selbstwirksamkeit und zur Lern- und Leistungsmotivation, unabhängig voneinander erklärt. Erst anschließend wird das elterliche Erziehungsverhalten mit der Selbstwirksamkeit und der Lern- und Leistungsmotivation in einen thematischen Zusammenhang gebracht.

Der zweite Teil dieser Arbeit umfasst die an Studierenden erhobene empirische Untersuchung, in der die Fragestellungen zum Thema konkretisiert werden und die darauf

zugeschnittene Untersuchungsmethode näher beschrieben wird. Abschließend werden die Ergebnisse erläutert und diskutiert.

THEORETISCHER TEIL

1. Elterliches Erziehungsverhalten

Zu Beginn dieses Kapitels werden zunächst Begriffe zum Thema „Elterliche Erziehung“ näher erläutert. Danach werden einige Theorien der Erziehungs(stil)forschung vorgestellt. Abschließend werden die Auswirkungen des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern anhand zweier lerntheoretisch fundierter Modelle beschrieben.

1.1 Begriffsdefinition „Erziehung“

Unter dem Begriff „**Erziehung**“ versteht man all diejenigen „Handlungen und Maßnahmen, durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen, um sie nach bestimmten Wertmaßstäben zu fördern“ (Hurrelmann, 2001, S. 14). Mit dieser Definition wird deutlich, dass erzieherische Maßnahmen letztendlich bloß Versuche darstellen, bei dem/der zu Erziehenden eine von bestimmten Personen oder Institutionen als wünschenswert erachtete Persönlichkeitsentwicklung hervorzurufen (Schneewind, 2008). Erziehung geht also stets von bestimmten Personen aus, wie etwa von Eltern oder LehrerInnen, die dem/der zu Erziehenden jene erstrebenswerten Entwicklungsziele vorgeben. Damit steht nun aber auch jenes Problem in Verbindung, dass Erziehungsbemühungen nicht immer vom/von der zu Erziehenden in positiver Weise angenommen werden. Das heißt, dass Erziehung auch vom/von der zu Erziehenden abhängig ist, da diese/-r schließlich entscheidet, ob er/sie die von außen an ihn/sie herangetragene Erziehung zulässt, um extern vorgegebene Entwicklungsziele zu erreichen. Diese von Schneewind und Pekrun (1994) bezeichnete Fremderziehung geht im Laufe der Entwicklung normalerweise in eine Selbsterziehung über, welche es dem/der zu Erziehenden erlaubt, selbstständig seine/ihre Ziele zu setzen und dementsprechende Handlungen zu vollführen.

Erziehung ist also auf ein oder mehrere Ziele ausgerichtet und liegt somit bewussten intentionalen Handlungen von ErzieherInnen zugrunde. Dementsprechend wird auch von *intentionaler Erziehung* im Gegensatz zur *funktionalen Erziehung*, die dem/der Erzieher/-in keine Intention oder Zielgerichtetheit unterstellt, gesprochen. Das Konzept der intentionalen Erziehung wird in der heutigen wissenschaftlichen Forschung dem Ansatz der funktionalen

Erziehung erheblich vorgezogen, da letztgenanntem Erziehungsterminus mangelnde begriffliche Eindeutigkeit unterstellt wird (Liebenwein, 2008). Intentionale Erziehung kann dagegen sehr wohl anschaulich präzisiert werden. Demgemäß definiert Brezinka (1990, zitiert nach Fuhrer, 2005), dass Erziehung mit sozialen Handlungen einhergeht, die eine bestimmte Richtung implizieren, und zwar mit der Absicht, bestimmte Erziehungsziele zu erreichen. Dies setzt voraus, dass eine zwischenmenschliche Interaktion zwischen dem/der Erzieher/-in und dem/der zu Erziehenden vorherrscht. Erzieherische Interaktion beinhaltet also immer eine zielorientierte intentionale Einflussnahme des/der Erziehers/Erzieherin auf die Persönlichkeitsentwicklung des/der zu Erziehenden (Schneewind & Pekrun, 1994).

Gerade aufgrund dieser bewussten zielorientierten und absichtlichen Einflussnahme ist Erziehung vom Begriff „**Sozialisation**“ abzugrenzen. Genauer gesagt ist Erziehung nur ein der Sozialisation untergeordneter Teilaspekt. Denn „Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entwicklung eines Menschen in Auseinandersetzung mit der sozialen und materiellen Umwelt („äußere Realität“) und den natürlichen Anlagen und der körperlichen und psychischen Konstitution („innere Realität“)“ (Hurrelmann, 2006, S. 730). Für die „äußere Realität“ spielen vor allem die Familie, Freundesgruppen, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Arbeitsstätten, Massenmedien, Wohnbedingungen und die physikalische Umwelt eine bedeutende Rolle, wohingegen die „innere Realität“ durch Einflussgrößen wie etwa die genetische Veranlagung, die körperliche Konstitution, Intelligenz, psychisches Temperament und Grundstrukturen der Persönlichkeit repräsentiert wird (Hurrelmann, 2006).

Durch Sozialisation wird der Mensch in die Gesellschaft eingegliedert, in der er bereits in der frühen Kindheit soziale Regeln und Umgangsformen erlernt. Darauf aufbauend erwirbt er sozial relevante Verhaltensweisen sowie in der Gesellschaft vorherrschende Denkweisen und Einstellungen. Dadurch wird der Mensch zu einer gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit. Denn er passt sich im Sozialisierungsprozess an die gesellschaftlichen Rollen- und Verhaltensanforderungen an (affirmative Funktion der Sozialisation) und entwickelt sich aber auch gleichzeitig zu einer autonomen, gefestigten Persönlichkeit (emanzipative Funktion der Sozialisation) (Hurrelmann, 2006). Somit ist Sozialisation als lebenslanger Prozess zu verstehen, der auf die Aneignung sozio-kultureller Lebensbedingungen ausgerichtet ist (Schneewind & Pekrun, 1994). Auch Menck (1998)

sieht den Sozialisationsbegriff ähnlich: „Sozialisation ist Persönlichkeitsentwicklung unter Aufnahme von und in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen, kulturellen und materiellen Umwelt“ (S. 135).

Durch Sozialisation wird jedoch nicht immer nur sozial erwünschtes Verhalten hervorgerufen, wodurch nun gezielte Maßnahmen zum Einsatz kommen, um erstrebenswerte Entwicklungsziele zu erreichen. Auf diese Weise geht Sozialisation in Erziehung über, die intentional und zielorientiert auf die Persönlichkeitsentwicklung des/der zu Erziehenden Einfluss nimmt, um sozial akzeptables Verhalten zu erzeugen. Aufgrund dieser bewussten und geplanten Einflussnahmen wird deutlich, dass erzieherische Handlungen nur einen spezifischen Teil von Sozialisationsbedingungen aus der Gesamtheit aller auf den/die zu Erziehende/-n wirkenden sozio-kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen darstellen (Hurrelmann, 2001; Schneewind, 2008; Schneewind & Pekrun, 1994).

Sozialisation und Erziehung finden vor allem in der Familie statt, die sich idealerweise aus Vater, Mutter und Kindern zusammensetzt und als Kernfamilie bezeichnet wird (Hurrelmann, 2006). Dadurch haben in erster Linie die Eltern einen maßgeblichen Anteil daran, wie sich ihre Kinder aufgrund ihrer erzieherischen Maßnahmen entwickeln. Deshalb wird nun anschließend elterliches Erziehungsverhalten im Sinne der Erziehungsstilforschung näher beschrieben.

1.2 Begriffsdefinition „Erziehungsstil“

Zur sinnvollen Beschreibung des Begriffs „**Erziehungsstil**“ ist es zunächst nützlich zu erfahren, was unter *Erziehungswissen* und *Erziehungspraktiken* zu verstehen ist. Erziehungswissen umfasst Erziehungseinstellungen, Erziehungsziele und Alltagstheorien über Erziehung, also alle kindbezogenen Kognitionen und Emotionen der ErzieherInnen. Erziehungspraktiken stellen dagegen beobachtbare kindbezogene Verhaltensweisen und Reaktionen, die in Erziehungssituationen beim/bei der Erzieher/-in zum Vorschein kommen, dar (Krohne & Hock, 2006; Lukesch, 1995). Die Erziehungspraktiken der Eltern haben sicherlich eine bedeutendere Auswirkung auf die Entwicklung des Kindes als ihr

Erziehungswissen (Hock, 2008). Demzufolge definieren Krohne und Hock (2006) Erziehungsstile „als interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen von Eltern, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren“ (S. 147). Somit werden mit dem Begriff „Stil“ hier also keine Einstellungen oder Ziele, sondern Verhaltensweisen angesprochen.

Andere Autoren dagegen gehen von einem weiter gefassten Erziehungsstilbegriff aus. Schneewind (1975) betrachtet den Erziehungsstil als typische Konfiguration elterlicher Erziehungspraktiken, -einstellungen und -ziele eines Elternteils in Bezug auf ein bestimmtes Kind. Eine solche Ansichtsweise beschränkt elterliches Erziehungsverhalten also nicht nur auf konkretes Handeln, sondern bezieht auch das Erziehungswissen mit ein. Denn Erziehungspraktiken und Erziehungswissen sind miteinander verwoben und als integrative Bestandteile des gesamten Systems elterlichen Erziehungsverhaltens zu sehen, da sich schließlich aus den Erziehungseinstellungen und den angestrebten Erziehungszielen konkrete elterliche Erziehungsmaßnahmen ableiten. Somit betont Schneewind (1980) auch den Erlebensaspekt (Einstellungen, Überzeugungen, Gedanken etc.), indem er unter elterlichem Erziehungsverhalten alle kindbezogenen Erlebnis- und Handlungsweisen subsumiert, die Elternpersonen mit oder ohne Beeinflussungsabsicht äußern. Mit dieser Definition verzichtet er auch auf die strikte Auffassung des intentionalen Erziehungsbegriffs. Auch Lukesch (1995) wendet sich einer weiter gefassten Definition von Erziehungsverhalten mit Berücksichtigung des Erlebensaspekts bzw. des Erziehungswissens zu, indem er den Erziehungsstil als strukturierten Komplex aller Verhaltens- und Erlebensweisen von ErzieherInnen versteht, „der gerichtet oder ungerichtet, in intendierter Weise oder unreflektiert, mittelbar oder unmittelbar auf Kinder oder Jugendliche (Edukanden) bezogen ist“ (S. 404). Gerichtete Verhaltensweisen eines/-r Erziehers/Erzieherin werden direkt an das Kind herangetragen, wohingegen ungerichtete Verhaltensweisen zwar in Anwesenheit des Kindes stattfinden, aber nicht direkt auf das Kind bezogen sind. Intendierte Handlungsweisen geschehen mit Absicht des/-r Erziehers/Erzieherin, wohingegen unreflektierte Handlungen vom/von der Erzieher/-in nicht rational überlegt sind und nicht als Mittel zum Zweck eingesetzt werden. Mittelbare und unmittelbare Verhaltens- und Erlebensweisen des/der Erziehers/Erzieherin sind aufgrund der Ab- oder Anwesenheit des Kindes zu unterscheiden.

Trotz der Vielzahl von Definitionen zum Begriff Erziehungsstil herrscht in der Literatur dennoch weitgehende Einigkeit darüber, dass elterliches Erziehungsverhalten interindividuell variabel, aber intraindividuell relativ stabil ist. Interindividuell variables Verhalten bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Erziehungspraktiken bei verschiedenen Eltern(-teilen) unterschiedlich ausgeprägt sein können, wohingegen intraindividuell stabile Tendenzen elterliches Verhalten widerspiegelt, welches für einzelne Eltern(-teile) durchaus charakteristisch ist (Krohne & Hock, 1994). Eine Elternperson reagiert also sowohl in verschiedenen kindbezogenen Situationen als auch zu verschiedenen Zeitpunkten gegenüber ihrem Kind ähnlich und unterscheidet sich dadurch von anderen Elternpersonen (Ratzke, Gebhardt-Krempin & Zander, 2008; Schumacher, 2002).

1.3 Theorien der Erziehungsstilforschung

Die Erziehungsstilforschung untersucht elterliches Erziehungsverhalten und seine Auswirkungen auf die (Persönlichkeits-)Entwicklung von Kindern. Der Fokus liegt dabei auf drei miteinander verknüpften Fragenbereichen: Erstens stellt sich die Frage, wie sich Unterschiede im Erziehungsverhalten klassifizieren und beschreiben lassen. Zweitens, welche Bedingungen für das Zustandekommen dieser Unterschiede verantwortlich sind, und drittens, welche Konsequenzen das Erziehungsverhalten für die Ausbildung spezifischer Persönlichkeitsmerkmale beim Kind hat. Die Schwerpunkte der Forschung betreffen vor allem den dritten Fragenbereich (Hock, 2008; Krohne & Hock, 2006).

Innerhalb der Erziehungsstilforschung wird zwischen zwei großen Gruppen von Strategien differenziert. Die erste Gruppe ist als *post-hoc-klassifizierende Strategie* bekannt und setzt sich aus induktiv-klassifikatorischen Ansätzen zusammen. Dabei werden die verschiedenen Aspekte der elterlichen Erziehung und die relevanten Merkmale des Kindes möglichst umfassend erhoben. Anschließend wird das Datenmaterial durch statistische Klassifikationstechniken (wie Faktoren- oder Clusteranalysen) strukturiert. Erst nach der Datenanalyse werden Hypothesen über zu erwartende Zusammenhänge formuliert. Die zweite Gruppe dagegen bildet die *deduktiv-theoriegeleitete Strategie*, welche a-priori-

Theorien umfasst. Ausgangspunkt ist dabei eine aufgestellte psychologische Theorie, wonach spezifiziert wird, welche Merkmale am Erziehungsgeschehen relevant sind. Aus der formulierten Theorie werden nur relativ wenige Annahmen abgeleitet, um spezifische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus dem Erziehungsverhalten vorherzusagen. Die zentralen Konstrukte werden dabei theoriegeleitet operationalisiert, sodass die Modellannahmen auf Basis empirischer Daten modifiziert werden können (Hock, 2008; Krohne & Hock, 1994, 2006). Als Beispiele für die a-priori-Strategie der Erziehungsstilforschung werden in Kapitel 1.4 das *Zweikomponenten-Modell elterlicher Bekräftigung* von Stapf, Herrmann, Stapf und Stäcker (1972) und das *Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung* von Krohne und Hock (1994, 2006) genauer skizziert.

In der Literatur überwiegen jedoch die aus induktiv-klassifikatorischen Ansätzen gewonnenen Erziehungsstile, wobei hier eine hohe Übereinstimmung hinsichtlich Zahl und Inhalt der ermittelten Erziehungsstildimensionen vorhanden ist. Denn im Allgemeinen werden zumeist Modelle mit zwei (oder manchmal auch drei) Dimensionen formuliert. Diese voneinander unabhängigen Dimensionen werden größtenteils als begriffliche Gegensatzpaare dargestellt. Die erste Dimension wird als *Akzeptanz vs. Ablehnung* bezeichnet, wohingegen die zweite Dimension als *Autonomie vs. Kontrolle* dargestellt wird. Allerdings finden sich bei den verschiedensten Autoren für diese Dimensionen unterschiedlichste Benennungen, die aber inhaltlich durchwegs dieselbe Bedeutung haben (Hock, 2008; Krohne & Hock, 2006; Schumacher, 2002). Diese Erziehungsstil-Dimensionen werden in der heutigen wissenschaftlichen Forschung gegenüber den Typen-Konzepten der anfänglichen Erziehungsstilforschung bevorzugt, da aufgrund eines Kontinuums eine bessere Differenzierung zwischen ErzieherInnen stattfinden kann (Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler & Weidenmann, 2006; Fuhrer, 2005).

Die in den 1930er Jahren anfängliche Erziehungsstilforschung geht auf Kurt Lewin und seine Mitarbeiter zurück, die in den USA ihre Untersuchungen nicht an Eltern, sondern an JugendleiterInnen vornahmen. Neben der von Lewin, Lippitt und White (1939) getroffenen Kategorisierung von Erziehungs- bzw. Führungsstilen werden nun im Folgenden auch das Erziehungsstilkonzept von Baumrind (1966, 1967, 1971) und dessen Erweiterung durch Maccoby und Martin (1983) sowie die Erziehungsstildimensionen von Tausch und Tausch (1998) als Auswahl gängiger Theorien der Erziehungsstilforschung näher vorgestellt.

1.3.1 Erziehungs- bzw. Führungsstile nach Kurt Lewin und Mitarbeiter

Kurt Lewin, Ronald Lippitt und Ralph K. White beabsichtigten anhand ihrer Untersuchungen zu erfahren, unter welchen Erziehungsbedingungen bei Jugendlichen mehr oder weniger aggressives Verhalten untereinander ausgelöst wird. Außerdem wollten sie herausfinden, welche Bedingungen die Jugendlichen dazu motivieren, eine gestellte Aufgabe gemeinschaftlich zu lösen, und welches Ergebnis dabei zu Stande kommt (Bromme et al., 2006; Fuhrer, 2005). Zu diesem Zweck gliederten Lewin, Lippitt und White (1939) die zu praktizierenden Führungsstile der Gruppenleiter/-innen in drei unterschiedliche Erziehungsstil-Typen auf, und zwar in einen autoritären, einen demokratischen und einen laissez-faire Stil. Beim autoritären Erziehungsstil lag die Kontrolle und Entscheidungsgewalt allein beim/bei der Gruppenleiter/-in, der/die die Gruppenarbeiten auf sehr direkte Art und Weise bestimmte. Außerdem wurde der/die Gruppenleiter/-in in seinem/i ihrem Lob und seiner/i ihrer Kritik gegenüber den Jugendlichen sehr „persönlich“. Demgegenüber wurden beim demokratischen Erziehungsstil alle Entscheidungen anhand von Gruppendiskussionen getroffen, wobei der/die Gruppenleiter/-in ermutigend und unterstützend auf die Jugendlichen einging. Denn im Geiste sollte er/sie sich als Mitglied der Gruppe fühlen. Der/Die Gruppenleiter/-in sprach zwar in objektiver Weise Lob und Kritik aus, aber dennoch lag die Verantwortung für Entscheidungen bei den Jugendgruppen selbst. Beim laissez-faire Erziehungsstil herrschte völlige Entscheidungsfreiheit innerhalb der Gruppen, indem sich der/die Gruppenleiter/-in völlig distanzierte und keine Partizipation zeigte. Er/Sie äußerte nur dann Lob und Kritik, wenn er/sie darum gebeten wurde.

Diese drei Führungsstile wurden experimentell variiert, indem zum Beispiel zunächst eine Gruppe autoritär und anschließend demokratisch geleitet wurde. Dabei zeigte sich, dass sich unter dem Einfluss des jeweiligen Erziehungsstils die Beziehung der Jugendlichen untereinander unterschiedlich ausgestaltete. Feindselig-aggressives Verhalten unter den Jugendlichen war in den demokratisch geführten Gruppen seltener vorzufinden als in den autoritären oder laissez-faire Gruppen. Die autoritär geführten Gruppen zeichneten sich gegenüber den demokratischen Gruppen aber nicht nur durch gesteigerte Aggressionen aus. Denn es gab auch Hinweise auf Hemmungen des aggressiven Verhaltens, das sich nahezu als Teilnahmslosigkeit zeigte. Sobald aber der/die autoritäre Gruppenleiter/-in den Raum verließ oder die Jugendlichen eine/-n nicht-autoritäre/-n Gruppenleiter/-in zugeordnet

bekamen, verflüchtigten sich diese Hemmungen und die Aggressionen der Jugendlichen nahmen stark zu. Dementsprechend war auch viel Disziplinlosigkeit und wenig Arbeitseifer in der Gruppe auszunehmen. Wenn eine Gruppe nun von einem/einer autoritären zu einem/einer demokratischen Gruppenleiter/-in wechselte, begannen die Jugendlichen erst nach längerer Zeit damit, ernsthaft an Aufgaben zu Arbeiten und an Gruppenentscheidungen Anteil zu nehmen. Außerdem mochten die Gruppenmitglieder ihre/-n demokratische/-n und teilweise sogar ihre/-n laissez-faire Gruppenleiter/-in lieber als ihre/-n autoritäre/-n Gruppenführer/-in (Lewin et al., 1939).

Anhand dieser Studie ist ersichtlich, dass der jeweils praktizierte Erziehungsstil einen enormen Einfluss auf das Verhalten von Kindern hat, wobei vor allem der ausgeübten erzieherischen Kontrolle eine wesentliche Bedeutung zukommt. In demokratischen Strukturen wird das Kind als Person anstatt als Objekt gesehen und es wird ihm Unterstützung geboten, wodurch das Kind im Vergleich zur autoritären oder laissez-faire Erziehung bessere Entwicklungsmöglichkeiten erhält.

1.3.2 Erziehungsstilkonzept von Diana Baumrind

In Anlehnung an die von Lewin, Lippitt und White (1939) getroffene Kategorisierung von Erziehungs- bzw. Führungsstilen entwickelte Diana Baumrind (1966, 1967) in den 1960er Jahren ihr Konzept von elterlichen Erziehungsstilen. Sie interessierte vor allem das Beziehungsmuster zwischen Eltern und ihren Kindern sowie deren Verhaltensweisen im Umgang miteinander. In ihrer anfänglichen Studie verglich Baumrind (1967) das Erziehungsverhalten von Eltern, deren Vorschulkinder zuvor nach Persönlichkeitsmerkmalen und Sozialverhalten in drei unterschiedliche Gruppen eingeteilt worden waren. Die Daten zum Elternverhalten wurden mithilfe von Interviews, Hausbesuchen und Beobachtungen in vorstrukturierten Situationen gewonnen. Die elterlichen Verhaltensmuster wurden dabei anhand von vier Aspekten begutachtet. Erstens wurde das Ausmaß elterlicher Kontrolle erfasst, die sich auf die Beeinflussung der kindlichen Aktivitäten, die Modifizierung geäußerten aggressiven und spielerischen Verhaltens und die Förderung der Internalisierung elterlicher Standards bezieht. Zweitens wurden die elterlichen Anforderungen an die Reife des Kindes erhoben, und zwar inwieweit ein hohes

intellektuelles, soziales oder emotionales Leistungsniveau vom Kind erwartet wird. Drittens spielte die Klarheit der Eltern-Kind Kommunikation eine Rolle, also inwieweit Eltern Argumente vorbringen, um sich vom Kind Gehorsam zu verschaffen, und inwieweit sie den Meinungen und Gefühlen des Kindes Beachtung schenken. Viertens wurde das Ausmaß elterlicher Fürsorge miteinbezogen, die sich durch Liebe, Wärme und Anteilnahme gegenüber dem Kind äußert. Als Ergebnis teilte Baumrind (1967, 1971) schließlich die Erziehungsmuster der Eltern in drei Gruppen ein. Eltern von reifen und kompetenten Kindern verhielten sich zwar ihren Kindern gegenüber kontrollierend und fordernd, aber auch zugleich warmherzig, liebevoll, unterstützend und verständnisvoll sowie offen in der Eltern-Kind Kommunikation. Diese Kombination aus Kontrolle und positiver Unterstützung der kindlichen Autonomie wurde als autoritatives Erziehungsverhalten eingestuft. Eltern von unzufriedenen, zurückgezogenen und mäßig selbstbewussten Kindern agierten gegenüber ihren Kindern sehr kontrollierend und sie setzten ihre Machtposition mit Strafe und Zwang durch. Außerdem boten sie weniger Wärme und Unterstützung. Dadurch wurde ihr Handeln als autoritäres Erziehungsverhalten bezeichnet. Die Eltern der am wenigsten reifen und selbstbewussten Kinder kontrollierten ihre Kinder kaum. Sie waren sehr nachgiebig aber trotzdem relativ warmherzig. Dieser elterliche Habitus wurde als permissiver Erziehungsstil typisiert, der dem laissez-faire Führungsstil von Lewin et al. (1939) ähnelt.

In weiteren Untersuchungen erhob Baumrind (1971) zuerst den Erziehungsstil der Eltern und gliederte sie dann entsprechend in das autoritäre, autoritative und permissive Elternverhalten ein. Erst danach begutachtete sie die Persönlichkeitsmerkmale und das Sozialverhalten der Kinder. Als Ergebnis zeigte sich auch hier wiederum, dass der autoritative Erziehungsstil gegenüber dem autoritären und permissiven Erziehungsstil klar im Vorteil lag, da aus erstgenanntem Stil kompetentere, unabhängigere, verantwortungsvollere und leistungsorientiertere Kinder hervorgingen.

Im Anschluss werden nun noch einmal die wesentlichsten Charakteristika, durch die sich die von Baumrind (1966, 1967, 1971) beschriebenen drei Erziehungsstile jeweils auszeichnen, zusammenfassend dargestellt.

(a) autoritärer Erziehungsstil:

Autoritäre Eltern kontrollieren, formen und bewerten das Verhalten und die Einstellungen ihrer Kinder entsprechend eines aufgestellten Benimmstandards, der von einer höheren Autorität vorgegeben wird. Die Erhaltung von Ordnung und traditioneller Struktur wird als äußerst wichtig erachtet. Strikter Gehorsam und die Befolgung von vorgegebenen Regeln stehen an erster Stelle. Kinder dürfen keine Widerrede leisten, da ansonsten strafende und disziplinarische Maßnahmen zum Einsatz kommen. Diese Eltern handeln sehr direktiv und schränken die Autonomie der Kinder massiv ein, indem ihre Aktivitäten stark kontrolliert werden. Über Vorschriften wird nicht diskutiert, da die Kinder Respekt vor der Autorität und Macht der Eltern zeigen müssen. Außerdem wird den Kindern selten Liebe und Unterstützung entgegengebracht. Demzufolge wird der autoritäre Erziehungsstil durch Merkmale wie hohe Kontrolle und geringe Fürsorge repräsentiert (Baumrind, 1966, 1967, 1971).

(b) autoritativer Erziehungsstil:

Autoritative Eltern dirigieren die Aktivitäten ihrer Kinder in rationaler Weise. Sie kontrollieren zwar einerseits das Verhalten ihrer Kinder und stellen auch altersgerechte Anforderungen an sie, jedoch begründen und erklären sie andererseits zugleich ihre aufgestellten Regeln und Forderungen. Daher führen sie offene Gespräche mit ihren Kindern und schränken sie nicht in ihrer Autonomie und ihrem Eigenwillen ein. Diese Eltern nehmen die individuellen Interessen und Qualitäten ihrer Kinder wahr und verschaffen sich aber auch gleichzeitig als Erwachsene Geltung, indem sie Disziplin sowie gutes Benehmen und Manieren verlangen. Ihr Auftreten ist bestimmt, aber dennoch warmherzig, liebevoll, fürsorglich und unterstützend. Denn sie vertreten klar und deutlich ihren Standpunkt, wobei sie dennoch die Meinungen ihrer Kinder respektieren. Diese Verbindung von rationaler Kontrolle und liebevoller Unterstützung kennzeichnet den autoritativen Erziehungsstil (Baumrind, 1966, 1967, 1971).

(c) permissiver Erziehungsstil:

Permissive Eltern üben kaum Kontrolle aus, da die Kinder ihre Aktivitäten überwiegend selbst bestimmen und steuern dürfen. Sie ermutigen die Kinder auch nicht, von außen gesetzte Benimmstandards zu befolgen oder Gehorsam zu leisten. An die Kinder werden kaum Anforderungen gestellt und Entscheidungen werden in Diskussionen gemeinsam mit dem Kind getroffen. Sie verhalten sich also nicht direktiv und verzichten auf Bestrafungen. Darüber hinaus zeigen sie Akzeptanz und Anerkennung gegenüber den kindlichen Aktivitäten, Wünschen und Impulsen. Diese Eltern handeln nach dem Willen ihrer Kinder und sind dementsprechend sehr nachgiebig, aber dennoch relativ warmherzig. Fürsorgliches Verhalten und geringe Kontrolle sind somit charakteristische Merkmale des permissiven Erziehungsstils (Baumrind, 1966, 1967, 1971).

1.3.3 Erweiterung von Baumrinds Typologie durch Maccoby und Martin

Eleanor E. Maccoby und John A. Martin (1983) erweiterten die von Baumrind (1966, 1967, 1971) definierten drei Erziehungsstiltypen um ein zusätzliches Erziehungsmuster, indem sie den permissiven Erziehungsstil in einen permissiv-nachgiebigen und einen vernachlässigenden Stil aufgliederten. Denn sie stellten fest, dass die Eltern in Baumrinds erster Studie noch ein relativ warmherziges Verhalten an den Tag legten, wohingegen in späteren Untersuchungen viele permissive Eltern auch kalt, teilnahmslos, ignorierend und gleichgültig gegenüber ihren Kindern waren. Dementsprechend lassen sich nun nach Maccoby und Martin (1983) vier verschiedene Erziehungsstiltypen differenzieren, nämlich der autoritäre, der autoritative, der permissive und der vernachlässigende Stil. Die drei erstgenannten Erziehungsstile stimmen bezüglich ihrer Charakteristika weitgehend mit den Erziehungsmustern von Baumrind (1966, 1967, 1971) überein. Der vernachlässigende Erziehungsstil zeichnet sich durch ein geringes Maß an liebevoller Unterstützung und Fürsorge sowie durch ein geringes Maß an Lenkung und Kontrolle aus. Vernachlässigende Eltern zeigen sich gegenüber ihrem Kind sehr distanziert und ignorieren ihre Verantwortung als Erziehungsberechtigte. Sie treten kaum in Interaktion mit dem Kind, wodurch weder Anforderungen an das Kind gestellt werden noch emotionale Zuwendung zum Vorschein kommt.

Die genannten vier Erziehungsstile lassen sich auf zwei Dimensionen anordnen, nämlich zum einen auf einer Kontrolldimension und zum anderen auf einer Akzeptanzdimension (Maccoby & Martin, 1983), welche in Tabelle 1 wiedergegeben sind. Diese zwei Grunddimensionen mit ihren vier Erziehungsstilen sind auch heute noch sehr populär.

Tabelle 1

Elterliche Erziehungsstile und ihre Einordnung in ein zweidimensionales System (Maccoby & Martin, 1983, S. 39)

	Akzeptanz (Zuwendung, Fürsorge, Wärme, Responsivität; kindzentriert)	Ablehnung (Zurückweisung, Teilnahmslosigkeit; elternzentriert)
Kontrolle; Anforderungen	autoritativer Erziehungsstil	autoritärer Erziehungsstil
keine Kontrolle; keine Anforderungen	permissiver Erziehungsstil	vernachlässigender Erziehungsstil

1.3.4 Erziehungsstildimensionen nach Reinhard und Anne-Marie Tausch

Im deutschsprachigen Raum galten in den 1960er- und 1970er Jahren vor allem Reinhard und Anne-Marie Tausch (1998) als Pioniere der Erziehungsstilforschung, da sie – basierend auf dem humanistischen Theorieansatz von Carl Rogers – für die Entwicklung und Operationalisierung der sogenannten Erziehungsstildimensionen verantwortlich waren (Fuhrer, 2005). In ihrer Forschungsarbeit gingen sie primär der Frage nach, welches alltägliche Erziehungsverhalten von Eltern oder anderen ErzieherInnen für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern oder Jugendlichen förderlich ist. Damit werden Wesensaspekte wie Selbstachtung, offene Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben, günstiges Wahrnehmungslernen, Selbstbestimmung, soziales Verhalten, Engagement usw. angesprochen, die sich durch geeignete erzieherische Maßnahmen bei den EdukandInnen

herausbilden sollten. Unter diesem Gesichtspunkt arbeiteten Tausch und Tausch (1998) vier wesentliche in zwischenmenschlichen Beziehungen vorkommende Dimensionen heraus, die mit Hilfe operationalisierter Einschätzungsskalen gemessen werden können. Diese vier Dimensionen sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2

Vier Erziehungsstildimensionen nach Tausch und Tausch (1998, S. 100)

beeinträchtigt	förderlich
Missachtung - Kälte - Härte	Achtung - Wärme - Rücksichtnahme
kein einführendes Verstehen	vollständiges einführendes Verstehen
Fassadenhaftigkeit - Nichtübereinstimmung - Unechtheit	Echtheit - Übereinstimmung - Aufrichtigkeit
keine fördernden nichtdirigierenden Tätigkeiten	viele fördernde nichtdirigierende Tätigkeiten

Die ersten drei Dimensionen „Achtung“, „einführendes Verstehen“ und „Echtheit“ werden als notwendige und nahezu hinreichende Bedingungen für die Förderung der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung in zwischenmenschlichen Beziehungen betrachtet. Obwohl diese drei Dimensionen ursprünglich auf Carl Rogers zurückgehen, definierten Tausch und Tausch (1998) neben anderen Mitarbeitern diese drei Dimensionen näher und führten dann schließlich noch eine vierte Dimension namens „fördernde nichtdirigierende Tätigkeiten“ ein.

Die erste Dimension „Achtung – Wärme – Rücksichtnahme“ beschreiben die Autoren als emotionale Dimension, worunter Wertschätzung, Anteilnahme, Anerkennung, Zuneigung, Rücksichtnahme, Freundlichkeit, Ermutigung, Beistand, Trost, Vertrauen usw. gegenüber einer anderen Person zu verstehen ist. Bezüglich der zweiten Dimension „vollständiges einführendes Verstehen“ begreift eine Person einführend und nicht wertend die vom anderen geäußerten gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte, also sozusagen seine innere Welt, und übermittelt ihm ihre Wahrnehmung. Die dritte Dimension „Echtheit – Übereinstimmung –

Aufrichtigkeit“ bedeutet, dass Äußerungen, Verhalten, Maßnahmen, Mimik und Gestik einer Person mit ihrem realen inneren Erleben, ihrem Fühlen und Denken korrespondieren. Die Person offenbart anderen ihr wahres Ich und verleugnet sich nicht. Die „fördernden nichtdirigierenden Tätigkeiten“ der vierten Dimension sind in der Regel die natürliche Konsequenz der gleichzeitig gelebten Grundhaltungen der ersten drei Dimensionen. Diese förderlichen Tätigkeiten umfassen alternative Vorschläge, Angebote, Anregungen, informierende Hinweise, Rückmeldungen, gemeinsame Aktivitäten usw., die der Achtung, dem einführenden Verstehen und der Echtheit einer Person entsprechen (Tausch & Tausch, 1998).

Nach Tausch und Tausch (1998) konnte in zahlreichen Untersuchungen die Überlegenheit der vier förderlichen Dimensionen gegenüber ihren beeinträchtigenden Formen bestätigt werden. Denn Personen, die in ihrer Kindheit und Jugend ihre Eltern als deutlich achtungsvoll-warm, echt, einfühlsam sowie nichtdirigierend fördernd erlebten, wiesen erheblich günstigere Merkmale der seelischen Gesundheit und Funktionsfähigkeit auf als Personen, die ihre Eltern in den vier Dimensionen beeinträchtigender wahrnahmen. Wenn dementsprechend alle vier Dimensionen gleichzeitig in förderlicher Weise auftreten, wirkt sich dies sehr positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung von Personen bzw. Kindern oder Jugendlichen aus, insbesondere auf die Selbstachtung, das Selbstkonzept, auf die offene Auseinandersetzung mit dem eigenen Erleben und dem Selbst sowie auf eine selbstständige Wertebildung. Außerdem unterstützen die vier gleichzeitig gelebten Dimensionen die Entwicklung psychosozialer Grundwerte wie Selbstbestimmung, Achtung der Person, soziale Ordnung und soziales Verhalten.

1.4 Auswirkungen elterlichen Erziehungsverhaltens

Eltern haben aufgrund ihrer erzieherischen Maßnahmen einen erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder. Ein autoritativ praktizierter Erziehungsstil mit Ausübung flexibler Kontrolle und emotionaler Unterstützung hat sich dabei am effektivsten erwiesen, da Kinder unter diesem Erziehungsstil zu eigenständigen, leistungsfähigen,

kognitiv und sozial-emotional kompetenten Personen heranwachsen. Sie zeigen mannigfaltige soziale Fertigkeiten sowie eine außerordentliche prosoziale Haltung und verfügen über ein hohes Selbstwertgefühl. Außerdem sind sie in der Schule erfolgreicher, demonstrieren mehr verantwortungsbewusste Selbstständigkeit und haben mehr Selbstvertrauen als Kinder bzw. Jugendliche aus nicht-autoritativen Familien. Kurz gesagt, sie erfreuen sich psychischer Gesundheit. Ein autoritärer Erziehungsstil mit einschränkender Kontrolle und wenig Zuwendung führt dazu, dass Kinder geringe soziale Kompetenzen und kaum Selbstvertrauen erwerben. Diese negativen Auswirkungen zeigen sich ebenfalls beim vernachlässigenden Erziehungsstil (fehlende Aufsicht/Kontrolle und geringe emotionale Wärme), wobei hier noch zusätzlich psychische Schwierigkeiten und Verhaltensprobleme, ein niedriges Selbstwertgefühl, eine negative Selbstwahrnehmung und häufige Delinquenz beobachtet werden kann. Im Gegensatz dazu entwickeln Kinder permissiver Eltern, die emotionale Zuneigung aber wenig Kontrolle gegenüber ihren Kindern walten lassen, doch ein gewisses Maß an sozialen Fähigkeiten, allerdings zeigen sie oft wenig Interesse an der Schule und eine gesteigerte Devianz im Sinne von Substanzmissbrauch und Auffälligkeiten in der Schule (Hofer & Pikowsky, 2002; Kruse, 2001; Schneewind, 2000). Dementsprechend stellen also der autoritäre, der vernachlässigende und der permissive Erziehungsstil Risikofaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern dar. Eine zusammenfassende Darstellung über den Einfluss elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Entwicklung von Kindern findet sich in einer Reihe von Publikationen wieder (Fuhrer, 2005; Hofer & Pikowsky, 2002; Kruse, 2001; Schneewind, 2000; Schumacher, 2002; Seitz, 1980).

Nach dieser kurzen überblicksmäßigen Ausführung werden nun noch abschließend zwei lerntheoretisch fundierte Modelle, die sich mit den Auswirkungen von elterlichem Erziehungsverhalten auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern beschäftigen, vorgestellt. Dies betrifft zum einen das *Zweikomponenten-Modell elterlicher Bekräftigung* von Stapf, Herrmann, Stapf und Stäcker (1972) und zum anderen das *Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung* von Krohne und Hock (1994, 2006).

1.4.1 Zweikomponenten-Modell von Stapf und MitarbeiterInnen

Im Zweikomponenten-Modell elterlicher Bekräftigung von Stapf et al. (1972) wird elterliches Erziehungsverhalten mittels der beiden Dimensionen *Unterstützung* und *Strenge* beschrieben. Unterstützung ist die Tendenz der Eltern, erwünschtes Verhalten des Kindes zu belohnen (positive Bekräftigung), wohingegen unter Strenge die elterliche Neigung zu verstehen ist, unerwünschtes Verhalten des Kindes zu bestrafen (negative Bekräftigung). Dieses Modell stellt also ein zweidimensionales System dar, wobei diese beiden Dimensionen zur Vorhersage bestimmter kindlicher Merkmale herangezogen werden. Denn elterliche Strenge führt im Allgemeinen zur Verbotsorientierung beim Kind, d.h. unerwünschte Handlungen werden unterlassen („Bravheits-Syndrom“). Elterliche Unterstützung dagegen beeinflusst die Gebotsorientierung des Kindes, d.h. erwünschte Verhaltensweisen werden ausgeführt („Cleverness-Syndrom“). Demzufolge orientieren sich Kinder an vorgegebene gesellschaftliche Normen und an soziale Spielregeln.

Nach den Annahmen des Modells geht die durch elterliche Belohnung (Unterstützung) beim Kind aufgebaute Gebotsorientierung im Allgemeinen mit einem aktiv aufsuchenden Verhalten, einem differenzierten Verhaltensrepertoire, erhöhten kulturellen Fertigkeiten, positiven Zukunftserwartungen und verbesserten schulischen Kompetenzen sowie einer positiven Einstellung zur Leistung (Hoffnung auf Erfolg) einher. Die über elterliche Bestrafung (Strenge) induzierte Verbotsorientierung äußert sich beim Kind in einer allgemeinen Aktivitätsminderung, einer Tendenz zur Risiko- und Konfliktvermeidung, einer erhöhten Ängstlichkeit, negativen Zukunftserwartungen, geringem Selbstvertrauen (Furcht vor Misserfolg) sowie in der Übernahme und Akzeptanz der Meinungen anderer (Krohne & Hock, 1994; Schumacher, 2002; Stapf, 1975; Stapf et al., 1972).

1.4.2 Zweiprozess-Modell von Krohne und Hock

Im Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung von Krohne und Hock (1994, 2006) wurden die zentralen Annahmen des Zweikomponenten-Modells von Stapf et al. (1972) erweitert, indem eine größere Anzahl an Erziehungsstilvariablen formuliert und Wechselwirkungen zwischen diesen theoretisch abgeleitet wurden. Außerdem stützt sich das

Zweiprozess-Modell auf sozial-kognitive Lerntheorien, wie etwa von Albert Bandura oder Julian B. Rotter.

Schwerpunktmäßig beschäftigt sich das Modell mit dem Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf die Entwicklung von Ängstlichkeit und Angstbewältigungsdispositionen beim Kind. Die Ausbildung von Ängstlichkeit wird durch ein Elternverhalten ausgelöst, welches vom Kind als bedrohlich (gehäufte oder intensive Bestrafungen) und inkonsistent (nicht vorhersagbar) erlebt wird und zusätzlich seine Handlungskontrolle einschränkt. Wenn ein Kind unter diesen Bedingungen aufwächst, manifestieren sich Kompetenzdefizite und relativ stabile Erwartungen, die ihrerseits das Auftreten von Angst und Bewältigung in neuen Situationen wesentlich mitbestimmen. Zum einen bilden sich Konsequenzerwartungen, die sich auf wahrscheinliche Folgen (z.B. Lob, Tadel) bestimmter Handlungen und Ereignisse beziehen. Zum anderen formen sich Kompetenzerwartungen, welche die Selbsteinschätzung hinsichtlich effektiver Handlungsmöglichkeiten in einer Problemsituation und somit unter anderem die Selbstwirksamkeitserwartung ansprechen. Beim Aufbau von Kompetenzen und Kompetenzerwartungen sind vor allem die Erziehungsstile *Unterstützung* und *Einschränkung* relevant, die als durchführungsorientierte Erziehungspraktiken bezeichnet werden, da sie während der Bearbeitung oder Bewältigung eines Problems in Aktion treten. Für die Ausbildung von Konsequenzerwartungen beim Kind sind dagegen in erster Linie ergebnisorientierte Erziehungspraktiken, in denen ein vorliegendes Verhalten oder sein Resultat beurteilt wird, von Bedeutung. Diese Praktiken setzen sich aus der *Häufigkeit positiver (Lob)* und *negativer Rückmeldung (Tadel)*, der *Strafintensität* und dem Ausmaß der *Inkonsistenz der Rückmeldung* zusammen. Somit ergeben sich sechs Erziehungsstilvariablen: Unterstützung, Einschränkung, Lob, Tadel, Strafintensität und Inkonsistenz. Nach den Annahmen des Modells entwickelt sich beim Kind vor allem dann Ängstlichkeit, wenn das elterliche Erziehungsverhalten durch eine hohe Einschränkung, wenig Unterstützung und Lob, viel Tadel, intensive Strafen und inkonsistente Rückmeldungen geprägt ist. Insbesondere elterliche Einschränkung führt zu schlechten Leistungen des Kindes in der Schule, wohingegen gute Leistungen vor allem aus elterlicher Unterstützung resultieren (Hock, 2008; Krohne & Hock, 1994, 2006; Schumacher, 2002).

Das Zweiprozess-Modell erhielt von den Autoren seinen Namen, weil die Merkmalsentwicklung beim Kind über zwei Arten von Lernprozessen gesteuert wird, nämlich über Konsequenz- und Kompetenzerwartungen, die wiederum durch ergebnisorientiertes und durchführungsorientiertes Erziehungsverhalten determiniert werden (Krohne & Hock, 1994, 2006). Einen Überblick über das Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung verschafft auch Abbildung 1.

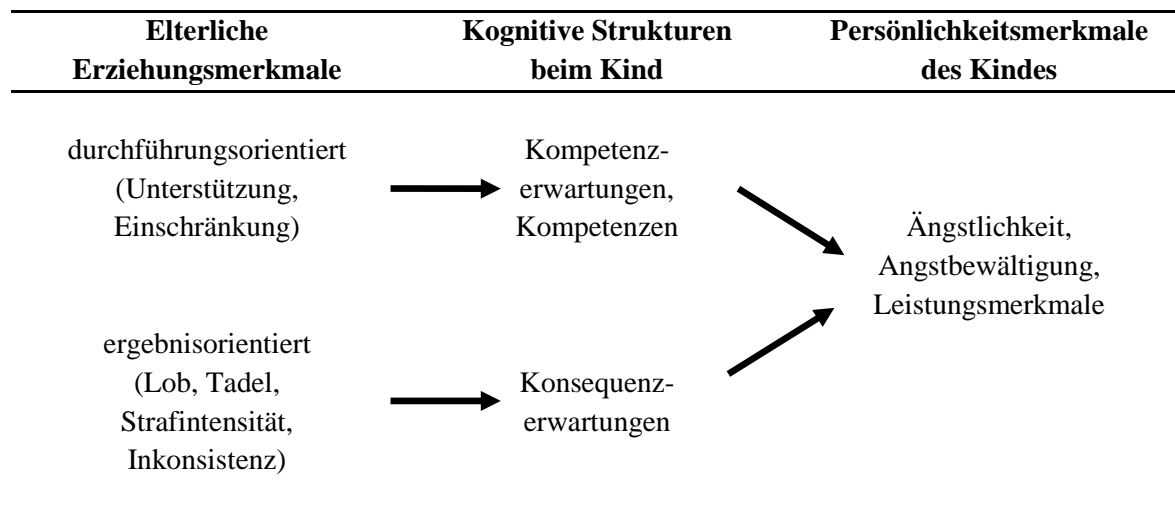


Abbildung 1. Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung (Hock, 2008, S. 495).

Abschließend sei noch erwähnt, dass in all den zuvor betrachteten Theorien und Modellen das elterliche Erziehungsverhalten als eine erklärende Variable für die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen beim/bei der Edukanden/-in herangezogen wird. Jedoch besteht hier keine einseitige Wirkbeziehung, sondern vielmehr zahlreiche Wechselbeziehungen zwischen Eltern, Kind und umgebenden Rahmenbedingungen. Denn auch das elterliche Erziehungsverhalten wird seinerseits von vielfältigen Faktoren, wie etwa durch Merkmale des Kindes (Temperament etc.), die Partnerschaftsqualität der Eltern, die soziale Schichtzugehörigkeit usw., erheblich beeinflusst (Kruse, 2001; Schumacher, 2002).

2. Selbstwirksamkeit

Dieses Kapitel befasst sich zunächst mit der Erklärung des Begriffs „Selbstwirksamkeit“ sowie anschließend mit dem Erwerb und den Formen der Selbstwirksamkeit. Danach werden die Auswirkungen von Selbstwirksamkeitserwartungen im schulischen bzw. akademischen Leistungsbereich mittels empirischer Befunde aufgezeigt.

2.1 Begriffsdefinition „Selbstwirksamkeit“

Unter dem Begriff „Selbstwirksamkeit“ bzw. den oft verwendeten Synonymen „Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Kompetenzerwartung“ versteht man „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S.35). Dabei werden aber eben nicht nur einfache routinemäßige Angelegenheiten angesprochen, sondern Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad Anstrengung und Ausdauer von einer Person für die Bewältigung verlangt.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit basiert auf Banduras sozial-kognitiver Theorie, die Selbstwirksamkeitserwartungen als Grundlage für Handlungen sieht, da die Verhaltensausführung einer Person durch ihre subjektiven Überzeugungen gesteuert wird (Bandura, 1997; Jonas & Brömer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002). In der sozial-kognitiven Theorie wird allerdings zwischen zwei Arten von subjektiven Überzeugungen differenziert. Zum einen handelt es sich dabei um *Ergebniserwartungen* bzw. *Konsequenzerwartungen* („outcome expectations“), welche sich auf die Einschätzung einer Person, dass ein gezeigtes Verhalten zu angepeilten Ergebnissen führen wird, beziehen. Beispielsweise setzt eine Person die Erwartung in ein bestimmtes Lernverhalten, dass dieses zum Erwerb nötiger Kenntnisse und Fertigkeiten beiträgt, um eine Prüfung positiv zu absolvieren. Zum anderen existieren *Wirksamkeitserwartungen* bzw. *Kompetenzerwartungen* („efficacy expectations“), welche die Einschätzung einer Person widerspiegeln, ob sie sich selbst dazu in der Lage sieht, ein zum Erfolg führendes Verhalten auszuführen. Denn einerseits kann eine Person davon überzeugt sein, dass gewisse Handlungen bestimmte Ergebnisse nach sich ziehen, aber andererseits können Zweifel an der Selbstwirksamkeit die

erforderliche Verhaltensausführung verhindern (Bandura, 1977; Jonas & Brömer, 2002; Köller & Möller, 2006; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die unterschiedliche Bedeutung dieser zwei Arten von Überzeugungen ist in Abbildung 2 veranschaulicht.

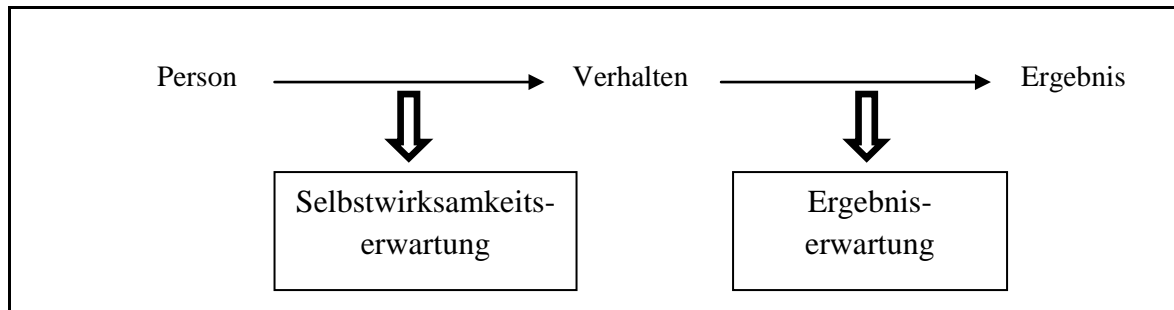


Abbildung 2. Unterschiedliche Bedeutung von Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartung (Bandura, 1977, S. 193).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit bezieht sich dementsprechend auf die Wirksamkeitserwartungen, die im Gegensatz zu den Ergebniserwartungen einen Selbstbezug aufweisen, da sie auf persönliche Ressourcen zur Handlungsausführung zurückgreifen. Eine geringe Selbstwirksamkeit ist eben dann vorhanden, wenn sich eine Person über den Weg der Zielerreichung eigentlich bewusst ist, sie sich aber etwa aufgrund mangelnder Begabung oder fehlender Konzentrationsfähigkeit nicht als fähig wahrnimmt, effektiv zu lernen und erforderliche Kenntnisse selbst zu erwerben. Bei der Kompetenzerwartung ist die auszuführende Handlung also von der Person selbst abhängig (eigene Fähigkeitswahrnehmung), während bei der Konsequenzerwartung das Ergebnis vom gezeigten Verhalten abhängig ist (erlernte Fertigkeiten führen zum Erfolg) (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Eine Person mit hoher Selbstwirksamkeit nimmt demnach eine optimistische Haltung gegenüber ihren Fähigkeiten ein, da sie davon überzeugt ist, „über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung schwieriger Anforderungen zu verfügen“ (Satow, 2002, S. 175). Je stärker der Glaube, aus eigener Kraft Erfolg haben zu können, desto eher werden neue und schwierige Situationen in Angriff genommen und desto intensiver wird an der Zielerreichung gearbeitet. Geringe Selbstwirksamkeit führt dagegen zu Initiativlosigkeit und vorzeitiger Aufgabe. Deshalb ist die Selbstwirksamkeit ein zentrales psychologisches Schlüsselement, da die positive Selbsteinschätzung der eigenen

Handlungsmöglichkeiten als wichtige Voraussetzung zur Handlungsbereitschaft und -regulation betrachtet wird, indem sie Kognition, Emotion und Verhalten sowie Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst (Jerusalem, 2002; Satow, 2002).

2.2 Entstehungsquellen der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit hat eine handlungsregulierende Funktion, die erheblich zur Zielerreichung beiträgt. Für den Erwerb von Kompetenzerwartungen sind nach Bandura (1997) nun vier wesentliche Quellen ausschlaggebend, die nach der Stärke ihres Einflusses angeordnet sind: Bewältigungserfahrungen (Erfolge und Misserfolge), stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Modellen, verbale Informationsvermittlung (Rückmeldungen durch Dritte) sowie Wahrnehmung eigener physiologischer und affektiver Zustände (Jonas & Brömer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

(a) Bewältigungserfahrungen („enactive mastery experiences“):

Am einflussreichsten sind Erfolgserfahrungen, die aus konkreten Verhaltensausführungen resultieren. Denn das erfolgreiche Bewältigen einer Aufgabe oder Situation stärkt die Selbstwirksamkeit, wohingegen erlebte Misserfolge sie verringern. Wenn sich jedoch einmal starke Selbstwirksamkeitserwartungen gebildet haben, beeinträchtigen einzelne Misserfolge die Selbstwirksamkeit kaum mehr, sondern werden konstruktiv in zielgerichtetes Verhalten umgesetzt. Erfolgserlebnisse kommen am ehesten durch das Setzen von Nahzielen zustande, wie etwa in der kognitiven Verhaltenstherapie bei der Behandlung von Phobikern, die panische Angst vor Tieren, Situationen etc. haben. Dabei wird eine Zielhierarchie aufgestellt, wonach der Patient Schritt für Schritt die einzelnen Aufgaben zu bewältigen versucht. Dadurch nimmt anhand kleiner Erfolgserlebnisse die Angst vor dem gefürchteten Objekt sukzessive ab (Jonas & Brömer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

(b) stellvertretende Erfahrungen („vicarious experiences“):

Die Beobachtung und Nachahmung von Verhaltensmodellen spielt vor allem in jenen Bereichen eine Rolle, in denen noch kein selbst gesammeltes Erfahrungswissen vorhanden ist. Anhand sozialer Vergleiche mit anderen Personen wird der eigene Erfolg erwogen. Bei solchen Vergleichen werden in erster Linie Personen favorisiert, die der betreffenden Person in Alter, Geschlecht und sonstigen Attributen möglichst ähnlich sind, da dadurch eine stärkere Wirkung erzielt wird (Jonas & Brömer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

(c) verbale Informationsvermittlung („verbal persuasion“):

Wenn etwa soziale Vergleichsmöglichkeiten fehlen, kann die Vermittlung von Feedback durch andere Personen Aufschluss über die eigenen Fähigkeiten, Erfolge oder Misserfolge geben. Die Rückmeldung durch Dritte stellt dann ebenfalls eine Informationsquelle für die wahrgenommene Selbstwirksamkeit dar. Je realistischer, glaubwürdiger, informativer und objektiver andere Personen Einschätzungen über die eigenen Kompetenzen vorbringen, umso stärker wird die wahrgenommene Selbstwirksamkeit beeinflusst (Jonas & Brömer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

(d) Wahrnehmung eigener physiologischer und affektiver Zustände („physiological and affective states“):

Physiologische und gefühlsmäßige Erregung ist die schwächste Entstehungsquelle für die Selbstwirksamkeit. Dennoch kann sie die Einschätzung der eigenen Bewältigungskompetenz beeinflussen. Hohe Erregung wird dabei häufig als Zeichen eigener unzulänglicher Fähigkeiten interpretiert, was zu einer Beeinträchtigung der Verhaltensausführung führt (Jonas & Brömer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Abschließend ist noch anzumerken, dass nicht alle Entstehungsquellen automatisch eine Wirkung auf die Selbstwirksamkeit zeigen, da vielmehr die subjektive Beurteilung der Gesamtsituation eine entscheidende Rolle spielt. Dabei werden eben Aspekte wie die

Schwierigkeit einer Aufgabe, die aufzuwendende Anstrengung etc. beachtet (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

2.3 Formen der Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit spiegelt sich in der optimistischen Überzeugung wider, auch im Falle von Barrieren Handlungen initiieren und erfolgreich beenden zu können. Schwarzer und Jerusalem (2002) grenzen dabei allgemeine von spezifischen und individuelle von kollektiven Selbstwirksamkeitserwartungen ab.

- **Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen**

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz und schließt somit alle Lebensbereiche mit ein. Denn sie beinhaltet das generelle Vertrauen, verschiedenste Probleme und Anforderungen des Lebens aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Bei spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen zielt das subjektive Vertrauen in die eigenen Kompetenzen hingegen auf konkrete Aufgaben, Handlungen oder Situationen ab (Satow, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen stellen eine wichtige Ressource im Umgang mit umfassenden, kritischen Lebensereignissen, wie etwa Emigration, dar (Satow, 2002). Zur Erfassung der Bewältigung dieser allgemeinen Lebensanforderungen wurde von Jerusalem und Schwarzer (2009) eine Skala namens *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)* entwickelt, deren Eindimensionalität in zahlreichen Studien bestätigt wurde und die aufgrund ihrer Bekanntheit bereits in 27 Sprachen vorliegt. Die Autoren gehen davon aus, dass Personen ihre Erfolgs- und Misserfolgserfahrungen sich selbst zuschreiben und danach Generalisierungsprozesse stattfinden können, und zwar induktiver (von spezifisch zu allgemein) und deduktiver Art (von allgemein zu spezifisch).

Zwischen allgemeinen und spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen sind auch noch bereichsspezifische Konzepte einzugliedern wie z.B. die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, welche die Kompetenzerwartungen von SchülerInnen hinsichtlich schulischer Anforderungen ansprechen, und die soziale Selbstwirksamkeitserwartung, welche die Einschätzung eigener sozialer Kompetenzen in sozialen Konflikt- und Anforderungssituationen zum Inhalt hat (Satow, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

- **Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen**

Individuelle Selbstwirksamkeit basiert auf der Kompetenzeinschätzung einer einzelnen Person, die entweder sich selbst oder einzelne andere Gruppenmitglieder hinsichtlich erfolgreicher Bewältigungsmechanismen beurteilt. Im Gegensatz dazu wird bei der kollektiven Selbstwirksamkeit die Kompetenz einer gesamten Gruppe bewertet. Denn durch Kombination und Koordination der verschiedenen individuellen Ressourcen entsteht ein gemeinsames Wirkungspotenzial der Gruppe. Dies beeinflusst unter anderem die Zielsetzungen der Gruppe und auch die gemeinsam investierte Anstrengung (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

2.4 Auswirkungen der Selbstwirksamkeit im schulischen bzw. akademischen Kontext

Selbstwirksamkeitserwartungen haben auf verschiedenste Lebensbereiche wie etwa Gesundheitsverhalten, sportliche Aktivitäten, Beruf etc. einen Einfluss. Aber auch im Bildungssektor kommt der Selbstwirksamkeit eine bedeutsame Rolle zu, da sie für die Zielsetzung, das Ausmaß an Anstrengung, die Ausdauer, die Art der eingesetzten Strategien und die Leistungsgüte verantwortlich ist (Bandura, 1997; Jonas & Brömer, 2002). Dementsprechend stellten Jerusalem und Mittag (1999) anhand ihrer Untersuchung fest, dass SchülerInnen mit hoher Selbstwirksamkeit durchgängig bessere Noten und größere Lernfreude in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch erzielten als SchülerInnen mit niedriger Selbstwirksamkeit. Auch das psychoemotionale Wohlbefinden war in

erstgenannter Schülergruppe höher. Pajares und Graham (1999) kamen zu einem ähnlichen Resultat. Denn ihre Studie ergab, dass Selbstwirksamkeitserwartungen zur Vorhersage von Schulleistungen in Mathematik beitragen. Luszczynska, Gutiérrez-Dona und Schwarzer (2005) wiesen in ihrer über fünf Länder erstreckenden Studie positive Zusammenhänge zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und Optimismus, Selbstregulation, Selbstwert und schulischer Leistung nach. Depressivität und Ängstlichkeit standen in einem negativen Zusammenhang mit der allgemeinen Selbstwirksamkeit. Mit einer bestimmten Form von Ängstlichkeit, nämlich der Prüfungsangst, beschäftigte sich auch Satow (1999), indem er den Effekt schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Besorgtheitskomponente der Prüfungsangst bestätigte. Aufgrund dessen nimmt er an, dass SchülerInnen mit hoher Prüfungsangst aus einem gezielten Aufbau positiver Selbstwirksamkeitserwartungen langfristig Nutzen ziehen können. Satow und Schwarzer (2000) kamen in ihrer Studie allerdings zu der Erkenntnis, dass die Selbstwirksamkeitserwartung im Vergleich mit der Leistungsängstlichkeit der stärkere Prädiktor für die Schulleistungsentwicklung ist. Außerdem berichtet Bandura (1997) über einige Studien, in denen sich herausstellte, dass Kinder mit hoher Selbstwirksamkeit im Vergleich mit niedrig selbstwirksamen Kindern trotz gleicher Fähigkeiten bessere kognitive Leistungen erbringen und effektivere Selbstregulationsprozesse anwenden.

Auch im universitären Rahmen wurde die positive Wirkung hoher Selbstwirksamkeit bestätigt. Denn Robbins et al. (2004) untersuchten, inwieweit psychosoziale Faktoren universitäre Leistungen beeinflussen. Dabei stellten sich vor allem die akademische Selbstwirksamkeit und die Leistungsmotivation als die stärksten Prädiktoren für die universitären Leistungen heraus. Zu demselben Ergebnis gelangte auch Majer (2009), der ebenfalls Selbstwirksamkeitserwartungen mit akademischen Leistungen in Beziehung setzte und zu dem Schluss kam, dass hohe Selbstwirksamkeit zu akademischem Erfolg beiträgt. Selbstwirksamkeit fungiert somit als wichtige kognitive Ressource.

Diese und noch weitere zahlreiche Untersuchungen weisen auf die bedeutsame Relevanz der Selbstwirksamkeit für Leistungen und motivational-emotionales Erleben hin. Denn Selbstwirksamkeit stellt eine wesentliche Voraussetzung für günstiges Lernverhalten, Motivation, Leistungsniveau und Selbstregulationsprozesse dar. Darüber hinaus fördert sie

psychisches und körperliches Wohlbefinden sowie eine hohe Berufs- und Lebenszufriedenheit (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Zimmerman, 2000).

3. Lern- und Leistungsmotivation

Anfänglich werden in diesem Kapitel Begriffe zum Thema „Lern- und Leistungsmotivation“ erklärt. Anschließend werden einige Konzepte und Theorien zur Lern- und Leistungsmotivation näher vorgestellt.

3.1 Begriffsdefinition „Lern- und Leistungsmotivation“

Motivation wird als eine Art Kraft oder Energiequelle betrachtet, die Handlungsweisen in Gang setzt sowie Richtung (Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten), Intensität (eingesetzte Energie) und Ausdauer (Hartnäckigkeit bei der Zielverfolgung) menschlichen Verhaltens erklärt (Lukesch, 1997; Nerdinger, 2003). Dementsprechend definieren Hasselhorn und Gold (2006, S. 103) den Begriff „**Motivation**“ als „Bereitschaft einer Person, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinander zu setzen. [...] Das Handeln wird dabei auf ausgewählte Ziele ausgerichtet und auf dem Weg dorthin in Gang gehalten, also mit psychischer Energie versorgt.“ Dieser Begriffsbestimmung entsprechend stellt auch Rheinberg (2006, S. 15) Motivation als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ dar. Die Betonung liegt dabei auf dem Wort „momentan“, da der Terminus „Motivation“ im Gegensatz zum Begriff „Motiv“ nicht mit einer zeitlich überdauernden Disposition in Verbindung gebracht wird, sondern einfach nur in einer bestimmten Situation aktuell wirksam wird. Motivation wird sozusagen situationsabhängig durch vorhandene Motive aktiviert (Nerdinger, 2003). Es geht also bei der Motivation in erster Linie darum, dass sich eine Person temporär ein Ziel

setzt, Anstrengung investiert und ablenkungsfrei bei der Sache bleibt bis dieses Ziel erreicht ist (Rheinberg, 2006).

Der Begriff „**Leistungsmotivation**“ wird im psychologischen Sinn nach Heckhausen (1976, zitiert nach Schlag, 2004, S. 19) definiert als „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann.“ Rheinberg (2006) erklärt Leistungsmotivation in ähnlicher Weise, indem er ein Verhalten dann als leistungsmotiviert beschreibt, „wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt“ (S. 60). Beide Autoren setzen also für ein erfolgreiches Leistungsstreben einen subjektiven Gütemaßstab voraus, mit dessen Hilfe Leistung beurteilt werden kann. Dabei kann eine Person ihre aktuelle Leistung mit ihren eigenen früheren Leistungen oder mit den Leistungen anderer Personen vergleichen. Dadurch wird ein Bezugssystem geschaffen, das einem Sachverhalt einen bedeutsamen Stellenwert zuweist. Ob die eigene Leistung subjektiv als Erfolg oder Misserfolg eingestuft wird, hängt davon ab, welche Ziele man sich selbst vorgenommen hat. Dieser auch als *Anspruchsniveau* bezeichnete Gütemaßstab dient als Messlatte für die eigene Tüchtigkeit (Brunstein & Heckhausen, 2006; Hasselhorn & Gold, 2006; Lukesch, 1997). Das Bestreben, den persönlichen Gütemaßstab zu erreichen oder zu übertreffen, ist also für die Leistungsmotivation ausschlaggebend. Der Antrieb zum Handeln muss aber von der Person selbst herrühren, indem sie aus eigener Initiative die Erfüllung ihrer Leistungsziele anstrebt und sich nicht nach einem von anderen auferlegten Leistungsdruck richtet (Brunstein & Heckhausen, 2006; Schlag, 2004). Nur dann entsteht auch Stolz und Freude über die eigene Tüchtigkeit. Maßgeblich ist dabei allerdings, dass das Resultat einer Handlung auf die eigene Kompetenz und/oder auf die eigene Anstrengung zurückgeführt wird und nicht äußeren Umständen wie Glück, geringen Anforderungen etc. zugeschrieben wird (Rheinberg, 2006).

Leistungsmotiviertes Verhalten liegt einem Leistungsmotiv zugrunde, das interindividuell unterschiedlich verankert sein kann und somit personenabhängig ist. Brunstein und Heckhausen (2006) definieren den Begriff „**Leistungsmotiv**“ als „ein wiederkehrendes Anliegen [...], sich mit Gütestandards auseinander zu setzen und Tüchtigkeitsmaßstäbe zu

übertreffen“ (S. 156). Damit wird zugleich die Quintessenz des Begriffs „**Motiv**“ aufgegriffen. Denn dabei handelt es sich um den Unterschied zum Begriff „Motivation“ um eine individuelle zeitüberdauernde personenspezifische Konstante (Disposition), hinsichtlich derer sich Menschen voneinander differenzieren. Es ist sozusagen ein Persönlichkeitsmerkmal einer Person, das durch *Anreize* der Situation aktiviert wird. Somit ist das überdauernde Leistungsmotiv das wiederkehrende Bestreben, sich im Lösen von herausfordernden Aufgaben als kompetent und tüchtig zu erleben (Hasselhorn & Gold, 2006; Nerdinger, 2003; Rheinberg, 2006; Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Ein stark ausgeprägtes Leistungsmotiv führt dazu, dass eine Person in einer Handlungssituation häufig Gelegenheiten wahrnimmt, ihre Tüchtigkeit zu erproben und zu optimieren, was von ihr als anregend und wichtig erachtet wird (Rheinberg, 2006).

Eine spezielle Ausführung der Leistungsmotivation ist die Motivation, Lernleistungen zu erbringen. Diese Form wird dem Begriff der „**Lernmotivation**“ zugeordnet (Schnotz, 2006). Darunter versteht Heckhausen (1968, zitiert nach Lukesch, 1997, S. 160) das momentane Bestreben einer Person, ihre sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines Lernziels auszurichten und zu koordinieren. Dabei kommt allerdings wiederum ein Gütemaßstab zum Tragen, in dessen Auseinandersetzung eine Lernleistung anhand der eigenen bisher erbrachten Leistungen oder anhand der Leistungen anderer Personen bewertet werden kann. Damit wird das eigene Lernverhalten im Hinblick auf diesen Gütemaßstab zu optimieren versucht, um bestmögliche Leistungen zu erzielen (Schnotz, 2006).

3.2 Konzepte und Theorien der Lern- und Leistungsmotivation

Im Folgenden werden nun einige wesentliche Konzepte der Lern- und Leistungsmotivation näher beschrieben. Dazu zählen die Theorie der Leistungsmotivation nach Atkinson (1957, 1975), die Attributionstheorie von Weiner (1972, 1976, 1994), das Konzept der intrinsischen und extrinsischen Motivation, wobei hier auch die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und

Deci (2000a, 2000b, 2002) behandelt wird, und die Zielorientierungstheorie von Dweck (1986), auf der die empirische Untersuchung dieser vorliegenden Arbeit basiert.

3.2.1 Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg

Entscheidende Erkenntnisse über die Leistungsmotivation lieferten vor allem die Forschungsarbeiten von David C. McClelland und John W. Atkinson. Bereits zu Beginn der 1950er Jahre erweiterte McClelland den von Henry A. Murray entwickelten *Thematischen Apperzeptionstest (TAT)*, um dadurch drei verschiedene Motive, und zwar das Machtmotiv, das Anschlussmotiv (Streben nach sozialer Zugehörigkeit) und das Leistungsmotiv, messbar zu machen. Das Leistungsmotiv wird dabei auch als „need for achievement“ bezeichnet, das gewissermaßen zwei unterschiedliche leistungsbezogene Tendenzen miteinander verbindet, nämlich Erfolge anzustreben und Misserfolge zu vermeiden (Becker-Carus, 2004; Brunstein & Heckhausen, 2006; Weiner, 1994).

Atkinson (1957, 1975) geht in seinem *Risiko-Wahl-Modell*, das eine Erwartungs- x Wert-Theorie darstellt, eben von dieser Annäherungs- und Vermeidungskomponente aus. Zum einen handelt es sich nämlich dabei um die **Hoffnung auf Erfolg** und zum anderen um die **Furcht vor Misserfolg**. Leistungsmotiviertes Handeln resultiert nach Atkinson (1957, 1975) nun aus zwei Persönlichkeits- und vier Situationsvariablen. Die beiden Persönlichkeitsvariablen sind die Motive, Erfolg aufzusuchen (**Erfolgsmotiv**, M_e) und Misserfolg zu vermeiden (**Misserfolgsmotiv**, M_m). Das Erfolgsmotiv intensiviert das zielgerichtete Verhalten, wohingegen das Misserfolgsmotiv eher auf das Verlassen oder Vermeiden der Leistungssituation hinzielt. Die vier Situationsvariablen beziehen sich auf die Erwartung, besser gesagt auf die **subjektive Wahrscheinlichkeit** von Erfolg (W_e) und Misserfolg (W_m) sowie auf den Wert, also auf die **Anreize** von Erfolg (A_e , antizipierte Freude und Stolz) und Misserfolg (A_m , antizipierter Ärger und Beschämung). Jedes Leistungsmotiv ist multiplikativ mit zwei Situationsvariablen verknüpft (Beckmann & Heckhausen, 2006; Schmalt & Langens, 2009; Weiner, 1994). Daraus ergeben sich zwei motivationale Tendenzen, nämlich Erfolg aufzusuchen (T_e) und Misserfolg zu meiden (T_m):

$$T_e = M_e \times A_e \times W_e$$

$$T_m = M_m \times A_m \times W_m$$

Zur Vorhersage leistungsmotivierten Verhaltens werden diese beiden Tendenzen zueinander in Beziehung gesetzt, indem die (mathematisch negative) Misserfolgstendenz zur Erfolgstendenz addiert wird und sich eine resultierende Tendenz ergibt (T_r):

$$T_r = T_e + T_m$$

Überwiegt nun die Hoffnung auf Erfolg, so bezeichnet man das Verhalten einer Person als erfolgsmotiviert. Ist dagegen die Furcht vor Misserfolg größer, resultiert ein misserfolgsmotiviertes Handeln. Erfolgsmotivierte Personen, bei denen T_r einen positiven Wert annimmt, da das Erfolgsmotiv größer als das Misserfolgsmotiv ist, bevorzugen nach Atkinsons Annahmen Aufgaben mit einem mittleren subjektiven Schwierigkeitsgrad, bei denen sie hohe Anstrengung und Ausdauer zeigen. Denn sie setzen sich ein realistisches Anspruchsniveau. Damit bestehen sehr gute Chancen zur Lösung der Aufgaben, wonach sich dann ein Gefühl des Stolzes einstellt. Misserfolgsmotivierte Personen ($M_m > M_e$), bei denen T_r einen negativen Wert erhält, meiden in erster Linie leistungsbezogene Aufgaben. Falls diese aber unumgänglich sind, entscheiden sie sich eher für Aufgaben sehr hoher oder sehr niedriger subjektiver Schwierigkeit, weil bei leichten Aufgaben das Scheitern so gut wie ausgeschlossen ist und bei schweren Aufgaben nicht sofort auf Inkompetenz geschlossen werden kann. Sie nehmen sich dementsprechend niedrige oder unrealistisch hohe Zielsetzungen vor. Bei mittelschweren Aufgaben, die nur bei fehlender Wahlmöglichkeit in Angriff genommen werden, würde sich ihr Verhalten in geringer Anstrengung und Ausdauer äußern (Atkinson, 1957; Hasselhorn & Gold, 2006; Schlag, 2004; Schmalt & Langens, 2009; Weiner, 1994).

Da misserfolgsmotivierte Personen dennoch oft Leistungshandlungen in Angriff nehmen, geht Atkinson (1975) davon aus, dass zusätzlich zur resultierenden Tendenz (T_r) noch weitere nicht leistungsbezogene Motive und Anreize zum Tragen kommen, die unter den Begriff der „extrinsischen Motivation“ zusammengefasst werden (Weiner, 1994).

3.2.2 Attributionstheorie nach Bernard Weiner

Attributionen sind Meinungen über die Ursachen von Ereignissen. Denn der Mensch sucht nach Erklärungen für seinen Erfolg und Misserfolg, um bestimmte Einflussgrößen dafür

verantwortlich zu machen (Schlag, 2004). Darauf aufbauend formulierte Fritz Heider die Annahme, dass Ereignisse auf vier mögliche Ursachen zurückgeführt werden: Fähigkeit, Anstrengung, Aufgabenschwierigkeit und Zufall (Möller, 2006). Diese vier Attributionen von Erfolg und Misserfolg ordnet Weiner (1972, 1976, 1994) nun in zwei Kausaldimensionen ein, und zwar zum einen in die *Lokationsdimension* und zum anderen in die *Stabilitätsdimension*. Die Lokationsdimension beinhaltet internale Faktoren, bei denen die Ursachen als in der Person verankert gesehen werden. Sie entsprechen der personeneigenen Fähigkeit und Anstrengung. Aber auch externale Faktoren, welche äußere Umstände betreffen, sind auf dieser Dimension zu finden. Sie spiegeln die Aufgabenschwierigkeit und den Zufall wider. Die Stabilitätsdimension wird unterteilt in stabile und variable Gründe. Fähigkeit und Aufgabenschwierigkeit sind zeitlich stabile Ursachen, während Anstrengung und Zufall als variable Faktoren angesehen werden. Eine bessere Übersichtlichkeit bietet Tabelle 3.

Tabelle 3

Zweidimensionales Attributionsschema nach Weiner (1994, S. 270)

<u>Stabilitätsdimension</u>	<u>Lokationsdimension</u>	
	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung, Müdigkeit, Stimmung, Krankheit	Zufall (Glück, Pech)

Erfolgsmotivierte Personen schreiben ihren Erfolg internalen Faktoren wie ihrer Fähigkeit und ihrer Anstrengung zu, während sie Misserfolg stärker auf variable Ursachen wie mangelnde Anstrengung und unglücklichen Zufall zurückführen. Misserfolgsmotivierte Personen neigen bei Erfolg eher zu externalen Attributionen, indem sie die Aufgabenschwierigkeit als gering einstufen oder Glück dafür verantwortlich machen. Misserfolg sehen sie durch internale Faktoren bestimmt, allen voran durch ihre mangelnde Fähigkeit (Schlag, 2004; Schmalt & Langens, 2009; Weiner, 1972, 1994).

Die Lokationsdimension bestimmt das durch Erfolg oder Misserfolg ausgelöste emotionale Erleben. Internale Ursachenzuschreibungen führen zu Emotionen wie Stolz oder Scham, wohingegen bei externalen Zuschreibungen Ärger oder Überraschung empfunden wird. Die Stabilitätsdimension beeinflusst vor allem die Erwartungen an zukünftige Leistungen. Wird ein Misserfolg auf stabile Faktoren wie mangelnde Fähigkeiten attribuiert, werden zukünftig auch schwache Leistungen erwartet. Wird Misserfolg dagegen auf die variable Anstrengung zurückgeführt, wird die Hoffnung auf zukünftige Erfolgserlebnisse nicht bedeutsam geschwächt (Hasselhorn & Gold, 2006; Möller, 2006; Schmalt & Langens, 2009; Weiner, 1994).

Die beiden Kausaldimensionen wurden später um eine dritte Dimension erweitert, nämlich um die *subjektive Kontrollierbarkeit*, die ursprünglich unter dem Namen „Intentionalität“ eingeführt wurde und nicht direkt von Weiner selbst stammt (Weiner, 1994).

3.2.3 Intrinsische und extrinsische Motivation

Extrinsisch („äußerlich“) motiviertes Verhalten zielt auf die Konsequenzen einer Tätigkeit ab. Danach wird eine Handlung durchgeführt, um positive Folgen zu erzeugen oder negative Folgen zu vermeiden. Der Antrieb des Verhaltens liegt somit außerhalb der eigentlichen Handlung. Die Person wird sozusagen von außen gesteuert. Denn sie möchte damit bestimmte äußere Zwecke erreichen, wie etwa eine gute Note, Anerkennung oder eine Belohnung (Rheinberg, 2006; Schiefele & Köller, 2006; Schlag, 2004).

Intrinsisch („innerlich“) motiviertes Verhalten wird aufgrund seiner selbst willen ausgeführt. Dabei handelt die Person aus eigenem Antrieb, allein nur um des Tätigkeitsvollzugs wegen. Das bedeutet also, dass eine bestimmte Handlung deshalb realisiert wird, weil die Tätigkeit selbst als interessant oder herausfordernd wahrgenommen wird. Diese Tätigkeiten werden als Spaß erlebt und fungieren somit gewissermaßen selbst als Belohnung (Rheinberg, 2006; Schiefele & Köller, 2006; Schlag, 2004). Diese tätigkeitszentrierte intrinsische Motivation, bei der bestimmte Aktivitäten einfach an sich gerne ausgeführt werden wie etwa bei sportlichen Hobbys, wird häufig von einer gegenstandszentrierten intrinsischen Motivation unterschieden. Bei letztgenannter Form

bieten die Eigenschaften eines Gegenstands einen Handlungsanreiz. Eine Person kann etwa vom Inhalt des Schulfachs Chemie fasziniert sein und dadurch eine Lernhandlung zeigen. In diesem Fall steht die intrinsische Motivation mit Interesse in Verbindung (Schiefele & Köller, 2006).

Für die Freude am Lernen und den Lernerfolg ist die intrinsische Motivation der extrinsischen Motivation deutlich überlegen. Intrinsisch motivierte SchülerInnen vertiefen sich häufig und ausdauernd in einen Gegenstandsbereich, und zwar ohne äußeren Druck. Sie streben danach, die Inhalte zu verstehen und sind nicht so sehr an der Erreichung äußerer Zwecke interessiert (Schlag, 2004). Die intrinsische Motivation kann jedoch durch externe Anreize wie etwa durch in Aussicht gestellte Belohnungen unterminiert werden, wie eine Studie von Lepper, Greene und Nisbett (1973) zeigt. Damit wird zugleich auch das Problem angesprochen, dass Handlungen sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein können. Denn Lernen in Schule und Studium beispielsweise kann einerseits aus Interesse geschehen aber andererseits ist es bis zu einem gewissen Maß auch immer extrinsisch motiviert, da damit das Ziel angestrebt wird, Prüfungen erfolgreich abzuschließen. Daher können beide Motivationsformen nicht als unabhängig im Sinne eines Entweder-Oder-Prinzips gesehen werden. Entscheidend ist vielmehr, in welchem Verhältnis diese beiden Formen der Lern- und Leistungsmotivation zueinander stehen (Schiefele & Köller, 2006).

Nach der *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* von Ryan und Deci (2000a, 2000b, 2002) sind für die Entstehung intrinsischer Motivation in erster Linie drei angeborene grundlegende Bedürfnisse verantwortlich, nämlich die Bedürfnisse nach Autonomie (Selbstbestimmung), Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Wenn diese Bedürfnisse erfüllt sind, werden (intrinsisch) motivationale Faktoren aktiv, welche die zur Verhaltensausführung erforderliche psychische Energie liefern. Personen streben danach, sich sozial zugehörig zu fühlen und mit anderen Menschen eine Art Verbundenheit zu spüren. Zusätzlich wollen sie ihre eigene Wirksamkeit und Effektivität zum Ausdruck bringen und sich persönlich autonom, selbstbestimmt und initiativ erleben, indem sie frei von äußeren Zwängen agieren können und Kontrolle über ihr eigenes Handeln haben. Für intrinsisch motiviertes Verhalten sind laut den Autoren vor allem die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie ausschlaggebend (Deci & Ryan, 1993, 2000). Dies erweist sich vor allem im schulischen Lernkontext als nützlich, da aus dieser theoretischen Annahme nun

Maßnahmen zur Autonomie- und Kompetenzförderung ableitbar sind. Beispielsweise sollten SchülerInnen zur Erfüllung ihres Kompetenzbedürfnisses keine abwertenden, sondern nur informierende Rückmeldungen erfahren. Zur Befriedigung ihres Autonomiebedürfnisses sollten ihnen Spielräume eröffnet werden, indem keine detaillierten Vorschriften vorgegeben, sondern Wahlmöglichkeiten angeboten werden (Lukesch, 1997). Allerdings wird dennoch kritisiert, dass diese beiden Grundbedürfnisse zwar notwendige, aber keine hinreichenden Bedingungen für intrinsisch motivierte Handlungen darstellen (Schiefele & Köller, 2006).

Einen bedeutsamen Erklärungsansatz zur intrinsischen Motivation liefert auch die *Flow-Theorie* von Csikszentmihalyi (1992). Danach werden mitunter auch anstrengende Tätigkeiten freiwillig und mit Eifer ausgeführt, wenn die betreffende Person ein Gefühl des völligen Aufgehens in der Tätigkeit erlebt (Schiefele & Köller, 2006). In diesem Zustand des Flow fühlt sich die Person optimal beansprucht, wodurch sich keine Langeweile und keine Versagensängste einstellen. Sie hat das Gefühl, ihre Handlungen und die Umwelt unter Kontrolle zu haben. Handlungsanforderungen und Rückmeldungen werden als eindeutig und interpretationsfrei erlebt. Außerdem findet ein Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein statt. Dies geschieht aber nur, wenn die Aufgabe der Leistungsfähigkeit der Person entspricht. Das bedeutet, dass die Tätigkeit zwar herausfordernd, jedoch nicht über- oder unterfordernd sein soll. Dann wird die Aufmerksamkeit wie von selbst auf die momentane Tätigkeit konzentriert. Ablenkende Stimuli werden als irrelevant aus dem Bewusstsein ausgeschlossen. Nebenbei verändert sich auch die Zeitwahrnehmung, da oft Stunden wie Minuten zu vergehen scheinen (Rheinberg, 2006). Durch dieses völlige Aufgehen in der Tätigkeit ist die handelnde Person überaus leistungsfähig, was erklären könnte, warum sich intrinsisch motiviertes Lernen in qualitativ besseren Resultaten niederschlägt (Schiefele & Köller, 2006).

3.2.4 Zielorientierung

Zielorientierungstheorien gehen der Frage nach, warum sich Menschen mit Lerninhalten auseinandersetzen (Wild, Hofer & Pekrun, 2006). Eine bedeutsame Erklärung dafür lieferte vor allem die Forschungsarbeit von Dweck (1986), die zwischen zwei Grundformen

motivationaler Zielorientierungen unterscheidet: Mithilfe von **Lernzielen** („learning goals“) werden Möglichkeiten wahrgenommen, neue Fertigkeiten zu erwerben sowie vorhandene Kompetenzen zu erweitern und zu verbessern. Dabei wird die eigene Intelligenz eher als veränderlich angesehen. Im Gegensatz dazu sind Personen mit **Leistungszielen** („performance goals“) bestrebt, ihre eigenen Fähigkeiten gegenüber anderen zu beweisen bzw. Fähigkeitsdefizite zu verbergen. Sie wollen vor anderen in einem guten Licht erscheinen. Demnach steht nicht, wie im ersten Fall, der Lernprozess, sondern die zu erbringende Leistung im Vordergrund (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002). Denn diese Personen orientieren sich primär an den Ergebnissen einer zu leistenden Handlung, da diese eine Bewertung der eigenen Fähigkeit nach sich zieht (Köller & Schiefele, 2006). Außerdem gehen sie eher von der Unveränderlichkeit ihrer eigenen Intelligenz aus (Dweck, 1986).

Lernziele und Leistungsziele erfahren in der Literatur von verschiedenen AutorInnen unterschiedliche Bezeichnungen, denen jedoch inhaltlich dieselbe Bedeutung innewohnt. So spricht Ames (1992) von *Bewältigungs- und Leistungszielen* („mastery vs. performance goals“) und Nicholls (1984) von *Aufgaben- und Ichorientierung* („task vs. ego involvement“).

Um die Leistungsziele noch genauer zu konkretisieren, erweiterten Elliot und seine KollegInnen die Zielorientierungstheorie, indem sie die Leistungsziele explizit in eine Annäherungs- und Vermeidungskomponente unterteilten (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Bei einem **Annäherungsleistungsziel** („performance-approach goal“) tendieren Personen dazu, ihre Fähigkeiten gegenüber anderen zu demonstrieren, während **Vermeidungsleistungsziele** („performance-avoidance goals“) die Person veranlassen, ihre mangelnden Fähigkeiten gegenüber anderen nach Möglichkeit zu verbergen. In schwierigen Situationen legt die Person mit Annäherungsleistungszielen ein bewältigendes Verhalten an den Tag, wohingegen sie bei vorhandenen Vermeidungsleistungszielen mit einem hilflosen Verhalten reagiert, da sie ihre Fähigkeiten als gering einschätzt (Köller & Schiefele, 2006). Wenn die eigenen Fähigkeiten nach einem Misserfolg trotzdem als hoch erachtet werden und somit ein positives Fähigkeitskonzept vorliegt, führt dieser Glaube an die eigenen Ressourcen im Sinne der Annäherungsleistungsziele zu einem Bewältigungsverhalten, das das Leistungsvermögen steigern kann. Diesbezüglich unterscheiden sich Lernzielorientierte

und Annäherungsleistungszielorientierte also kaum, obwohl bei letzteren Misserfolg dennoch als selbstwertbedrohlich erlebt wird, während erstere aus Misserfolg lernrelevante Informationen ziehen (Rheinberg, 2006). Nach Dweck und Leggett (1988) betrachten lernzielorientierte Personen Misserfolge als Herausforderung und zeigen dementsprechend generell ein bewältigendes Verhalten. Sie sind davon überzeugt, durch eine Erhöhung ihrer Anstrengung Barrieren zu überwinden und dadurch ihre Kompetenzen zu erweitern (Köller & Schiefele, 2006). Sie attribuieren schlechte Leistungen also eher auf ihre eigene Anstrengung als auf ihre Fähigkeiten (Ames, 1984), was für motivationales Handeln überaus vorteilhaft ist. Denn dadurch erreichen Lernzielorientierte im Vergleich zu leistungszielorientierten Personen durchschnittlich bessere Lern- und Leistungsergebnisse, wie eine Metaanalyse von Utman (1997) beweist. Dies bedeutet allerdings nicht, dass Leistungsziele, insbesondere Annäherungsleistungsziele, zwangsläufig zu schlechteren Leistungen führen müssen. Sie können durchaus auch gute Ergebnisse hervorrufen (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Elliott, McGregor & Gable, 1999; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000). In Wettbewerbs- oder Prüfungssituationen beispielsweise ist es weitgehend von Vorteil, seine Kompetenzen gegenüber anderen zu zeigen und unter Beweis zu stellen (Spinath et al., 2002). Daraus wird aber nur kurzfristig ein Nutzen gezogen. Denn über längere Zeit hinweg ist bei Annäherungsleistungszielen kein positiver Effekt mehr nachweisbar. Vermeidungsleistungsziele gehen sowohl kurz- als auch langfristig betrachtet mit unzureichenden Leistungen einher (Elliot & McGregor, 1999). Lernziele dagegen garantieren auch auf lange Sicht erfolgreiche Leistungen, da durch die intensive Beschäftigung mit dem Lernstoff ein tiefes Verständnis des Lerninhalts angestrebt wird (Spinath et al., 2002).

Für eine durch Lernziele motivierte Person steht das Lernen an sich im Mittelpunkt, indem sie danach trachtet, Lerninhalte zu verstehen, um somit ihre Fähigkeiten zu entwickeln und auszubauen. Für eine durch Leistungsziele motivierte Person steht dagegen die Bewertung der eigenen Kompetenz im Vordergrund. Es ist ihr wichtig, andere in ihren Fähigkeiten zu übertreffen, um somit als der Bessere hervorzugehen (Rheinberg, 2006). Deshalb steht das Konstrukt der Zielorientierung auch in enger Verbindung mit dem Konzept der Bezugsnormorientierung (Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004). Denn

im ersten Fall orientiert sich die Person an ihrer *individuellen Bezugsnorm*, da sie sich auf den eigenen Leistungsfortschritt konzentriert. Im zweiten Fall orientiert sich die Person an der *sozialen Bezugsnorm*, da die eigene Leistung mit anderen verglichen wird (Rheinberg, 2006). Angesichts dieser beiden Referenzrahmen beziehen Elliot (1999), Elliot und Thrash (2001) sowie Pintrich (2000) eine weitere Facette von Zielorientierungen, nämlich **Lernvermeidungsziele** („mastery-avoidance goals“), für eine erneute Erweiterung der Zielorientierungstheorie mit ein. Dadurch weist das erweiterte Modell nun zwei Dimensionen auf. Die erste Dimension umfasst mehr oder weniger den Referenzrahmen (Köller & Schiefele, 2006), wohingegen die zweite Dimension die Valenz der Zielorientierung beschreibt, welche sich auf die Annäherungs-Vermeidungsdichotomie bezieht. Zur besseren Verständlichkeit ist dieses erweiterte Modell in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 4

Erweitertes Zielorientierungsmodell (Köller & Schiefele, 2006, S. 882)

	Valenz	
	Annäherung	Vermeidung
Lernzielorientierung (individueller Referenzrahmen)	Ich lerne, um meine Kompetenzen zu steigern.	Ich lerne, damit ich nicht schwächer werde.
Leistungszielorientierung (sozialer Referenzrahmen)	Ich lerne, um besser zu sein als die anderen.	Ich lerne, um nicht schwächer abzuschneiden als die anderen.

Zielorientierungen haben in der Lern- und Leistungsmotivationsforschung eine bedeutende Rolle, da ihnen eine klare Theorie zugrunde liegt, die durch zahlreiche empirische Befunde gestützt wird. Ihre beachtliche Relevanz zeigt sich vor allem im schulischen bzw. akademischen Bereich, da sie die Reaktionen auf Erfolg und Misserfolg mitbestimmen und somit die Qualität der kognitiven Leistung wesentlich beeinflussen (Dweck, 1986).

4. Elterliche Erziehung und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit sowie der Lern- und Leistungsmotivation

Dieses Kapitel befasst sich mit der Frage, inwieweit Eltern durch ihr erzieherisches Verhalten die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und der Lern- und Leistungsmotivation ihrer Kinder beeinflussen. In Bezug auf diese Thematik wird dabei auch an einigen Stellen kurz die Rolle der sozialen Schichtzugehörigkeit sowie die „Geschlechterproblematik“ behandelt.

4.1 Elterliche Erziehung und Selbstwirksamkeit

Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, neue oder schwierige Aufgaben bewältigen zu können, stellt eine zentrale kognitive Ressource dar, um Erfolge im Leben zu erzielen. Denn eine optimistische Kompetenzeinschätzung regt Personen dazu an, sich Ziele zu setzen und diese trotz Anstrengung bis zu ihrer Verwirklichung ausdauernd zu verfolgen. Positive Selbstwirksamkeitserwartungen tragen somit zu einem günstigen Lernverhalten, hoher Motivation und beachtlicher Leistungsgüte bei, da sie eine kompetente Selbst- und Handlungsregulation begünstigen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Der Ursprung für die Entwicklung optimistischer Selbstwirksamkeitserwartungen ist unter anderem im familialen Umfeld zu finden. Eltern sind durch ihr erzieherisches Handeln für ihre Kinder eine selbstwirksamkeitsförderliche Quelle. Ein unterstützendes und liebevolles Erziehungsverhalten der Eltern steht dabei in einem positivem Zusammenhang mit der Kompetenzerwartung ihrer Kinder, wohingegen ein ablehnendes und strafendes Erziehungsverhalten negativ mit der Selbstwirksamkeit korreliert (Hoeltje, Silburn, Garton & Zubrick, 1996). Silbereisen und Wiesner (2000, zitiert nach Juang & Silbereisen, 2002) berichten, dass einfühlsame, unterstützende und schulisch involvierte Eltern Kinder mit hoher schulischer Selbstwirksamkeit haben. Auch StudentInnen, die ihren Eltern ein autoritatives Erziehungsverhalten zuschreiben, neigen zu einer höheren akademischen Selbstwirksamkeit. Kinder permissiver Eltern weisen dagegen im Studium eine niedrige Selbstwirksamkeit auf (Turner, Chandler & Heffer, 2009). Permissive Eltern, die die

Tätigkeiten ihrer Kinder kaum kontrollieren und auch keine Anforderungen an sie stellen, wodurch die Kinder ohne jegliche Regeln und Grenzen aufwachsen, bewirken bei ihren Kindern eine eher niedrige Selbstwirksamkeit, was dazu führt, dass sie nicht an ihre Fähigkeiten glauben, wenn sie vor schwierigen Situationen stehen. Autoritative Eltern, die die Aktivitäten und Entscheidungen ihrer Kinder in rationaler Weise dirigieren und somit das Verhalten ihrer Kinder einerseits kontrollieren, aber sie auch zu Autonomie ermutigen und zugleich einen liebevollen, fürsorglichen und unterstützenden Umgang mit ihren Kindern pflegen, fördern bei ihren Kindern nicht nur ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, sondern tragen durch ihr erzieherisches Handeln auch zu besseren Noten und schulischem Erfolg bei, der sich sogar im Studium fortsetzt. Aber nicht nur erzieherisches Verhalten wie elterliche Wärme und Zuwendung, sondern auch andere elterliche Charakteristika wie etwa die Beteiligung und das Interesse der Eltern an der schulischen Ausbildung ihrer Kinder, häufige Gespräche über schulische und intellektuelle Themen (z.B. Bücher) und hohe schulische Erwartungen der Eltern (z.B. Matura als Schulabschluss) sind signifikante Prädiktoren für die schulbezogene Selbstwirksamkeit ihrer Kinder. Dieses feste Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hält sich sogar über einige Schuljahre hinweg und spiegelt sich auch in besseren Schulnoten wider (Juang & Silbereisen, 2002). Darüber hinaus scheint in der Adoleszenz auch das Geschlecht des Kindes eine Rolle zu spielen, da männliche Schüler zu einer höheren Selbstwirksamkeit neigen als weibliche Schülerinnen, wobei Eccles, Wigfield und Schiefele (1998) darauf hinweisen, dass dieser Geschlechtsunterschied von der Stereotypie der Geschlechterrollen abhängig ist. Denn Jungen sind eher von ihren Fähigkeiten in Mathematik und Sport überzeugt, wohingegen Mädchen höhere Kompetenzerwartungen in Sprachen, Lesen und sozialen Aktivitäten aufweisen. Diese Unterschiede verstärken sich dann im Laufe der Pubertät. Bleeker und Jacobs (2004) ermittelten tatsächlich, dass Jungen eher an ihre mathematischen Fähigkeiten glauben als Mädchen, was mit den geschlechtsstereotypischen Meinungen ihrer Mütter zusammenhängt. Satow und Schwarzer (2003) bestätigen ebenfalls, dass Mädchen höhere soziale Selbstwirksamkeitserwartungen und Jungen höhere schulische Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob neben dem Geschlecht auch die soziale Schichtzugehörigkeit eine Bedeutung für die Selbstwirksamkeitsentwicklung hat. Schneider (2008) berichtet, dass Kinder aus Familien der Oberschicht aus der Perspektive der Mütter signifikant höhere

Selbstwirksamkeitserwartungen besitzen als Kinder aus der Unterschicht. Eltern der Oberschicht üben seltener strenge Kontrolle aus als Eltern der Unterschicht. Dafür zeichnet sich die besser gestellte soziale Schicht eher durch eine kindzentrierte Kommunikation und Interaktion aus. Gerade Vätern mit einem gehobenen sozioökonomischen Status bescheinigt die Autorin einen positiven Erziehungsstil. Des Weiteren stellten auch Turner, Chandler und Heffer (2009) fest, dass die Bildung des Vaters in einem positiven Zusammenhang mit der schulisch-akademischen Selbstwirksamkeit steht. Höher gebildete Eltern bieten ihren Kindern mehr Möglichkeiten, sich mit intellektuell stimulierenden Materialien (z.B. Bücher) auseinanderzusetzen, da ihnen häufig mehr finanzielle Mittel zur Verfügung stehen, um ihre Kinder auf ihrem Bildungsweg zu unterstützen (Eccles et al., 1998). Dadurch scheint die Bildung der Eltern bzw. die soziale Schichtzugehörigkeit doch indirekt eine Rolle zu spielen. Die intellektuelle Förderung durch die Eltern wirkt sich allerdings nur dann positiv auf die Selbstwirksamkeitsentwicklung aus, wenn auch eine liebevolle Erziehung im Sinne autoritativer Strukturen praktiziert wird. Eine Studie von Barquero und Geier (2008) ergab, dass gerade die Selbstwirksamkeit von Kindern aus der unteren sozialen Schicht durch eine hoch unterstützende mütterliche Kommunikation positiv beeinflusst wird. Allerdings beruhte dabei die Einschätzung der Selbstwirksamkeit auf dem Urteil der Mütter. Dennoch schließen die Autoren daraus, dass ein unterstützendes Erziehungsverhalten der Mutter, das sich an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes orientiert und sich durch eine vertrauens- und liebevolle Interaktion mit dem Kind auszeichnet, als protektiver Faktor dient, der beim Kind eine personale Ressource namens Selbstwirksamkeit stärkt, die es ihm ermöglicht, auch in belastenden Situationen erfolgreich zu agieren. Von einem positiven Erziehungsverhalten scheinen daher besonders Kinder aus der Unterschicht zu profitieren. Denn eine kindzentrierte Kommunikation fördert die *Resilienz* der Kinder, worunter die „psychische Widerstandsfähigkeit von Menschen gegenüber widrigen Umständen und Ereignissen“ (Barquero & Geier, 2008, S. 129) verstanden wird. Mit ihrer Zuwendung und Unterstützung helfen Eltern ihren Kindern, mit einem ungünstigen sozioökonomischen Status der Familie zurechtzukommen, wodurch sich die Selbstwirksamkeit der Kinder positiv entwickeln kann. Dagegen wirkt sich eine strenge Kontrolle der Mutter im Sinne einer autoritären Erziehungshaltung entwicklungs hemmend aus. Denn Mütter, die von ihren Kindern als besonders streng und autoritär beurteilt wurden, schätzten ihre Kinder weniger

selbstwirksam ein als Mütter, die sich nach Angaben ihrer Kinder kaum streng und kontrollierend verhielten (Barquero & Geier, 2008).

Vor allem konstant unterstützendes Erziehungsverhalten hilft Kindern, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Kinder, die von ihren Eltern eine kontinuierlich liebevolle Unterstützung erfahren, zeichnen sich durch eine höhere schulische Selbstwirksamkeit aus als Kinder von inkonsequent unterstützenden Eltern (Juang & Silbereisen, 1999). Kontinuität im Erziehungsverhalten scheint den Kindern eine Art Sicherheit zu vermitteln, da elterliche Reaktionen vorhersagbar werden. Allerdings nahm in beiden Gruppen die schulische Selbstwirksamkeit über eine dreijährige Periode hinweg ab, was der Autor und die Autorin mit den zunehmenden Anforderungen der sich steigernden Schulstufen in Verbindung bringen. Juang und Vondracek (2001) bestätigen gerade für Mädchen in der Adoleszenz eine Abnahme der schulischen Selbstwirksamkeit, was laut dem Autor und der Autorin möglicherweise damit in Zusammenhang steht, dass sich in dieser Zeit der Adoleszenz auch der Selbstwert von Mädchen verringert. Denn sie erfahren eine schnellere Reifung und Entwicklung als Jungen, wodurch sie angesichts zahlreicher Stressoren (z.B. Pubertät, Schulanforderungen etc.) vermutlich leichter überfordert sind, was sich negativ auf die Selbstwirksamkeit auswirkt. Unabhängig vom Geschlecht fanden Juang und Vondracek (2001), dass schulisch involvierte und interessierte Eltern entgegen aller Vermutungen überraschenderweise eine Abnahme der schulischen Selbstwirksamkeit über einen Zeitraum von drei Jahren bewirkten. Der Autor und die Autorin begründen dies damit, dass das elterliche Interesse an der Schule prozess- oder ergebnisorientiert sein kann, was unterschiedliche Konsequenzen für das Selbstkonzept der Schüler/-innen hat. Die Bildungsaspiration der Eltern zeigte wiederum einen positiven Effekt. Denn Eltern, die an ihre Kinder höhere schulische Erwartungen stellen, haben Kinder, die über die Jahre eine konstant hohe schulische Selbstwirksamkeit besitzen.

Diverse weitere Studien bieten Belege dafür, wie Eltern durch ihre Einstellungen und ihr erzieherisches Verhalten die Selbstwirksamkeitsentwicklung ihrer Kinder beeinflussen (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Friedel, Cortina, Turner & Midgley, 2010; Strage & Brandt, 1999; Turner & Johnson, 2003; Whitbeck et al., 1997). Alles in allem wirken ein hohes Maß an emotionaler Unterstützung und Zuwendung sowie ein niedriges Maß an Ablehnung, Strafe und exzessiver Kontrolle selbstwirksamkeitsförderlich.

Dementsprechend scheinen gerade autoritativ erziehende Eltern ihren Kindern zu mehr Selbstwirksamkeit zu verhelfen.

Im Sinne Banduras (1997) fungieren Eltern außerdem als verbale Informationsvermittler. Sie schätzen die Fähigkeiten ihrer Kinder ein und übermitteln ihnen anhand von Feedback ihre Eindrücke von deren Kompetenzen. Diese Rückmeldungen dienen den Kindern daher als Informationsquelle, welche ihnen Aufschluss über deren eigenes Können gibt. Durch Ermutigung und Lob der Eltern wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt und somit die Selbstwirksamkeit erhöht (Eccles et al., 1998; Usher & Pajares, 2006).

4.2 Elterliche Erziehung und Lern- und Leistungsmotivation

Im Gegensatz zur Selbstwirksamkeit, bei der sich eine Person in erster Linie die Frage stellt, ob sie ihre Aufgaben aufgrund ihrer Fähigkeiten erledigen **kann**, steht bei der Lern- und Leistungsmotivation die Frage im Vordergrund, ob die Person ihre Aufgaben überhaupt ausführen **will** (Ryan, 2000). Leistungsmotivierte Personen werden demnach von ihrem freien Willen geleitet, sich Ziele zu setzen und diese intensiv und ausdauernd zu verfolgen. Dabei gilt es, seine eigene Tüchtigkeit zu steigern, um den persönlichen Gütemaßstab zu erreichen oder zu übertreffen (Rheinberg, 2006).

Leistungsmotiviertes Handeln setzt bereits in der frühen Kindheit ein. Ein entscheidender Ausgangspunkt liegt im „Selbermachen-Wollen“ zweijähriger Kinder, die im Erkunden ihrer Umwelt effektmotiviert handeln. Kinder in diesem Alter sind zunehmend bestrebt, selbstständig und ohne fremde Hilfe Taten zu vollführen, um einen Effekt zu erzeugen. Sie realisieren sich nun selbst als dessen Urheber. Allerdings bringen sie ein Handlungsergebnis erst zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr mit der eigenen Tüchtigkeit in Verbindung, wodurch erst ab diesem Zeitpunkt von leistungsmotiviertem Handeln gesprochen werden kann. Denn ab diesem Alter werden emotionale Reaktionen wie Stolz bei Erfolgserlebnissen und Scham bei Misserfolg sichtbar (Holodynski & Oerter, 2008).

In diesen anfänglichen Phasen der kindlichen Leistungsmotivation können Eltern bereits einen wesentlichen Beitrag zu deren positiven Entwicklung leisten, indem sie in ihrer Erziehung die kindliche Selbstständigkeit fördern. Eltern, die ihrem Kind Handlungsräume bieten, ermöglichen es ihm, seine Fähigkeiten zu erproben und das Vertrauen in die eigene Selbstständigkeit zu stärken (Lukesch, 1997). Dies betrifft schon alltägliche Tätigkeiten, wie etwa die alleinige Handhabung des Essbestecks, den alleinigen Gang zur Toilette oder das selbstständige Anziehen (Keller, 2008). Natürlich sollte bei dieser Erziehung zur Selbstständigkeit die Altersangemessenheit des Kindes berücksichtigt werden. Die Anpassung an den Entwicklungsstand des Kindes ist von Bedeutung, um eine Überforderung des Kindes zu vermeiden, da sich andernfalls Angst vor Misserfolg einstellen kann. Eine realistische Einschätzung des kindlichen Kompetenzniveaus führt dazu, dass Eltern in Übereinstimmung mit dem aktiven Explorationsverhalten des Kindes altersgerechte Anforderungen an die kindliche Selbstständigkeit stellen können, die das Kind zwar herausfordern, aber weder über- noch unterfordern. Gerade in diesen herausfordernden Tätigkeiten liegt für Kinder der Anreiz, sich zu bemühen, da dadurch Erfolgserlebnisse möglich werden, die ein Gefühl des Stolzes hervorrufen (Schlag, 2004; Schmalt & Langens, 2009). Diese Erfahrung ist wichtig, da sich bereits fünfjährige Kinder aufgrund vorausgegangener Erfolge und Misserfolge Ziele setzen. Ihr Anspruchsniveau für die eigene Tüchtigkeit orientiert sich in diesem Alter zunächst noch an ihrer individuellen Bezugsnorm, indem sie ihre Leistung mit eigenen früheren Leistungen vergleichen. Erst während der Grundschulzeit mit etwa acht Jahren findet zusätzlich auch ein Vergleich mit anderen Kindern (soziale Bezugsnorm) statt (Holodynski & Oerter, 2008).

Mit Eintritt in die Schule ist von Seiten der Eltern weiterhin eine Erziehung zur Selbstständigkeit gefordert. Kinder, die ihre Hausaufgaben ohne elterliche Aufsicht erledigen dürfen, entwickeln zunehmend ein Gefühl der Selbstverantwortlichkeit und damit einen inneren Antrieb zu lernen (Keller, 2008). Wenn sie allerdings um Hilfe bitten, weil sie etwa Schwierigkeiten beim Lösen von Aufgaben haben, ist gegen eine prozessorientierte Unterstützung der Eltern nichts einzuwenden. Dabei wird nicht einfach nur das Ergebnis einer Aufgabe vorweg preisgegeben, sondern die Kinder werden durch gezielte Fragen und Erklärungen zur Lösung geleitet (Otto, Perels & Schmitz, 2008). Dadurch wird ihnen vermittelt, dass nicht das Lösungsergebnis das primäre Ziel ist, sondern das Verständnis für

den Lösungsweg und somit der Lernfortschritt. Bei GrundschülerInnen sowie Fünft- und SechstklässlerInnen ist es darüber hinaus auch durchaus angebracht, wenn Eltern die von ihren Kindern selbstständig bearbeiteten Hausaufgaben am Ende einer Qualitätskontrolle unterziehen (Keller, 2008), um informative Rückmeldungen zu erteilen, welche die individuelle Bezugsnorm betreffen und günstige Attributionen mobilisieren (Otto et al., 2008).

Die Betrachtung der Hausaufgabensituation ist für die Lern- und Leistungsmotivation unumgänglich, da an dieser Stelle elterliche Erziehungspraktiken wirksam werden, die das schulische Leistungsverhalten der Kinder mitbestimmen. Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) ist vor allem ein autonomieunterstützendes Elternverhalten von Vorteil. Nach Wild und Remy (2002) regen autonomieunterstützende Eltern ihre Kinder dazu an, „selbstständig Probleme zu lösen, aus Eigeninitiative zu lernen und das Lernen zu lernen“ (S. 34). Bei Schwierigkeiten helfen sie den Kindern auf prozessorientierte Weise, indem sie gemeinsam mit dem Kind die vorliegenden Probleme ergründen und nach Lösungen suchen. Mit einer derartigen Haltung fördern sie ein tieferes Verständnis für den Gegenstand, wodurch die Kinder eine Kompetenzerweiterung erfahren und die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen ausbauen. Um die positive Wirkung elterlicher Autonomieunterstützung auf die Lern- und Leistungsmotivation zu überprüfen, führten Wild und Remy (2002) eine Studie durch, die im Grunde bestätigte, dass Kinder umso eher selbstbestimmt lernen und lernzielorientiert (aufgabenorientiert) vorgehen, je eher ihre Eltern im Rahmen des häuslichen Lernens eine emotional zugewandte und autonomieunterstützende Haltung einnehmen und je eher ihre Eltern den Lernprozess in den Vordergrund stellen als das Lernergebnis. Dagegen neigen Kinder, deren Eltern eher direktiv-kontrollierend vorgehen und in erster Linie das Lernergebnis betonen, zu einer Leistungszielorientierung (Ich-Orientierung). Bei dieser Motivationsform wird das Urteil anderer Personen als wichtig erachtet und somit das Lernen an äußere Faktoren ausgerichtet. Ähnliche Ergebnisse berichtet Wild (2001) auch bezüglich intrinsischer und extrinsischer Motivation. SchülerInnen, die ihre Eltern als autonomieunterstützend und emotional zugewandt beschreiben sowie den häuslichen Lernkontext als stimulierend und gut strukturiert (klare Kommunikation und konsistente Regeln) einschätzen, sind eher intrinsisch motiviert. Je kontrollierender sich Eltern im Umgang mit schulischen Anforderungen

verhalten, desto eher legen die SchülerInnen eine instrumentelle Lernhaltung (extrinsische Motivation) an den Tag. Allerdings bietet sich kein empirischer Beleg, dass die intrinsische Motivation durch kontrollierende Lernbedingungen reduziert wird. Jedoch resultierte in der Studie von Wild und Krapp (1995) ein (signifikant) negativer Zusammenhang zwischen kindperzipierter elterlicher Autonomieförderung und extrinsischer Motivation. Somit weisen Kinder, die bei ihren Eltern eine hohe Autonomieunterstützung wahrnehmen, ein geringeres Ausmaß an extrinsisch motiviertem Lernverhalten auf, was laut den Autoren die Entwicklung intrinsischer Motivation auf indirekte Weise unterstützt. Zusätzlich stellte sich heraus, dass sich SchülerInnen, die ihre Eltern als wenig fürsorglich erleben, in ihrem Lernverhalten relativ stark von extrinsischen Faktoren leiten lassen. Demnach haben Eltern in der Tat einen Einfluss darauf, ob das Lernverhalten ihrer Kinder durch äußere oder innere Anreize gesteuert wird. Denn auch bei Exeler und Wild (2003) erwiesen sich Autonomiegewährung, emotionale Unterstützung sowie prozessorientiertes Vorgehen der Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung als motivationsförderliche Komponenten. Zu hohe elterliche Ansprüche und leistungsorientierter Druck verringerten dagegen die intrinsische Motivation, die Anstrengungsbereitschaft sowie die Ausprägung einer Lernzielorientierung. Darüber hinaus scheint elterlicher Druck auch das körperliche Wohlbefinden von SchülerInnen zu beeinträchtigen (Stoeber & Rambow, 2007), was natürlich eine positive Motivationslage nicht gerade begünstigt. Überhöhte Leistungsanforderungen von Seiten der Eltern stellen eine Belastung dar. Aber auch ein niedriges Anspruchsniveau ist nicht sonderlich vorteilhaft. Eltern, die zudem Erfolg als selbstverständlich ansehen und bei Misserfolg tadelnde und strafende Sanktionen setzen, schwächen die Motivation ihrer Kinder und verursachen damit eher Misserfolgsängstlichkeit. Positive Reaktionen auf Erfolg und ermutigendes Zureden bei Misserfolg stärken dagegen die Erfolgsoversichtlichkeit der Kinder. Daher gehen ein hohes, nicht aber überforderndes Anspruchsniveau sowie ein positives Bekräftigungsverhalten der Eltern mit einer höheren Lern- und Leistungsmotivation einher (Lukesch, 1997; Schlag, 2004). Diverse Studien zeigen, dass ein unterstützendes Erziehungsverhalten das kindliche Lern- und Leistungsmotiv positiv beeinflusst (Duss, Kramis & Perrez, 1984; Fink, 1975; Wild & Wild, 1997). Demgemäß ist gerade ein autoritativer Erziehungsstil effektiv. Jugendliche beschäftigen sich laut einer Studie von Wild und Wild (1997) umso intensiver und ausdauernder mit schulischen Inhalten, je eher ihnen ihre Eltern ein hohes Maß an Wärme, Wertschätzung und lobender

Anerkennung entgegenbringen aber zugleich auch Regeln und Grenzen setzen und diese begründen. Auch die kindbezogenen Bildungsaspirationen der Eltern sowie ein harmonisches und konfliktfreies Familienklima erhöhen die Lernbereitschaft von SchülerInnen. Dagegen wirkt sich ein Familienumfeld, in dem ein autoritäres Erziehungsmuster vorherrscht, negativ auf die Lernmotivation aus. Dominante und kontrollierende Eltern, die die Autonomie ihrer Kinder einschränken, Gehorsam und Unterordnung fordern, strafende Maßnahmen einsetzen und zugleich wenig Wärme und Anteilnahme übermitteln, schmälern den Lerneifer ihrer Kinder. Gonzalez, Holbein und Quilter (2002) führten dazu eine differenziertere Analyse durch, indem sie das Erziehungsverhalten für beide Elternteile getrennt erhoben. Dabei stellte sich heraus, dass gerade ein autoritatives Erziehungsverhalten der Mutter als signifikanter Prädiktor für die Lernzielorientierung von SchülerInnen fungiert, wohingegen ein autoritäres und permissives Erziehungsverhalten der Mutter zur Vorhersage einer Leistungszielorientierung beiträgt. Dementsprechend scheint vor allem die mütterliche Erziehung einen wesentlichen Einfluss auf die Lern- und Leistungsmotivation von Kindern zu haben. Obwohl in dieser Untersuchung die Schulbildung der Mutter wie auch des Vaters in keinerlei Beziehung zur Lern- und Leistungsmotivation stand, berichten Wild und Krapp (1995) sehr wohl einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Status der Eltern und der motivationalen Orientierung ihrer Kinder. Demzufolge weisen Kinder von Eltern mit einem höheren Bildungsniveau ein signifikant geringeres Ausmaß an extrinsischer Lernmotivation auf. Ihr Lernverhalten ist somit weniger von äußeren Anreizen abhängig. Jedoch gibt es aufgrund anderer Studien vermehrt Hinweise darauf, dass die soziale Schichtzugehörigkeit eher auf indirekte Weise eine Rolle für die Lern- und Leistungsmotivation von Kindern spielt, etwa vermittelt über die kindbezogenen Bildungsaspirationen der Eltern (Wild & Wild, 1997) oder über das elterliche Erziehungsverhalten (Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007). Gebildete und beruflich bessergestellte Eltern hegen höhere Bildungsziele für ihre Kinder, bieten ein anregenderes häusliches Umfeld (z.B. Bücher) und legen auch oft ein vorteilhafteres Erziehungsverhalten an den Tag, welches von Unterstützung geprägt ist und günstige Lernbedingungen schafft, wodurch die motivationale Entwicklung von Kindern in eine positive Richtung verläuft. Möglicherweise kommen über diese vermittelnden Variablen auch Unterschiede in der Lern- und Leistungsmotivation zwischen den Geschlechtern zustande. Denn laut Niggli et al. (2007) berichten Jungen im

Vergleich zu Mädchen über signifikant mehr Einmischung, Kontrolle und Streit mit ihren Eltern bezüglich ihrer Hausaufgaben. Demnach fühlen sich Jungen in ihrer Autonomie eher eingeschränkt als Mädchen. Eccles et al. (1998) verweisen allerdings darauf, dass zu den Geschlechtsunterschieden in der Lern- und Leistungsmotivation relativ uneinheitliche empirische Befunde existieren. Die Autoren und die Autorin geben zwar an, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen ein ungünstigeres Attributionsmuster aufweisen, da Mädchen Misserfolg vermehrt auf ihre mangelnden Kompetenzen zurückführen, wohingegen sie Erfolg weit weniger auf ihre vorhandenen Fähigkeiten attribuieren als Jungen. Jedoch wird diese Befundlage laut Schilderung der Autoren und der Autorin von einigen Studien nicht bestätigt.

Abgesehen von eventuell bestehenden Geschlechtsdifferenzen bietet jedenfalls ein hoher sozioökonomischer Status der Familie sowohl kulturelle (z.B. Besitz literarischer Bücher) als auch soziale Ressourcen (z.B. Lernunterstützung durch die Eltern), welche sich positiv auf motivationale Aspekte auswirken (Retelsdorf & Möller, 2008; Schaffner & Schiefele, 2008). Denn dadurch wird ein günstiger Lernkontext geschaffen, in dem sich eine gute Beziehungsqualität zwischen Eltern und ihren Kindern entfalten kann, was zum selbstregulierten Lernverhalten von SchülerInnen einen positiven Beitrag leistet (Otto et al., 2008). Eine vorteilhafte motivationale Orientierung hat natürlich wiederum Anteil an einer Erfolg versprechenden schulischen bzw. akademischen Leistungsentwicklung (Schiefele, Streblow, Ermgassen & Moschner, 2003; Steinmayr & Spinath, 2009).

Leistungsmotivation und Lerneifer werden heutzutage in unserer leistungsorientierten Gesellschaft als Schlüsselemente betrachtet, um in Schule und Beruf Erfolg zu haben. Für eine positive Motivationsentwicklung ist unter anderem ein warmherziges und autonomieunterstützendes Erziehungsverhalten der Eltern erforderlich, die zugleich hohe aber altersangemessen realistische Leistungsanforderungen an ihre Kinder stellen sowie Regeln und Grenzen setzen und diese begründen (Holodynski & Oerter, 2008). Diese autoritativen Erziehungsstrukturen tragen entscheidend dazu bei, dass Kinder und Jugendliche aus freien Stücken und ohne äußere Anreize ausdauernd Ziele verfolgen und ihre Kompetenzen erweitern wollen.

EMPIRISCHER TEIL

5. Zielsetzung und Fragestellungen

Das angestrebte Ziel dieser Untersuchung umfasst die retrospektive Erhebung des von StudentInnen erinnerten elterlichen Erziehungsverhaltens sowie die Erfassung des momentanen Status ihrer Selbstwirksamkeitserwartung und ihrer Zielorientierungen im Studium. Dabei soll die erinnerte elterliche Erziehung, getrennt für beide Elternteile, in Verbindung mit der Selbstwirksamkeitserwartung und den Zielorientierungen der StudentInnen betrachtet werden. Die im Fragebogen mit einbezogenen soziodemographischen Daten sollen in der Untersuchungsauswertung ebenfalls Berücksichtigung finden.

In erster Linie wird in dieser Studie nun konkret versucht, den Einfluss der Eltern auf leistungsrelevante Aspekte im Studium, wie etwa auf die Selbstwirksamkeit und die Leistungsmotivation, zu analysieren. Zusätzlich werden aber auch die drei Einzelkonstrukte, und zwar elterliches Erziehungsverhalten, Selbstwirksamkeit und Leistungsmotivation, unabhängig voneinander mit den soziodemographischen Variablen in Beziehung gesetzt, um eventuell auch in diesen Bereichen informative Ergebnisse aufzudecken.

Dementsprechend lassen sich schließlich folgende Fragestellungen formulieren:

1. Gibt es signifikante Unterschiede in dem von StudentInnen retrospektiv erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten unter Berücksichtigung des Geschlechts und des Alters der StudentInnen?
2. Gibt es signifikante Unterschiede in der Selbstwirksamkeit der StudentInnen unter Berücksichtigung des Geschlechts und des Alters?
3. Gibt es signifikante Unterschiede in der Lern- und Leistungsmotivation der StudentInnen unter Berücksichtigung des Geschlechts und des Alters?
4. Haben das von StudentInnen erinnerte elterliche Erziehungsverhalten sowie das Bildungsniveau der Eltern einen Einfluss auf ihre studienspezifische Selbstwirksamkeit?
5. Haben das von StudentInnen retrospektiv beschriebene elterliche Erziehungsverhalten sowie das Bildungsniveau der Eltern einen Einfluss auf ihre studentische Lern- und Leistungsmotivation?

6. Untersuchungsmethode

In Aufeinanderfolge werden nun der Untersuchungsaufbau und -ablauf, die Erhebungsinstrumente, die Stichprobe und in aller Kürze der statistische Auswertungsansatz erläutert.

6.1 Untersuchungsaufbau und -ablauf

Bei der durchgeführten Studie handelt es sich um eine quantitative Datenerhebung mittels Fragebögen im Paper-Pencil-Format, wobei der erstellte Fragebogen neben den soziodemographischen Daten größtenteils aus bereits publizierten Verfahren zusammengesetzt wurde (nähere Ausführungen dazu siehe Abschnitt 6.2). Die Bearbeitung des Fragebogens nimmt zirka zehn Minuten in Anspruch. Zu Beginn des Fragebogens wurde auch auf zwei Voraussetzungen zur Teilnahme hingewiesen: Die ProbandInnen sollten über ein Alter zwischen 18 und 30 Jahren und über Erinnerungen an das Erziehungsverhalten beider Elternteile verfügen. Demzufolge wird das elterliche Erziehungsverhalten retrospektiv ermittelt, wohingegen die Untersuchung der Leistungsmotivation und der Selbstwirksamkeit der StudentInnen als Stuserhebung angelegt ist.

Nach E-Mail-Anfragen an Seminarleiter bzw. -innen der Studienrichtung „Psychologie“ an der Universität Wien wurden die Fragebögen in den Monaten März und April des Sommersemesters 2011 in einigen Seminaren zur „Entwicklungspsychologie“ und „Bildungspsychologie“, sowie im Seminar „Psychologische Untersuchungsmethoden“ für das Lehramtsstudium „Psychologie und Philosophie“ den dortigen StudentInnen vorgegeben. Aufgrund der nicht allzu langen Bearbeitungsdauer konnten die Fragebögen je nach Wunsch des Seminarleiters bzw. -in entweder zu Beginn oder eher am Ende der Seminarzeit nach einer sehr kurzen Vorstellung und Einführung in das Thema an die Studierenden verteilt werden, um sie vor Ort ausfüllen zu lassen und sie danach wieder einzusammeln. Vor der Ausgabe der Fragebögen wurde natürlich auch auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen.

Des Weiteren wurden auch einfach StudentInnen der Universität Wien beim Warten auf Vorlesungs- oder Seminarbeginn angesprochen, ob sie noch kurz Zeit hätten und bereit wären, den Fragebogen auszufüllen. Dadurch kann man bei vorliegender Studie auch von einer Gelegenheitsstichprobe sprechen.

6.2 Beschreibung des Fragebogens

In diesem Abschnitt wird der erstellte Fragebogen genauer vorgestellt, indem unter anderem die verwendeten bereits publizierten Erhebungsinstrumente näher veranschaulicht werden. Der vollständige Fragebogen befindet sich zudem auch im Anhang.

6.2.1 Soziodemographische Daten

Der Fragebogen beginnt mit der Erhebung der soziodemographischen Daten. Folgende relevante Merkmale wurden damit erfragt: das Geschlecht, das Alter, die Studienrichtung, die höchste abgeschlossene Schulbildung des Vaters und der Mutter, die derzeitige Familiensituation (ob die Eltern getrennt, geschieden oder verwitwet sind), die Wohnsituation während der Kindheit und Jugend (ob die ProbandInnen mit beiden Elternteilen in einem gemeinsamen Haushalt, mit nur einem Elternteil oder mit keinem von beiden aufgewachsen sind) und die elterliche Schulbeteiligung (wer von beiden Elternteilen eher an schulischen Aktivitäten beteiligt war).

6.2.2 Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)

Der erste Teil des erstellten Fragebogens beinhaltet den *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)* von Schumacher, Eisemann und Brähler (2000). Dieser Fragebogen kam zum Einsatz, weil er für den Erwachsenenbereich (18 bis 92 Jahre) entwickelt wurde und somit StudentInnen bezüglich ihrer Erinnerungen an das

Erziehungsverhalten ihrer Eltern befragt werden können. Als Selbstbeurteilungsverfahren erfasst er mit insgesamt 24 Items retrospektiv das subjektiv perzipierte elterliche Erziehungsverhalten, und zwar getrennt für den Vater und die Mutter. Für die 24 als Fragen formulierten Items sind vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben: „Nein, niemals“, „Ja, gelegentlich“, „Ja, oft“ und „Ja, ständig“. Die von den Autoren anhand einer Faktorenanalyse gewonnenen drei Skalen *Emotionale Wärme*, *Ablehnung und Strafe* sowie *Kontrolle und Überbehütung* werden nachstehend näher beschrieben.

(a) Emotionale Wärme

Bei dieser aus acht Items bestehenden Dimension bedeuten hohe Werte, dass die betreffende Person während ihrer Kindheit und Jugend viel Liebe, Wärme, Unterstützung, Lob, Trost und Zuwendung von Seiten der Eltern erleben durfte, ohne es als Einmischung zu interpretieren. Hierzu nun zwei Beispielitems: „Spürten Sie, dass ihre Eltern Sie gern hatten?“ oder „Wurden Sie von Ihren Eltern getröstet, wenn Sie traurig waren?“. Über die acht Items wurde ein Skalenmittelwert gebildet, indem die jeweiligen angekreuzten Ausprägungen summiert und anschließend das Ergebnis durch die Itemanzahl dividiert wurde. Eine durchgeführte Reliabilitätsanalyse ergab in dieser vorliegenden Stichprobe eine interne Konsistenz mit einem beachtlichen Cronbachs Alpha von .908 für den Vater und ebenfalls einem guten Cronbachs Alpha von .885 für die Mutter (Anhang B).

(b) Ablehnung und Strafe

Diese Skala setzt sich ebenfalls aus acht Items zusammen, wobei hohe Werte für ein erinnertes Erziehungsverhalten sprechen, welches von übermäßiger Strenge, Ablehnung, Tadel, Kritik, Zurückweisung und ungerechten Bestrafungen durch die Eltern gekennzeichnet ist. Dazu nun zwei Beispielitems: „Wurden Sie von Ihren Eltern hart bestraft, auch für Kleinigkeiten?“ oder „Kam es vor, dass Sie als Kind vor anderen ausgeschimpft oder geschlagen wurden?“. Wie bereits oben erwähnt wurde auch hier auf dieselbe Weise ein Skalenmittelwert über die acht Items berechnet. Die interne Konsistenz im Sinne der Reliabilität ist gut bzw. akzeptabel und beträgt für den Vater .879 und für die Mutter .752, gemessen mithilfe von Cronbachs Alpha (Anhang B).

(c) Kontrolle und Überbehütung

Personen mit hohen Werten auf dieser aus wiederum acht Items gebildeten Skala empfanden ihre Eltern während ihrer Kindheit und Jugend als stark kontrollierend, einmischend, einengend sowie übertrieben besorgt. Sie schildern, dass ihre Eltern hohe Erwartungen an sie setzten und ihnen gegenüber enorm leistungsorientiert waren. Dadurch fühlten sie sich oft unter Druck gesetzt. Zwei Beispielitems lauten wie folgt: „Versuchten Ihre Eltern Sie zu beeinflussen, etwas „Besseres“ zu werden?“ oder „Finden Sie, dass Ihre Eltern übertrieben ängstlich darüber waren, dass Ihnen etwas zustoßen könnte?“. Bei dieser Skala wurde ebenfalls wie oben ein Skalenmittelwert gebildet, jedoch diesmal nur über sieben Items. Denn die anhand dieser Stichprobe durchgeführte Reliabilitätsanalyse zeigte für das Item 13 („Gebrauchten Ihre Eltern folgende Redensart: „Wenn du das nicht tust, bin ich traurig.“?“) bei beiden Elternteilen einen sehr niedrigen Trennschärfekoeffizienten (Vater: .122; Mutter: .176), wodurch dieses Item in die Skalenberechnung nicht mit einbezogen wurde (Anhang B). Nach der Eliminierung von Item 13 konnte die ermittelte interne Konsistenz auch hier zufriedenstellende Werte von .730 für den Vater und .707 für die Mutter erreichen (beides Cronbachs Alpha).

6.2.3 Schulische Autonomieunterstützung der Eltern (selbstkonzipiert)

Zum ersten Teil des erstellten Fragebogens gehörig, da es sich noch um erinnertes elterliches Erziehungsverhalten handelt, befinden sich auch fünf Items zur *schulischen Autonomieunterstützung der Eltern*, die auf Basis der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) selbst konstruiert wurden, jedoch zum Teil in Anlehnung an bereits existierende Instrumente bzw. Forschungsarbeiten (Exeler & Wild, 2003; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lütke & Neumann, 2007; Otto, Perels & Schmitz, 2008; Wild, 2001). Diese Dimension wird als wichtig erachtet, da die Familie motivationsfördernd wirken kann, indem sie das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie unterstützt.

Die als Aussagen formulierten Items, wie zum Beispiel „Ich durfte selbst bestimmen, mit welcher Hausaufgabe ich beginne.“ oder „Meine Eltern unterstützten meine Selbstständigkeit in schulischen Angelegenheiten.“ sind nicht wie im oben genannten FEE

für Vater und Mutter getrennt zu beantworten, sondern mehr oder weniger als Gesamturteil zu bewerten, da der Vater generell oft weniger Anteil an schulischen Belangen hat (was auch im Kapitel der Stichprobenbeschreibung ersichtlich wird). Inhaltlich zielen die Items darauf ab, inwieweit sich die Studierenden von ihren Eltern in schulischen Begebenheiten unterstützt und in ihrer Selbständigkeit bzw. Autonomie gefördert fühlten. Es geht also auch hier um eine retrospektive Einschätzung, die anhand von vierstufigen Ausprägungen („stimmt gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“ und „stimmt genau“) abzugeben ist.

Da es sich hier um eine neue selbstkonzipierte Skala handelt, wurde über die fünf Items eine explorative Faktorenanalyse mittels Hauptkomponentenanalyse und orthogonaler Varimax-Rotation durchgeführt, die eigentlich zwei Faktoren extrahierte (Anhang A). Nach inhaltlicher Durchsicht der Items und anschließenden Überlegungen reifte der Entschluss, die zwei Items, die gemeinsam einen Faktor gebildet hätten, aus der Studie auszuschließen. Denn diese beiden Items gehen eher auf konkretere Schulsituationen ein („Wenn mir meine Eltern bei den Hausaufgaben halfen, ermunterten sie mich immer, erst einmal selbst die richtige Lösung zu finden.“ und „Bei einer schlechten Note versuchten meine Eltern, gemeinsam mit mir den Grund für die schlechte Note herauszufinden.“). Da aber StudentInnen doch auf eine relativ große Zeitspanne ihrer Schullaufbahn zurückblicken können, wo die Eltern in der Volksschule noch am meisten in schulische Dinge involviert sind und diese elterliche Gegenwart mit zunehmenden Schuljahren meist immer weniger wird, erscheint es sinnvoller, sich bei den Items auf globalere Formulierungen zu stützen. Dies ist mit den restlichen drei Items, die nun den Faktor *schulische Autonomieunterstützung* darstellen, relativ gut gelungen. Außerdem gaben auch einige ProbandInnen in den soziodemographischen Daten an, dass keiner der beiden Elternteile an schulischen Aktivitäten beteiligt war, wodurch auch diese Personen aufgrund der globaleren Itemformulierung in die Untersuchung mit eingeschlossen werden können.

Schlussendlich ergab die interne Konsistenz einer Reliabilitätsanalyse über die drei Items einen noch hinreichenden Wert von .664 (Cronbachs Alpha) (Anhang B). Abschließend wurde nur noch ein Skalenmittelwert wie in oben genannter Art und Weise ermittelt, wobei hohe Werte für eine hohe schulische Autonomieunterstützung der Eltern sprechen.

6.2.4 Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)

Im zweiten Teil des erstellten Fragebogens kommen die *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)* von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) zum Einsatz. Dieser Fragebogen wurde deshalb verwendet, weil er die Zielorientierungen im Sinne der Lern- und Leistungsmotivation von StudentInnen anhand einer Studierendenversion (*SELLMO-ST*) erheben kann. Die Items belaufen sich auf insgesamt 31 Aussagen, wobei die Teilnehmer/-innen auf einem fünfstufigen Antwortformat von „stimmt gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „weder/noch“, „stimmt eher“ bis „stimmt genau“ die auf sie zutreffende Ausprägung markieren sollen. Damit werden vier Zieldimensionen erfasst, die von den AutorInnen anhand einer Faktorenanalyse ausfindig gemacht wurden und untenstehend kurz erklärt werden.

Vorab sei noch erwähnt, dass für jede dieser vier Skalen ein Skalenmittelwert berechnet wurde, indem die jeweiligen angekreuzten Ausprägungen der betreffenden Items summiert und anschließend das Ergebnis durch die jeweilige Itemanzahl dividiert wurde.

(a) Lernziele

Hohe Werte auf dieser aus acht Items bestehenden Skala zeigen, dass es für die Person enorm wichtig ist, im Studium ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erweitern, also für sich selbst etwas zu lernen. Damit steht der Lernprozess im Vordergrund. Lernziele gehen mit einem hohen Engagement und guten Leistungen einher. Zwei Itembeispiele verdeutlichen diese Tatsache: „Im Studium geht es mir darum, komplizierte Inhalte zu verstehen.“ oder „Im Studium geht es mir darum, zum Nachdenken angeregt zu werden.“. Darüber hinaus erzielte eine Reliabilitätsanalyse in der vorliegenden Stichprobe eine durchaus zufriedenstellende interne Konsistenz von .726, gemessen mithilfe von Cronbachs Alpha (Anhang B).

(b) Annäherungs-Leistungsziele

Im Rahmen dieser Dimension, die sich aus sieben Items formiert, bedeuten hohe Werte, dass die Person im Studium darauf ausgerichtet ist, ihr vorhandenes Wissen und Können

gegenüber anderen zu demonstrieren. Damit steht die zu erbringende Leistung im Vordergrund. Annäherungs-Leistungsziele sichern allerdings nur kurzfristig gute Erfolge. Zur Illustration folgen zwei Itembeispiele: „Im Studium geht es mir darum, zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin.“ oder „Im Studium geht es mir darum, Arbeiten besser zu schaffen als andere.“. Die hier ermittelte interne Konsistenz (Reliabilität) weist wiederum ein akzeptables Cronbachs Alpha von .773 auf (Anhang B).

(c) Vermeidungs-Leistungsziele

Auf dieser Skala sind hohe Werte ein Zeichen dafür, dass die Person ihre mangelnden Fähigkeiten im Studium gegenüber anderen zu verschleiern versucht. Sie geht also jenen Situationen aus dem Weg, bei denen ihre eigene Kompetenz als unzulänglich aufgedeckt werden könnte. Vermeidungs-Leistungsziele bringen kurz- als auch langfristig schlechte Leistungen mit sich. Zur Verdeutlichung werden nun zwei Itembeispiele angeführt: „Im Studium geht es mir darum, dass andere Studierende nicht denken, ich sei dumm.“ oder „Im Studium geht es mir darum, mich nicht zu blamieren (z.B. durch falsche Ergebnisse oder dumme Fragen).“. Die Reliabilität bzw. genauer gesagt die interne Konsistenz dieser aus acht Items bestehenden Skala erweist sich mit einem Wert von .897 (Cronbachs Alpha) als sehr gut (Anhang B).

(d) Arbeitsvermeidung

Personen mit hohen Werten auf dieser aus acht Items gebildeten Skala sind bestrebt, bei Aufgaben im Studium möglichst wenig Arbeit aufzuwenden. Dementsprechend führt Arbeitsvermeidung sowohl kurz- als auch langfristig zu geringem Engagement und schlechten Leistungen. Hierzu wiederum nun zwei Itembeispiele: „Im Studium geht es mir darum, mit wenig Arbeit durchs Studium zu kommen.“ oder „Im Studium geht es mir darum, keine schwierigen Prüfungen oder Klausuren zu haben.“. Die interne Konsistenz als Charakteristikum der Reliabilität erscheint in dieser vorliegenden Stichprobe als durchaus gut, und zwar mit einem Wert von .874 (Cronbachs Alpha) (Anhang B).

Abschließend sei noch kurz erwähnt, dass laut den AutorInnen die Arbeitsvermeidung nicht mit dem Konstrukt der *Anstrengungsvermeidung* von Rollett (1970, zitiert nach Spinath et

al., 2002, S. 8) zu verwechseln ist, „da bei letzterem angenommen wird, dass das Individuum durch den aktiven Einsatz bestimmter Strategien Anstrengungen in einem eingegrenzten Tätigkeitsbereich vermeidet, um negativen affektiven Konsequenzen zu entgehen.“ Daher ist dieses Konzept der Anstrengungsvermeidung eher mit den Vermeidungs-Leistungszielen verwandt als mit der Arbeitsvermeidung.

6.2.5 Studienspezifische Selbstwirksamkeit (WIRKSTUD)

Der dritte und letzte Teil des erstellten Fragebogens enthält die Skala *Studienspezifische Selbstwirksamkeit (WIRKSTUD)* von Jerusalem und Schwarzer (1986). Diese Skala wurde deshalb gewählt, weil sie die subjektive Überzeugung der Studierenden erfassen kann, inwieweit sie sich in der Lage sehen, Anforderungen im Studium zu bewältigen. Die sieben als Aussagen formulierten Items sind also auf die Kompetenzüberzeugung von StudentInnen ausgerichtet, wie zum Beispiel das Item „Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.“ oder etwa das Item „Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.“. Diese Items konnten auf einem vierstufigen Antwortformat von „trifft nicht zu“, „trifft kaum zu“, „trifft eher zu“ bis „trifft genau zu“ beantwortet werden. Vor Berechnung des Skalenmittelwerts in bereits oben dargestellter Weise wurde das siebte Item („Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.“) umgepolt, da es negativ formuliert war. Somit sprechen nun hohe Werte dieser Skala dafür, dass die Studierenden an sich und ihre Leistungsfähigkeit glauben.

Da es sich bei der studienspezifischen Selbstwirksamkeit um eine sehr alte Skala handelt, wurde über die sieben Items anhand der vorliegenden Stichprobe auch eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, die mittels Hauptkomponentenanalyse und orthogonaler Varimax-Rotation eigentlich zwei Faktoren zu Tage beförderte, wobei der zweite Faktor einen Eigenwert von 1.006 hatte (Anhang A). Aber nach genauer Durchsicht und Überlegungen würde es methodisch und inhaltlich einfach nicht viel Sinn machen, die sieben Items zu trennen, weil die Items zum einen inhaltlich zusammengehören und es sich zum anderen nur um 6000stel handelt, warum dieser zweite Faktor entstand. Denn ab einem Eigenwert größer als 1 spricht man von einem Faktor. Somit werden die sieben Items also weiterhin als eine Dimension betrachtet, und zwar eben als *studienspezifische*

Selbstwirksamkeit. Darüber hinaus nimmt die über die sieben Items errechnete interne Konsistenz im Sinne der Reliabilität einen durchaus zufriedenstellenden Wert von .766 (Cronbachs Alpha) an (Anhang B).

6.3 Beschreibung der Stichprobe

Für diese Studie konnten Daten von insgesamt 252 Personen anhand des erstellten Fragebogens in der in Abschnitt 6.1 beschriebenen Art und Weise eruiert und in die Auswertung mit einbezogen werden. Nach dem Geschlecht lässt sich die oben genannte Stichprobengröße auf 200 weibliche und 52 männliche Studierende aufteilen. Aufgrund des Untersuchungsablaufs sind natürlich größtenteils Psychologie-StudentInnen, nämlich 71%, in dieser Studie gegenwärtig. Ansonsten füllen 11.5% LehramtsstudentInnen (Mathematik, Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Geschichte, Sport, Psychologie und Philosophie usw.), 9.5% Publizistik-StudentInnen und 7.9% StudentInnen anderer Studienrichtungen (Philosophie, Bildungswissenschaft, Politikwissenschaft, Kultur- und Sozialanthropologie, Sinologie etc.) die Liste der genannten Studiendisziplinen aus. Nach Angaben all dieser Studierenden lebten 79% während ihrer Kindheit und Jugend mit Vater und Mutter in einem gemeinsamen Haushalt, 19% dagegen nur bei der Mutter und 2% nur beim Vater. Niemand wohnte bei keinem von beiden Elternteilen. Darüber hinaus berichten 34.5% der Studierenden, dass ihre Eltern derzeit getrennt, geschieden oder verwitwet sind.

6.3.1 Alter

Die Altersangaben reichen in der Gesamtstichprobe von 18 bis 30 Jahren, wobei das durchschnittliche Alter zum Zeitpunkt der Erhebung bei 23 Jahren lag ($M = 23.17$; $SD = 3.206$). Die zusätzlich nachträgliche Einteilung in zwei Altersklassen ermöglicht es, beim Alter der Studierenden auf eventuelle Unterschiede hinsichtlich leistungsthematischer Aspekte zwischen jenen in Mindeststudienzeit befindlichen Studierenden und jenen schon über diese Zeit hinaus Studierenden, zumindest unter der Annahme, dass die

TeilnehmerInnen bereits mit 18 oder 19 Jahren zu studieren begannen, aufmerksam zu werden. Deshalb erfolgte die Gruppierung auch nur rein spekulativ, und zwar aufgrund der fünf Jahre Mindeststudienzeit in Psychologie (Diplomstudium), da sich die Stichprobe eben zumeist aus Psychologie-StudentInnen zusammensetzt und das Bachelorstudium für Psychologie erst kürzlich im Wintersemester 2010/11 an der Universität Wien eingeführt wurde. Somit erstreckt sich letztendlich das Alter der *jüngeren* Studierenden von 18 bis 24 Jahren ($n = 169$ Studierende) und das Alter der *älteren* Studierenden von 25 bis 30 Jahren ($n = 83$ Studierende). Die Aufteilung der Studierenden in die beiden Altersgruppen ist auch in Abbildung 3 ersichtlich.

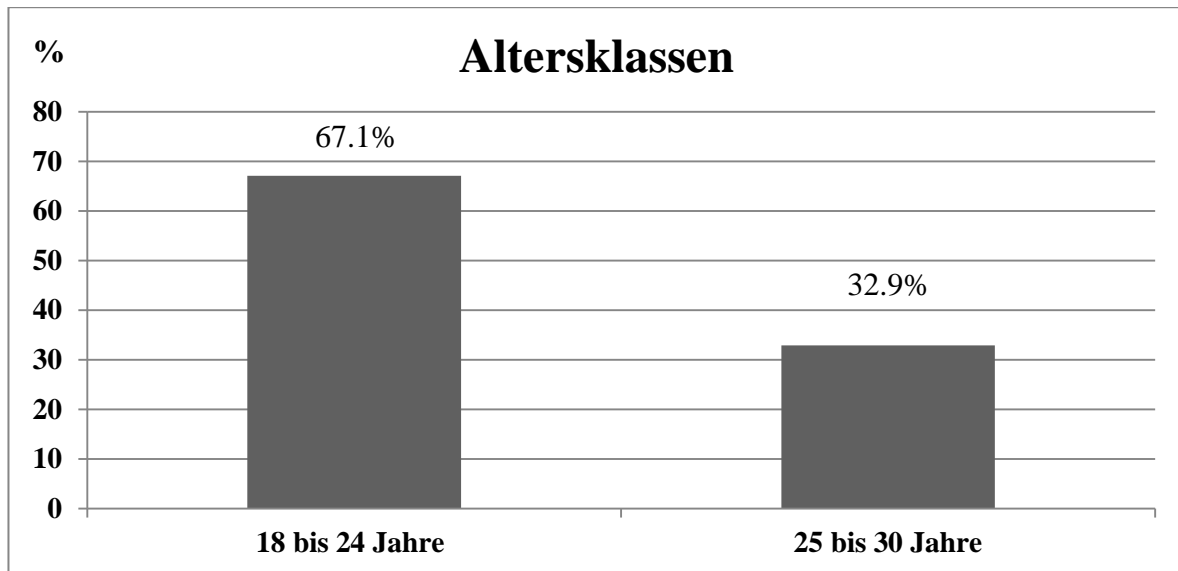


Abbildung 3. Aufteilung in zwei Altersklassen.

6.3.2 Bildungsniveau der Eltern

Das Bildungsniveau des Vaters und der Mutter wurde anhand der höchsten abgeschlossenen Schul- bzw. Berufsausbildung des jeweiligen Elternteils erhoben. 8.3% ($n = 21$) der Väter verfügen „nur“ über eine absolvierte Pflichtschule, 33.7% ($n = 85$) über einen Lehrabschluss, 21% ($n = 53$) über einen Schulabschluss mit Matura und 36.9% ($n = 93$) über einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss. Das bedeutet also, dass die meisten Väter

in erster Linie einen Hochschulabschluss und dicht darauf in zweiter Linie einen Lehrabschluss besitzen. Auch bei den Müttern zeichnet sich eine ähnliche Verteilung ab, nur mit der Ausnahme, dass an erster Stelle mit 40.5% ($n = 102$) ein Lehrabschluss und an zweiter Stelle mit 30.6% ($n = 77$) ein Hochschulabschluss steht, gefolgt von einem Schulabschluss mit Matura zu 17.9% ($n = 45$) und einem Pflichtschulabschluss mit 11.1% ($n = 28$). Abbildung 4 veranschaulicht die Verteilung des elterlichen Bildungsniveaus. Dabei ist zu beobachten, dass die Mütter im Vergleich mit den Vätern eine etwas niedrigere Schulausbildung aufweisen, da ihnen von den Studierenden öfter ein Pflichtschul- oder Lehrabschluss attestiert wird als den Vätern. Dementsprechend weisen letztere auch häufiger einen Hochschul- oder Maturaabschluss auf als die Mütter.

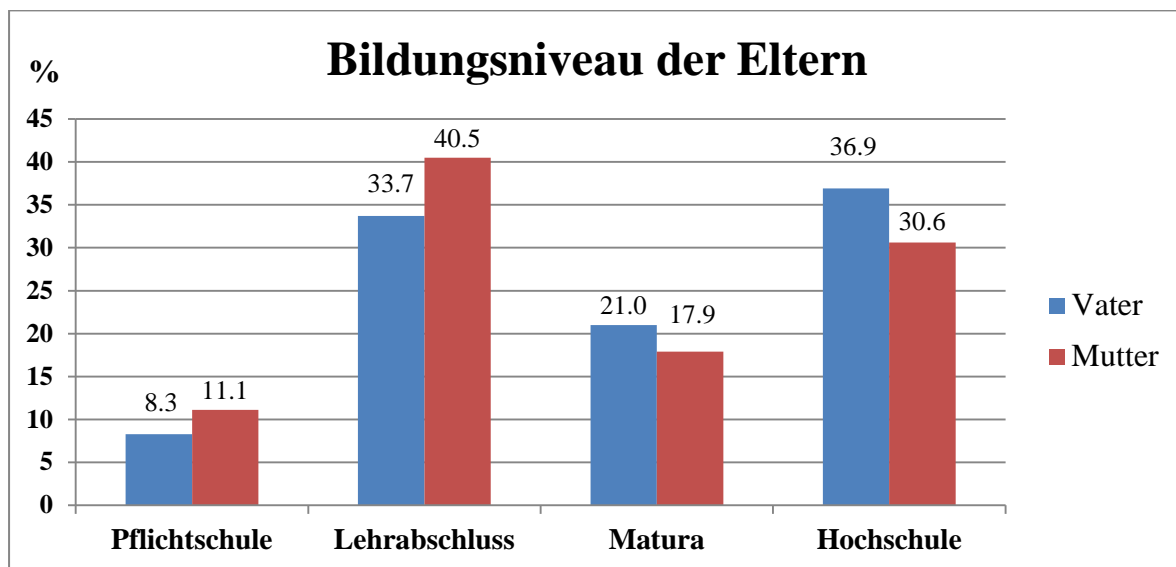


Abbildung 4. Höchste abgeschlossene Schul- bzw. Berufsausbildung der Eltern.

6.3.3 Schulbeteiligung der Eltern

Mithilfe des soziodemographischen Teils des Fragebogens wurden die TeilnehmerInnen auch bezüglich der elterlichen Schulbeteiligung befragt, und zwar, welcher Elternteil während ihrer Schullaufbahn eher in schulischen Aktivitäten wie etwa Hausaufgaben involviert war. Dabei antwortete mehr als die Hälfte der Studierenden, nämlich 57.1%

($n = 144$), dass in erster Linie nur die Mutter an schulischen Belangen beteiligt war. Für 23.8% ($n = 60$) der Studierenden waren Vater und Mutter gleichsam ihre schulischen Ansprechpartner, für 12.7% ($n = 32$) keiner der beiden Elternteile und für 6.3% ($n = 16$) nur der Vater allein. Diese Verteilung wird in Abbildung 5 verdeutlicht.

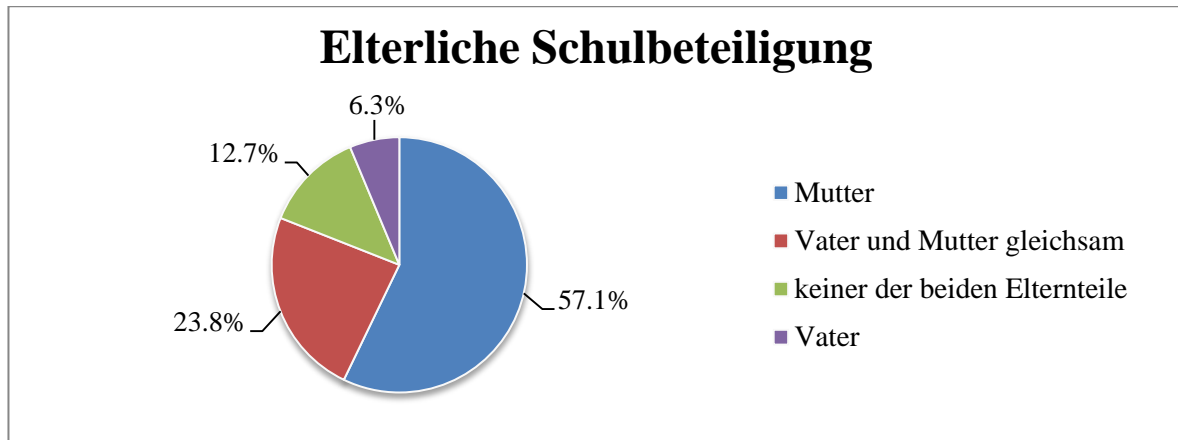


Abbildung 5. Schulbeteiligung der Eltern.

6.4 Auswertungsmethodik

Die in Kapitel 5 erwähnten Fragestellungen wurden mithilfe folgender Verfahren ausgewertet, die an dieser Stelle kurz beschrieben werden (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006; Bühl, 2008; Field, 2005):

- t-Test nach Student: Dieser inferenzstatistische Test vergleicht die Mittelwerte zweier unabhängiger Stichproben. Dabei soll analysiert werden, ob sich die zwei Mittelwerte überzufällig, d. h. signifikant, voneinander unterscheiden.
- Lineare Regression: Die Regressionsanalyse hat zum Ziel, eine abhängige Variable durch andere (unabhängige) Variablen vorherzusagen, indem eben signifikante Prädiktoren für die abhängige Variable zu ermitteln versucht werden. Sie dient also der genaueren Analyse eines Zusammenhangs.

Die Normalverteilung von Variablen stellt eigentlich eine wesentliche Voraussetzung zur Durchführung der meisten (parametrischen) Verfahren dar. Bortz und Döring (2006) geben jedoch zu verstehen, dass „sich die Forderung nach normalverteilten Messwerten in der Regel erübrigt“ (S. 218), wenn man mit größeren Stichproben (ab ca. 30 Untersuchungsobjekten) arbeitet. Somit ist es bei dieser Untersuchung mit 52 männlichen und 200 weiblichen TeilnehmerInnen „praktisch unerheblich, wie das Merkmal in der Population verteilt ist“ (Bortz & Döring, 2006, S. 417), da anzunehmen ist, dass mit zunehmender Anzahl an Freiheitsgraden die Merkmalsverteilung ohnehin in eine Normalverteilung übergeht. Deshalb wird bei der Auswertung trotz möglicher Verletzung der Normalverteilungsannahme auf die oben erwähnten (parametrischen) Verfahren zurückgegriffen, da sie über mehr Power zur Aufdeckung von signifikanten Ergebnissen verfügen.

Abschließend sei noch angemerkt, dass die Auswertung mit dem Statistik-Programm *SPSS Statistics 17.0* erfolgte, wobei für alle verwendeten Verfahren ein α von 5% ($p < .05$) als kritischer Bereich zur Verwerfung der Nullhypothese und Annahme der Alternativhypothese festgesetzt gilt.

7. Ergebnisse

Aus den genannten Fragestellungen (Kapitel 5) lassen sich nun folgende untenstehende Hypothesen generieren, die mithilfe oben erwähnter inferenzstatistischer Verfahren ausgewertet wurden. Vorab sei noch erwähnt, dass stets nur die Alternativhypothesen angegeben werden. Die nicht angeführten Nullhypothesen besagen jeweils, dass je nach Auswertungsart kein Unterschied bzw. kein vorhersagbarer Einfluss vorhanden ist.

7.1 Fragestellung 1

Hypothese 1(a): Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich des von StudentInnen perzipierten (erinnerten) elterlichen Erziehungsverhaltens.

Der durchgeführte t-Test, bei dem Varianzhomogenität laut Levene-Test gegeben ist, offenbart nur auf der Skala *emotionale Wärme* einen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden, und zwar sowohl für das väterliche ($p = .029$; $t_{(250)} = -2.199$) als auch für das mütterliche ($p = .031$; $t_{(250)} = -2.168$) Erziehungsverhalten. Durch Betrachtung der Mittelwerte ist ersichtlich, dass weibliche Studierende für den Vater ($M = 2.78$) als auch für die Mutter ($M = 3.26$) durchschnittlich höhere Werte auf dieser Skala angeben als männliche Studierende (Vater: $M = 2.54$; Mutter: $M = 3.07$), wobei der Wertebereich zwischen 1.00 und 4.00 liegt.

Die drei Skalen *Ablehnung und Strafe*, *Kontrolle und Überbehütung* sowie *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* weisen dagegen keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Geschlechtern auf. Tabelle 5 stellt die genannten Ergebnisse noch einmal im Überblick dar.

Tabelle 5

t-Test für Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten zwischen männlichen und weiblichen Studierenden

Erziehungsskalen	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (2-seitig)
VA Emotionale Wärme	männlich	52	2.54	0.672	-2.199	250	.029
	weiblich	200	2.78	0.714			
VA Ablehnung und Strafe	männlich	52	1.21	0.285	-0.203	250	.839
	weiblich	200	1.22	0.380			
VA Kontrolle und Überbehütung	männlich	52	1.71	0.456	0.368	250	.714
	weiblich	200	1.68	0.502			

Fortsetzung

Erziehungsskalen	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (2-seitig)
MU Emotionale Wärme	männlich	52	3.07	0.512	-2.168	250	.031
	weiblich	200	3.26	0.573			
MU Ablehnung und Strafe	männlich	52	1.19	0.221	-0.546	250	.586
	weiblich	200	1.21	0.274			
MU Kontrolle und Überbehütung	männlich	52	1.82	0.435	-0.556	250	.579
	weiblich	200	1.86	0.526			
schulische Autonomieunterstützung	männlich	52	3.59	0.483	-1.237	250	.217
	weiblich	200	3.68	0.454			

Anmerkungen. VA für Vater, MU für Mutter; Wertebereich der Antwortkategorien: 1.00 „nein, niemals“ bzw. „stimmt gar nicht“ bis 4.00 „ja, ständig“ bzw. „stimmt genau“.

Hypothese 1(b): Es gibt signifikante Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen hinsichtlich des von StudentInnen perzipierten (erinnerten) elterlichen Erziehungsverhaltens.

Zur Beantwortung dieser Hypothese kam ebenfalls ein t-Test zum Einsatz, wobei laut Levene-Test für nahezu alle elterlichen Erziehungsskalen Varianzhomogenität vorherrscht. Nur für die Skala *emotionale Wärme der Mutter* sind die Varianzen nicht gleich, wodurch bloß bei dieser Skala die Ergebnisse für inhomogene Varianzen präsentiert werden.

Tabelle 6 veranschaulicht, dass sich einzig auf der Skala *emotionale Wärme des Vaters* ($p = .044$; $t_{(250)} = 2.026$) ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen jüngeren und älteren Studierenden ergibt. Dabei lässt sich anhand der Mittelwerte beobachten, dass jüngere Studierende ($M = 2.80$) auf dieser Skala durchschnittlich höhere Werte anführen als ältere Studierende ($M = 2.60$), wobei der Wertebereich zwischen 1.00 und 4.00 liegt.

Tabelle 6

t-Test für Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten zwischen jüngeren und älteren Studierenden

Erziehungsskalen	Alters- klassen	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (2- seitig)
VA Emotionale Wärme	jünger	169	2.80	0.698	2.026	250	.044
	älter	83	2.60	0.725			
VA Ablehnung und Strafe	jünger	169	1.20	0.363	-1.114	250	.266
	älter	83	1.25	0.359			
VA Kontrolle und Überbehütung	jünger	169	1.67	0.490	-0.848	250	.397
	älter	83	1.72	0.496			
MU Emotionale Wärme	jünger	169	3.27	0.534	1.767	144.39	.079
	älter	83	3.13	0.615			
MU Ablehnung und Strafe	jünger	169	1.19	0.242	-1.422	250	.156
	älter	83	1.24	0.300			
MU Kontrolle und Überbehütung	jünger	169	1.85	0.513	-0.061	250	.951
	älter	83	1.85	0.502			
schulische Autonomieunterstützung	jünger	169	3.66	0.469	0.228	250	.820
	älter	83	3.65	0.444			

Anmerkungen. VA für Vater, MU für Mutter; Wertebereich der Antwortkategorien: 1.00 „nein, niemals“ bzw. „stimmt gar nicht“ bis 4.00 „ja, ständig“ bzw. „stimmt genau“.

Um eine mögliche Konfundierung zwischen dem Alter und dem Geschlecht der Studierenden zu berücksichtigen, wurde zur genaueren Analyse der Hypothese 1(b) ein weiterer *t*-Test (Varianzhomogenität laut Levene-Test gegeben) durchgeführt. Dieser sollte prüfen, ob es zwischen den Geschlechtern der Studierenden signifikante Unterschiede hinsichtlich ihres Lebensalters gibt. Diesbezüglich konnte allerdings kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden ermittelt werden ($p = .701$; $t_{(250)} = 0.384$), wodurch eine potentielle Konfundierung zwischen dem Alter und dem Geschlecht der Studierenden auszuschließen ist.

7.2 Fragestellung 2

Hypothese 2(a): Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der studienspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung.

In Bezug auf die *studienspezifische Selbstwirksamkeit* erbrachte der verwendete t-Test, wonach Varianzhomogenität bescheinigt werden kann, einen signifikanten Mittelwertunterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden ($p = .001$; $t_{(250)} = 3.236$). Ausgehend vom Mittelwert weisen männliche Studierende ($M = 3.22$) auf dieser Skala durchschnittlich höhere Werte auf als weibliche Studierende ($M = 3.01$), wobei der Wertebereich zwischen 1.00 und 4.00 liegt. Tabelle 7 liefert dazu einen kurzen Überblick.

Tabelle 7

t-Test für Unterschiede in der studienspezifischen Selbstwirksamkeit zwischen männlichen und weiblichen Studierenden

Skala	Geschlecht	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig. (2-seitig)
studienspezifische Selbstwirksamkeit	männlich	52	3.22	0.384	3.236	250	.001
	weiblich	200	3.01	0.426			

Anmerkungen. Wertebereich der Antwortkategorien: 1.00 „trifft nicht zu“ bis 4.00 „trifft genau zu“.

Hypothese 2(b): Es gibt signifikante Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen hinsichtlich der studienspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde anhand eines t-Tests, wonach Varianzhomogenität gegeben ist, kein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen jüngeren und älteren Studierenden hinsichtlich ihrer *studienspezifischen Selbstwirksamkeit* entdeckt ($p = .463$; $t_{(250)} = -0.736$).

7.3 Fragestellung 3

Hypothese 3(a): Es bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der studentischen Lern- und Leistungsmotivation.

Der durchgeführte t-Test, bei dem laut Levene-Test Varianzhomogenität besteht, ermittelte für jede der vier Skalen ein nicht-signifikantes Ergebnis. Männliche und weibliche Studierende unterscheiden sich also nicht signifikant in ihren *Lernzielen* ($p = .643$; $t_{(250)} = -0.464$), ihren *Annäherungsleistungszielen* ($p = .485$; $t_{(250)} = -0.700$), ihren *Vermeidungsleistungszielen* ($p = .453$; $t_{(250)} = -0.752$) und ihrer *Arbeitsvermeidung* ($p = .588$; $t_{(250)} = 0.543$).

Hypothese 3(b): Es gibt signifikante Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen hinsichtlich der studentischen Lern- und Leistungsmotivation.

Es zeigen sich anhand des eingesetzten t-Tests, bei dem Varianzhomogenität laut Levene-Test vorliegt, keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen jüngeren und älteren Studierenden. Dementsprechend unterscheiden sich die 18- bis 24-jährigen und 25- bis 30-jährigen Studierenden nicht signifikant in ihren *Lernzielen* ($p = .059$; $t_{(250)} = 1.899$), ihren *Annäherungsleistungszielen* ($p = .897$; $t_{(250)} = 0.130$), ihren *Vermeidungsleistungszielen* ($p = .268$; $t_{(250)} = -1.111$) und ihrer *Arbeitsvermeidung* ($p = .237$; $t_{(250)} = -1.185$).

7.4 Fragestellung 4

Hypothese 4: In der Gesamtstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *studienpezifische Selbstwirksamkeit*.

Aufgrund der erfüllten Voraussetzungen der multiplen linearen Regression wird diese nun auch zur Beantwortung der genannten Hypothese herangezogen. Als in die Analyse mit eingehende unabhängige Variablen fungieren das Geschlecht der Studierenden, das Alter der Studierenden, das perzipierte erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, das Bildungsniveau

der Eltern sowie die elterliche Schulbeteiligung, wobei letztere zuvor einer Dummy-Kodierung unterzogen wurde, um vier einzelne jeweils nominal dichotome Variablen zu erhalten, da auf nominalem Skalenniveau keine polytomen Variablen für die Regressionsanalyse zulässig sind.

Unter Anwendung der schrittweisen Berechnung erzielte das Regressionsmodell im ersten Schritt mit Aufnahme der unabhängigen Variable *Geschlecht* eine signifikante Varianzaufklärung von 4.0% ($p = .001$; $F = 10.472$). Im zweiten Schritt, bei dem die unabhängige Variable *Kontrolle und Überbehütung der Mutter* zusätzlich aufgenommen wurde, erlangte das Regressionsmodell eine signifikante Varianzaufklärung von 6.1% ($p = .001$; $F = 8.143$). Beide Prädiktoren, und zwar das *Geschlecht* ($p = .002$; $t = -3.180$) und die *Kontrolle und Überbehütung der Mutter* ($p = .019$; $t = -2.371$), können somit die *studien-spezifische Selbstwirksamkeit* signifikant vorhersagen und erklären zusammen 6.1% der Varianz, wobei durch das negative Vorzeichen beim t -Wert des letztgenannten Prädiktors ein negativer Zusammenhang signalisiert wird. Dagegen steht das negative Vorzeichen beim t -Wert des Prädiktors *Geschlecht* für die männlichen Studierenden, da es sich bei dieser unabhängigen Variable um nominal dichotomes Skalenniveau handelt. Außerdem hat das *Geschlecht* der Studierenden ($\beta = -.195$) einen größeren Einfluss auf die *studien-spezifische Selbstwirksamkeit* als die *Kontrolle und Überbehütung der Mutter* ($\beta = -.146$). Tabelle 8 zeigt die erwähnten Ergebnisse in einer Zusammenfassung.

Tabelle 8

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „studien-spezifische Selbstwirksamkeit“ (N = 252)

Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	Sig.
1. Schritt					
Geschlecht	-0.210	0.065	-.201	-3.236	.001
2. Schritt					
Geschlecht	-0.205	0.064	-.195	-3.180	.002
MU Kontrolle und Überbehütung	-0.122	0.051	-.146	-2.371	.019

Anmerkungen. MU für Mutter; $R^2 = .040$ für Schritt 1; $R^2 = .061$ für Schritt 2; $\Delta R^2 = .021$ für Schritt 2.

Die restlichen aufgelisteten unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und tragen somit nicht zur Erklärung der abhängigen Variable *studienpezifische Selbstwirksamkeit* bei.

Hypothese 4(a): In der männlichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *studienpezifische Selbstwirksamkeit*.

In die schrittweise durchgeführte multiple Regressionsanalyse wurden, mit Ausnahme des Geschlechts der Studierenden, alle bereits oben genannten unabhängigen Variablen mit einbezogen. Dabei resultierte allerdings nur ein Regressionsmodell, welches die unabhängige Variable *Ablehnung und Strafe des Vaters* als alleinigen signifikanten Prädiktor mit einer Varianzaufklärung von 9.4% aufnahm ($p = .027$; $F = 5.176$). Die *studienpezifische Selbstwirksamkeit* der männlichen Studierenden lässt sich somit aufgrund des negativen Vorzeichens beim t -Wert ($t = -2.275$; $p = .027$) im Sinne eines negativen Zusammenhangs durch die Variable *Ablehnung und Strafe des Vaters* signifikant vorhersagen. Dieses Ergebnis ist auch in Tabelle 9 ersichtlich.

Tabelle 9

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „studienpezifische Selbstwirksamkeit“ bei männlichen Studierenden (n = 52)

Variable	B	SE	β	t	Sig.
1. Schritt					
VA Ablehnung und Strafe	-0.413	0.181	-.306	-2.275	.027

Anmerkungen. VA für Vater; $R^2 = .094$.

Die restlichen unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und spielen daher für die Erklärung der abhängigen Variable *studienpezifische Selbstwirksamkeit* in der männlichen Studierendenstichprobe keine signifikante Rolle.

Hypothese 4(b): In der weiblichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *studienpezifische Selbstwirksamkeit*.

In die schrittweise durchgeführte multiple Regressionsanalyse wurden, ebenfalls mit Ausnahme des Geschlechts der Studierenden, alle bereits oben genannten unabhängigen Variablen mit einbezogen. Dabei resultierte wiederum nur ein Regressionsmodell, welches die unabhängige Variable *Kontrolle und Überbehütung der Mutter* als alleinigen signifikanten Prädiktor mit einer Varianzaufklärung von 3.2% aufnahm ($p = .011$; $F = 6.512$). Die *studienpezifische Selbstwirksamkeit* der weiblichen Studierenden lässt sich somit aufgrund des negativen Vorzeichens beim t -Wert ($t = -2.552$; $p = .011$) im Sinne eines negativen Zusammenhangs durch die Variable *Kontrolle und Überbehütung der Mutter* signifikant vorhersagen. Dieses Ergebnis ist auch in Tabelle 10 ersichtlich.

Tabelle 10

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „studienpezifische Selbstwirksamkeit“ bei weiblichen Studierenden ($n = 200$)

Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	Sig.
1. Schritt					
MU Kontrolle und Überbehütung	-0.144	0.057	-.178	-2.552	.011

Anmerkungen. MU für Mutter; $R^2 = .032$.

Die restlichen unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und spielen daher für die Erklärung der abhängigen Variable *studienpezifische Selbstwirksamkeit* in der weiblichen Studierendenstichprobe keine signifikante Rolle.

7.5 Fragestellung 5

Hypothese 5: In der Gesamtstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Lernziele*.

Zur Berechnung einer multiplen linearen Regression wurden deren Voraussetzungen überprüft und sie können als erfüllt betrachtet werden. Wie bereits bei obenstehender Hypothese 4 dienen das Geschlecht der Studierenden, das Alter der Studierenden, das perzipierte erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, das Bildungsniveau der Eltern sowie die elterliche Schulbeteiligung als unabhängige Variablen, die in die Analyse mit eingehen.

Die Berechnung fand mithilfe der schrittweisen Methode statt. Im ersten Schritt erreichte das Regressionsmodell mit Aufnahme der unabhängigen Variable *Bildungsniveau der Mutter* eine signifikante Varianzaufklärung von 3.1% ($p = .005$; $F = 8.105$). Im zweiten Schritt, bei dem die unabhängige Variable *emotionale Wärme der Mutter* zusätzlich aufgenommen wurde, erlangte das Regressionsmodell eine signifikante Varianzaufklärung von 5.1% ($p = .002$; $F = 6.640$). Beide Prädiktoren, und zwar das *Bildungsniveau der Mutter* ($p = .009$; $t = 2.642$) und die *emotionale Wärme der Mutter* ($p = .026$; $t = 2.246$), können somit die studentischen *Lernziele* (aufgrund des Vorzeichens beim t -Wert in einem positiven Zusammenhang) signifikant vorhersagen und erklären zusammen 5.1% der Varianz, wobei das *Bildungsniveau der Mutter* ($\beta = .164$) einen größeren Einfluss hat als die *emotionale Wärme der Mutter* ($\beta = .139$). Tabelle 11 gibt die erwähnten Ergebnisse tabellarisch zusammengefasst wieder.

Tabelle 11

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Lernziele“ (N = 252)

Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	Sig.
1. Schritt					
MU Bildungsniveau	0.067	0.024	.177	2.847	.005
2. Schritt					
MU Bildungsniveau	0.062	0.024	.164	2.642	.009
MU emotionale Wärme	0.096	0.043	.139	2.246	.026

Anmerkungen. MU für Mutter; $R^2 = .031$ für Schritt 1; $R^2 = .051$ für Schritt 2; $\Delta R^2 = .020$ für Schritt 2.

Die restlichen genannten unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und tragen somit in der Gesamtstichprobe nicht zur Erklärung der abhängigen Variable *Lernziele* bei.

Hypothese 5(a): In der männlichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Lernziele*.

In die schrittweise durchgeführte multiple Regressionsanalyse wurden, mit Ausnahme des Geschlechts der Studierenden, alle bereits oben genannten unabhängigen Variablen mit einbezogen. Dabei resultierte nur ein Regressionsmodell, welches die unabhängige Variable *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* als alleinigen signifikanten Prädiktor mit einer Varianzaufklärung von 11.2% aufnahm ($p = .015$; $F = 6.328$). Die *Lernziele* der männlichen Studierenden lassen sich somit aufgrund des positiven Vorzeichens beim t -Wert ($t = 2.516$; $p = .015$) im Sinne eines positiven Zusammenhangs durch die Variable *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* signifikant vorhersagen. Dieses Ergebnis ist auch in Tabelle 12 ersichtlich.

Tabelle 12

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Lernziele“ bei männlichen Studierenden ($n = 52$)

Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	Sig.
1. Schritt					
schulische Autonomieunterstützung der Eltern	0.298	0.118	.335	2.516	.015

Anmerkungen. $R^2 = .112$.

Die restlichen unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und spielen daher für die Erklärung der abhängigen Variable *Lernziele* in der männlichen Studierendenstichprobe keine signifikante Rolle.

Hypothese 5(b): In der weiblichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Lernziele*.

In die schrittweise durchgeführte multiple Regressionsanalyse wurden, ebenfalls mit Ausnahme des Geschlechts der Studierenden, alle bereits oben genannten unabhängigen Variablen mit einbezogen. Dabei resultierte wiederum nur ein Regressionsmodell, welches die unabhängige Variable *Bildungsniveau der Mutter* als alleinigen signifikanten Prädiktor mit einer Varianzaufklärung von 2.9% aufnahm ($p = .016$; $F = 5.853$). Die *Lernziele* der weiblichen Studierenden lassen sich somit aufgrund des positiven Vorzeichens beim t -Wert ($t = 2.419$; $p = .016$) im Sinne eines positiven Zusammenhangs durch die Variable *Bildungsniveau der Mutter* signifikant vorhersagen. Dieses Ergebnis ist auch in Tabelle 13 ersichtlich.

Tabelle 13

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Lernziele“ bei weiblichen Studierenden (n = 200)

Variable	B	SE	β	t	Sig.
1. Schritt					
MU Bildungsniveau	0.065	0.027	.169	2.419	.016

Anmerkungen. MU für Mutter; $R^2 = .029$.

Die restlichen unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und spielen daher für die Erklärung der abhängigen Variable *Lernziele* in der weiblichen Studierendenstichprobe keine signifikante Rolle.

Hypothese 6: In der Gesamtstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Annäherungsleistungsziele*.

In die schrittweise durchgeführte multiple Regressionsanalyse wurden alle bereits oben genannten unabhängigen Variablen (inklusive dem Geschlecht der Studierenden) mit

einbezogen, wobei hier aber keine einzige unabhängige Variable in die Gleichung aufgenommen werden konnte. Somit stellen in der Gesamtstichprobe das Geschlecht der Studierenden, das Alter der Studierenden, das perzipierte erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, das Bildungsniveau der Eltern sowie die elterliche Schulbeteiligung keine signifikanten Prädiktoren zur Erklärung der abhängigen Variable *Annäherungsleistungsziele* dar.

Hypothese 6(a): In der männlichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Annäherungsleistungsziele*.

Zur Beantwortung der genannten Hypothese kam wiederum die multiple lineare Regression zur Anwendung. Als in die Analyse mit eingehende unabhängige Variablen fungieren das Alter der Studierenden, das perzipierte erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, das Bildungsniveau der Eltern sowie die zuvor dummy-kodierte elterliche Schulbeteiligung.

Unter Anwendung der schrittweisen Berechnung erzielte das Regressionsmodell im ersten Schritt mit Aufnahme der unabhängigen Variable *Bildungsniveau des Vaters* eine signifikante Varianzaufklärung von 12.2% ($p = .011$; $F = 6.968$). Im zweiten Schritt, bei dem die unabhängige Variable *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* zusätzlich aufgenommen wurde, erlangte das Regressionsmodell eine signifikante Varianzaufklärung von 25.5% ($p = .001$; $F = 8.375$). Beide Prädiktoren, und zwar das *Bildungsniveau des Vaters* ($p = .002$; $t = -3.229$) und die *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* ($p = .005$; $t = 2.951$), können somit die *Annäherungsleistungsziele* der männlichen Studierenden signifikant vorhersagen und erklären zusammen 25.5% der Varianz, wobei durch das positive Vorzeichen beim t -Wert des letztgenannten Prädiktors ein positiver Zusammenhang signalisiert wird. Dagegen weist das negative Vorzeichen beim t -Wert des Prädiktors *Bildungsniveau des Vaters* auf einen negativen Zusammenhang hin. Außerdem hat das *Bildungsniveau des Vaters* ($\beta = -.402$) einen größeren Einfluss auf die *Annäherungsleistungsziele* als die *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* ($\beta = .368$). Tabelle 14 zeigt die erwähnten Ergebnisse in einer Zusammenfassung.

Tabelle 14

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Annäherungsleistungsziele“ bei männlichen Studierenden ($n = 52$)

Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	Sig.
1. Schritt					
VA Bildungsniveau	-0.231	0.088	-.350	-2.640	.011
2. Schritt					
VA Bildungsniveau	-0.266	0.082	-.402	-3.229	.002
schulische Autonomieunterstützung der Eltern	0.502	0.170	.368	2.951	.005

Anmerkungen. VA für Vater; $R^2 = .122$ für Schritt 1; $R^2 = .255$ für Schritt 2; $\Delta R^2 = .133$ für Schritt 2.

Die restlichen aufgelisteten unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und tragen in der männlichen Studierendenstichprobe somit nicht zur Erklärung der abhängigen Variable *Annäherungsleistungsziele* bei.

Hypothese 6(b): In der weiblichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Annäherungsleistungsziele*.

In die schrittweise durchgeführte multiple Regressionsanalyse wurden, ebenfalls mit Ausnahme des Geschlechts der Studierenden, alle bereits oben genannten unabhängigen Variablen mit einbezogen, wobei hier aber keine einzige abhängige Variable in die Gleichung aufgenommen werden konnte. Somit stellen in der weiblichen Studierendenstichprobe das Alter, das perzipierte erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, das Bildungsniveau der Eltern sowie die elterliche Schulbeteiligung keine signifikanten Prädiktoren zur Erklärung der abhängigen Variable *Annäherungsleistungsziele* dar.

Hypothese 7: In der Gesamtstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Vermeidungsleistungsziele*.

Zur Beantwortung dieser Hypothese kam ebenfalls eine multiple lineare Regressionsanalyse zum Einsatz, deren Voraussetzungen als realisiert gelten. Für die Analyse werden wiederum alle oben genannten unabhängigen Variablen (inklusive dem Geschlecht der Studierenden) als wichtig erachtet und gehen daher in die schrittweise Berechnung mit ein. Dabei ergab sich allerdings nur ein Regressionsmodell, welches das *Bildungsniveau des Vaters* als alleinigen signifikanten Prädiktor mit einer Varianzaufklärung von 1.8% aufnahm ($p = .032$; $F = 4.646$). Aufgrund des negativen Vorzeichens beim t -Wert ($t = -2.155$; $p = .032$) lässt sich ein negativer Zusammenhang feststellen. Das *Bildungsniveau des Vaters* kann somit die studentischen *Vermeidungsleistungsziele* im Sinne eines negativen Zusammenhangs signifikant vorhersagen. Dieses Ergebnis ist auch in Tabelle 15 ersichtlich.

Tabelle 15

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Vermeidungsleistungsziele“ (N = 252)

Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	Sig.
1. Schritt					
VA Bildungsniveau	-0.109	0.051	-.135	-2.155	.032

Anmerkungen. VA für Vater; $R^2 = .018$.

Die restlichen unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und spielen daher für die Erklärung der abhängigen Variable *Vermeidungsleistungsziele* in der Gesamtstichprobe keine signifikante Rolle.

Hypothese 7(a): In der männlichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Vermeidungsleistungsziele*.

Zur Berechnung einer multiplen linearen Regression dienen als in die Analyse mit eingehende unabhängige Variablen das Alter der Studierenden, das perzipierte erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, das Bildungsniveau der Eltern sowie die elterliche Schulbeteiligung.

Die Berechnung fand wiederum mithilfe der schrittweisen Methode statt. Im ersten Schritt erreichte das Regressionsmodell mit Aufnahme der unabhängigen Variable *Bildungsniveau des Vaters* eine signifikante Varianzaufklärung von 12.7% ($p = .009$; $F = 7.288$). Im zweiten Schritt, bei dem die unabhängige Variable *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* zusätzlich aufgenommen wurde, erlangte das Regressionsmodell eine signifikante Varianzaufklärung von 19.9% ($p = .004$; $F = 6.086$). Im dritten Schritt, bei dem die unabhängige Variable *Kontrolle und Überbehütung des Vaters* zusätzlich aufgenommen wurde, erlangte das Regressionsmodell eine signifikante Varianzaufklärung von 27.3% ($p = .001$; $F = 6.002$). Im vierten Schritt, bei dem die unabhängige Variable *Ablehnung und Strafe der Mutter* zusätzlich aufgenommen wurde, erlangte das Regressionsmodell eine signifikante Varianzaufklärung von 34.2% ($p < .001$; $F = 6.116$). Alle vier Prädiktoren können somit die *Vermeidungsleistungsziele* der männlichen Studierenden signifikant vorhersagen und erklären zusammen 34.2% der Varianz. Dabei deutet das positive Vorzeichen beim t -Wert der unabhängigen Variablen *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* ($p = .039$; $t = 2.128$) und *Kontrolle und Überbehütung des Vaters* ($p = .004$; $t = 3.074$) auf einen positiven Zusammenhang, wohingegen das negative Vorzeichen beim t -Wert der beiden Prädiktoren *Bildungsniveau des Vaters* ($p < .001$; $t = -4.338$) und *Ablehnung und Strafe der Mutter* ($p = .031$; $t = -2.229$) einen negativen Zusammenhang signalisiert. Ein Vergleich der β -Werte dieser vier Prädiktoren zeigt, dass das *Bildungsniveau des Vaters* ($\beta = -.580$) den größten Einfluss hat, gefolgt von der *Kontrolle und Überbehütung des Vaters* ($\beta = .448$) und der *Ablehnung und Strafe der Mutter* ($\beta = -.345$). Den geringsten Einfluss weist die *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* ($\beta = .285$) auf. Tabelle 16 gibt die erwähnten Ergebnisse tabellarisch zusammengefasst wieder.

Tabelle 16

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Vermeidungsleistungsziele“ bei männlichen Studierenden ($n = 52$)

Variable	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	Sig.
1. Schritt					
VA Bildungsniveau	-0.278	0.103	-.357	-2.700	.009
2. Schritt					
VA Bildungsniveau	-0.309	0.101	-.395	-3.061	.004
schulische Autonomieunterstützung der Eltern	0.436	0.208	.271	2.095	.041
3. Schritt					
VA Bildungsniveau	-0.362	0.100	-.464	-3.620	.001
schulische Autonomieunterstützung der Eltern	0.602	0.214	.374	2.814	.007
VA Kontrolle und Überbehütung	0.504	0.228	.295	2.207	.032
4. Schritt					
VA Bildungsniveau	-0.453	0.104	-.580	-4.338	.000
schulische Autonomieunterstützung der Eltern	0.458	0.215	.285	2.128	.039
VA Kontrolle und Überbehütung	0.764	0.249	.448	3.074	.004
MU Ablehnung und Strafe	-1.217	0.546	-.345	-2.229	.031

Anmerkungen. VA für Vater; MU für Mutter; $R^2 = .127$ für Schritt 1; $R^2 = .199$ für Schritt 2; $\Delta R^2 = .072$ für Schritt 2; $R^2 = .273$ für Schritt 3; $\Delta R^2 = .074$ für Schritt 3; $R^2 = .342$ für Schritt 4; $\Delta R^2 = .069$ für Schritt 4.

Die restlichen genannten unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und tragen in der männlichen Studierendenstichprobe somit nicht zur Erklärung der abhängigen Variable *Vermeidungsleistungsziele* bei.

Hypothese 7(b): In der weiblichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Vermeidungsleistungsziele*.

In die schrittweise durchgeführte multiple Regressionsanalyse wurden (ebenfalls mit Ausnahme des Geschlechts der Studierenden) alle bereits oben genannten unabhängigen Variablen mit einbezogen. Dabei resultierte nur ein Regressionsmodell, welches die unabhängige Variable *emotionale Wärme des Vaters* als alleinigen signifikanten Prädiktor mit einer Varianzaufklärung von 2.7% aufnahm ($p = .020$; $F = 5.460$). Die *Vermeidungsleistungsziele* der weiblichen Studierenden lassen sich somit aufgrund des negativen Vorzeichens beim t -Wert ($t = -2.337$; $p = .020$) im Sinne eines negativen Zusammenhangs durch die Variable *emotionale Wärme des Vaters* signifikant vorhersagen. Dieses Ergebnis ist auch in Tabelle 17 ersichtlich.

Tabelle 17

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Vermeidungsleistungsziele“ bei weiblichen Studierenden (n = 200)

Variable	B	SE	β	t	Sig.
1. Schritt					
VA emotionale Wärme	-0.190	0.082	-.164	-2.337	.020

Anmerkungen. VA für Vater; $R^2 = .027$.

Die restlichen unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und spielen daher für die Erklärung der abhängigen Variable *Vermeidungsleistungsziele* in der weiblichen Studierendenstichprobe keine signifikante Rolle.

Hypothese 8: In der Gesamtstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Arbeitsvermeidung*.

Die Voraussetzungen zur Berechnung einer multiplen linearen Regression wurden überprüft und als erfüllt beurteilt. In die Analyse fanden wiederum alle oben als wichtig erachteten

unabhängigen Variablen, wie etwa das Geschlecht der Studierenden, das Alter der Studierenden, das perzipierte erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, das Bildungsniveau der Eltern sowie die elterliche Schulbeteiligung, Eingang in die schrittweise Selektionsberechnung. Im ersten Schritt erreichte das Regressionsmodell mit Aufnahme der unabhängigen Variable *emotionale Wärme des Vaters* eine signifikante Varianzaufklärung von 1.7% ($p = .038$; $F = 4.344$). Im zweiten Schritt, bei dem die unabhängige Variable *Kontrolle und Überbehütung der Mutter* zusätzlich aufgenommen wurde, erlangte das Regressionsmodell eine signifikante Varianzaufklärung von 3.5% ($p = .012$; $F = 4.475$). Beide Prädiktoren, und zwar die *emotionale Wärme des Vaters* ($p = .028$; $t = -2.212$) und die *Kontrolle und Überbehütung der Mutter* ($p = .034$; $t = 2.132$), können somit die studentische *Arbeitsvermeidung* in der Gesamtstichprobe signifikant vorhersagen und erklären zusammen 3.5% der Varianz, wobei das negative Vorzeichen des t -Werts bei der *emotionalen Wärme des Vaters* auf einen negativen Zusammenhang hindeutet und das positive Vorzeichen des t -Werts bei der *Kontrolle und Überbehütung der Mutter* auf einen positiven Zusammenhang hinweist. Darüber hinaus lässt sich auch noch aus Tabelle 18 erschließen, dass die *emotionale Wärme des Vaters* ($\beta = -.138$) einen geringfügig größeren Einfluss auf die *Arbeitsvermeidung* hat als die *Kontrolle und Überbehütung der Mutter* ($\beta = .133$).

Tabelle 18

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Arbeitsvermeidung“ (N = 252)

Variable	B	SE	β	t	Sig.
1. Schritt					
VA emotionale Wärme	-0.118	0.057	-.131	-2.084	.038
2. Schritt					
VA emotionale Wärme	-0.124	0.056	-.138	-2.212	.028
MU Kontrolle und Überbehütung	0.168	0.079	.133	2.132	.034

Anmerkungen. VA für Vater; MU für Mutter; $R^2 = .017$ für Schritt 1; $R^2 = .035$ für Schritt 2; $\Delta R^2 = .018$ für Schritt 2.

Die restlichen genannten unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und leisten daher in der Gesamtstichprobe keinen Beitrag zur Erklärung der abhängigen Variable *Arbeitsvermeidung*.

Hypothese 8(a): In der männlichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Arbeitsvermeidung*.

In die schrittweise durchgeführte multiple Regressionsanalyse wurden, mit Ausnahme des Geschlechts der Studierenden, alle bereits oben genannten unabhängigen Variablen mit einbezogen, wobei hier aber keine einzige unabhängige Variable in die Gleichung aufgenommen werden konnte. Somit stellen in der männlichen Studierendenstichprobe das Alter, das perzipierte erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, das Bildungsniveau der Eltern sowie die elterliche Schulbeteiligung keine signifikanten Prädiktoren zur Erklärung der abhängigen Variable *Arbeitsvermeidung* dar.

Hypothese 8(b): In der weiblichen Studierendenstichprobe gibt es signifikante Prädiktoren mit Erklärungswert für die Variable *Arbeitsvermeidung*.

In die schrittweise durchgeführte multiple Regressionsanalyse wurden (ebenfalls mit Ausnahme des Geschlechts der Studierenden) alle bereits oben genannten unabhängigen Variablen mit einbezogen. Dabei resultierte nur ein Regressionsmodell, welches die unabhängige Variable *emotionale Wärme des Vaters* als alleinigen signifikanten Prädiktor mit einer Varianzaufklärung von 2.9% aufnahm ($p = .015$; $F = 5.963$). Die *Arbeitsvermeidung* der weiblichen Studierenden lässt sich somit aufgrund des negativen Vorzeichens beim t -Wert ($t = -2.442$; $p = .015$) im Sinne eines negativen Zusammenhangs durch die Variable *emotionale Wärme des Vaters* signifikant vorhersagen. Dieses Ergebnis ist auch in Tabelle 19 ersichtlich.

Tabelle 19

Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Arbeitsvermeidung“ bei weiblichen Studierenden (n = 200)

Variable	B	SE	β	t	Sig.
1. Schritt					
VA emotionale Wärme	-0.156	0.064	-.171	-2.442	.015

Anmerkungen. VA für Vater; $R^2 = .029$.

Die restlichen unabhängigen Variablen wurden im Verlauf der Analyse ausgeschlossen und spielen daher für die Erklärung der abhängigen Variable *Arbeitsvermeidung* in der weiblichen Studierendenstichprobe keine signifikante Rolle.

8. Diskussion

Das primäre Anliegen dieser Studie bestand darin, den Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens, und zwar getrennt für beide Elternteile, auf leistungsrelevante Aspekte im Studium zu analysieren. Genau genommen wurden dafür speziell die Selbstwirksamkeit und die Lern- und Leistungsmotivation von StudentInnen unter die Lupe genommen. Zudem wurden das erinnerte elterliche Erziehungsverhalten, die Selbstwirksamkeit und die Lern- und Leistungsmotivation unabhängig voneinander unter Berücksichtigung soziodemographischer Variablen untersucht. Dabei ergaben sich für das von StudentInnen retrospektiv erinnerte elterliche Erziehungsverhalten sowohl geschlechts- als auch altersspezifische Unterschiede. Weibliche Studierende beschreiben das Erziehungsverhalten beider Elternteile als emotional wärmer als männliche Studierende. Sie berichten, dass sie während ihrer Kindheit und Jugend im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen mehr Liebe, Unterstützung, Lob, Trost und Zuwendung sowohl von ihrer Mutter als auch von ihrem Vater erfuhren. Mütter und Väter hegen demnach, zumindest aus Sicht

der ProbandInnen, ein liebevolleres und engeres Verhältnis zu ihren Töchtern, was sich auch mit den Befunden von Schumacher, Eisemann und Brähler (2000) deckt. Allerdings ist dabei zu bedenken, dass Frauen ein besseres autobiografisches Gedächtnis speziell für emotional getönte Kindheitserlebnisse zeigen als Männer (Davis, 1999). Dennoch wird insbesondere Vätern oft auch ein ablehnenderes und strengeres Erziehungsverhalten von ihren Söhnen attestiert (Schumacher et al., 2000), was sich eventuell zugleich in einer geringeren emotionalen Zuwendung äußert. Ebenso berichten Jungen laut Niggli et al. (2007) im Vergleich zu Mädchen mehr Einmischung, Kontrolle und Streit mit ihren Eltern, wodurch sie sich in ihrer Autonomie eventuell eher eingeschränkt fühlen als Mädchen. Diese Ergebnisse konnten in dieser vorliegenden Studie allerdings nicht bestätigt werden, da keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich schulischer Autonomieunterstützung, Ablehnung und Strafe sowie Kontrolle und Überbehütung zum Vorschein kamen. Diesbezüglich gab es auch keine altersspezifischen Unterschiede. Jedoch beschreiben die jüngeren StudentInnen im Alter zwischen 18 und 24 Jahren, und zwar unabhängig vom Geschlecht (eine mögliche Konfundierung zwischen dem Alter und dem Geschlecht der Studierenden wurde rechnerisch ausgeschlossen), ihren Vater als emotional wärmer als ältere StudentInnen im Alter zwischen 25 und 30 Jahren, was zum Teil auch mit den Ergebnissen von Schumacher et al. (2000) übereinstimmt. Möglicherweise fällt es den jüngeren Studierenden aufgrund ihres Alters leichter, die Erlebnisse aus ihrer Kindheit und Jugend aus dem Gedächtnis abzurufen, wodurch sie sich an das Erziehungsverhalten ihrer Eltern dementsprechend besser bzw. genauer erinnern als ihre älteren KollegInnen. Dies trifft eventuell speziell auf emotional gefärbte Kindheitserlebnisse (mit dem Vater) zu. Allerdings wird an dieser Stelle von einer detaillierteren interpretativen Deutung Abstand genommen, da aufgrund der geringen Altersspanne keine eindeutigen Aussagen zulässig sind.

Bezüglich der Zielorientierungen im Sinne der Lern- und Leistungsmotivation von StudentInnen lassen sich, dem heutigen Forschungsstand größtenteils entsprechend, keine geschlechts- und altersspezifischen Unterschiede nachweisen. Lediglich in der studienspezifischen Selbstwirksamkeit sind Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennbar. Denn männliche Studierende weisen eine höhere Selbstwirksamkeit in ihrem Studium auf als weibliche Studierende. Somit besitzen männliche Studierende ein größeres

Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, die Aufgaben und Anforderungen im Studium zu bewältigen. Dieses Ergebnis ist jedoch wenig überraschend, da auch bereits andere Studien hinsichtlich schulischer Selbstwirksamkeitserwartungen zu demselben Schluss kamen (Juang & Silbereisen, 2002; Juang & Vondracek, 2001; Satow & Schwarzer, 2003). Verwunderlich ist dabei allerdings, dass Mädchen dennoch häufig bessere Schulnoten erzielen als Jungen (Juang & Silbereisen, 2002). Möglicherweise stellt das weibliche Geschlecht höhere Erwartungen an sich selbst, wodurch der Leistungsdruck und damit Versagensängste zunehmen, was sich in einer geringeren Kompetenzüberzeugung niederschlägt. Denn die Wahrnehmung physiologischer und affektiver Zustände beeinflusst die Einschätzung der eigenen Bewältigungskompetenz, wobei eine hohe gefühlsmäßige Erregung oft als Zeichen eigener unzulänglicher Fähigkeiten interpretiert wird (Jonas & Brömer, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Außerdem spielen für den Erwerb von Kompetenzerwartungen laut Bandura (1997) vor allem Bewältigungserfahrungen eine wesentliche Rolle. Dabei ist allerdings bekannt, dass Frauen dazu tendieren, Erfolge eher externen Faktoren wie einem glücklichen Zufall oder einer geringen Aufgabenschwierigkeit zuzuschreiben, wohingegen Männer Erfolge eher intern attribuieren, indem sie ihre Fähigkeiten und ihr Können für das Gelingen einer Aufgabe verantwortlich machen (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998). Daher betonen Männer bei Erfolg ihre Kompetenzen stärker als Frauen, wodurch zugleich ihre Selbstwirksamkeit erhöht wird. Darüber hinaus führen Frauen im Gegensatz zu Männern Misserfolge vermehrt auf ihre mangelnden Kompetenzen zurück. Folglich werden sie in ihren Fähigkeiten zunehmend verunsichert und in ihrem Selbstvertrauen geschwächt.

Wie sich herausstellte, spielt neben dem Geschlecht auch das perzipierte elterliche Erziehungsverhalten eine Rolle für die studienspezifische Selbstwirksamkeit. Dabei erwies sich in der Gesamtstichprobe ein kontrollierendes und überbehütendes Verhalten der Mutter, nicht jedoch des Vaters, als einflussnehmende Determinante. Ein stark kontrollierendes, einmischendes, einengendes, übertrieben besorgtes sowie leistungsorientiertes Auftreten mit zu hohen Erwartungen von Seiten der Mutter wirkt sich demnach negativ auf die studienspezifische Selbstwirksamkeit aus, da damit ein zu hoher Leistungsdruck erzeugt wird. Allem Anschein nach ist gerade das erzieherische Verhalten der Mutter allgemein deshalb von Bedeutung, da die Mutter nach wie vor den größten Anteil an der Erziehung der

Kinder übernimmt, was auch aus den soziodemographischen Daten der gesamten studentischen Stichprobe hervorgeht. Denn mehr als die Hälfte der Studierenden, nämlich 57.1%, geben an, dass in erster Linie nur die Mutter an schulischen Belangen beteiligt war. Dementsprechend erwartungskonform verringert ein stark einschränkender Erziehungsstil in Verbindung mit zu hohen Leistungsanforderungen speziell der Mutter die Selbstwirksamkeit im Studium. Übersteigerte elterliche Leistungsansprüche während der Kindheit und Jugend können einfach oft nicht erfüllt werden, wodurch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten geschwächt wird, was sich sogar im Erwachsenenalter bemerkbar macht. Hohe kindbezogene Bildungsaspirationen der Eltern und deren schulische Beteiligung wirken nach Juang und Silbereisen (2002) zwar selbstwirksamkeitsförderlich, jedoch vermutlich nur in einem gewissen Rahmen, in dem die Kompetenzen und Bedürfnisse der Kinder nicht außer Acht gelassen werden, um eine Überlastung zu vermeiden. Denn ansonsten wird das schulische Interesse der Eltern möglicherweise als Einmischung und Einschränkung interpretiert, was eine positive Selbstwirksamkeitsentwicklung behindert. Dazu bestätigen Barquero und Geier (2008) ebenfalls, dass durch streng kontrollierende Mütter die Selbstwirksamkeit der Kinder herabgesetzt wird. Allerdings konnte in der vorliegenden Studie auch zusätzlich festgestellt werden, dass ein derartiges mütterliches Erziehungsverhalten speziell bei weiblichen Studierenden eine Selbstwirksamkeitsminderung zur Folge hat. Durch ein streng kontrollierendes und leistungsorientiertes Auftreten erzeugen Mütter somit insbesondere bei ihren Töchtern einen zu hohen Leistungsdruck, wodurch zugleich das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten dezimiert wird. Einem von den Müttern vorgegebenem Ideal entsprechen zu müssen und dabei kontrolliert zu werden, stellt für viele Töchter eine Überforderung dar. Dennoch knüpfen sie womöglich auch im Erwachsenenalter als Studentinnen an diesen mütterlichen Standard an, indem sie sich nun selbst höhere Ansprüche setzen, was aufgrund des gesteigerten Leistungsdrucks eine verminderte Kompetenzüberzeugung im Studium nach sich zieht. Somit ist ein kontrollierendes und überbehütendes Erziehungsverhalten der Mutter vielleicht auch indirekt für den bereits oben erwähnten signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschied in der studienspezifischen Selbstwirksamkeit verantwortlich. Im Gegensatz zur weiblichen Studierendenstichprobe zeigt sich bei den männlichen Studierenden nicht mehr das Erziehungsverhalten der Mutter als ausschlaggebend, sondern die Erziehungsweise des Vaters. Denn eine übermäßig strenge,

ablehnende und strafende Erziehungshaltung in Verbindung mit gehäufte Kritik, Zurückweisung und Tadel von Seiten des Vaters führt beim männlichen Nachwuchs zu einer Reduzierung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit, was auch mit den Ergebnissen von Hoeltje, Silburn, Garton und Zubrick (1996) im Einklang steht. Durch ablehnende und strafende Maßnahmen des Vaters entwickeln Söhne demnach eine eher pessimistische Kompetenzüberzeugung bezüglich der Bewältigung ihres Studiums. Deshalb wird von vielen Forschern auch generell eine unterstützende und liebevolle Erziehungshaltung der Eltern gegenüber ihren Kindern betont (Hoeltje et al., 1996; Juang & Silbereisen, 1999, 2002; Turner, Chandler & Heffer, 2009). Jedoch konnte anhand der vorliegenden Studie die emotionale Wärme der Eltern sowie deren schulische Autonomieunterstützung nicht als signifikante Prädiktoren für die studienspezifische Selbstwirksamkeit identifiziert werden. Auch das Bildungsniveau der Eltern leistet keinen Beitrag zur Vorhersage der studienspezifischen Selbstwirksamkeit.

Das Bildungsniveau der Eltern spielt allerdings für die Lern- und Leistungsmotivation im Studium eine Rolle. Je höher das Bildungsniveau des Vaters, desto weniger weisen die StudentInnen der Gesamtstichprobe Vermeidungsleistungsziele auf, d. h. desto weniger versuchen sie, ihre unzulänglichen Kompetenzen im Studium gegenüber anderen zu verbergen. StudentInnen, deren Väter einen hohen Bildungsabschluss haben, scheuen jene Situationen nicht, bei denen ihre Fähigkeiten von anderen eventuell als mangelhaft beurteilt werden. Nach genauerer Betrachtung der Ergebnisse trifft dies insbesondere auf männliche Studierende zu, deren Annäherungsleistungsziele sich ebenso mit zunehmendem Bildungsniveau des Vaters verringern. Männliche Studierende, deren Väter über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, sind demnach weniger darauf ausgerichtet, ihr vorhandenes Wissen und Können gegenüber anderen zu demonstrieren. Das Bildungsniveau der Mutter wiederum beeinflusst die Lernziele der Studierenden, vor allem die Lernziele der weiblichen Studierenden. Je höher der Bildungsabschluss der Mutter, desto eher sind die Studentinnen bestrebt, für sich selbst einen Lernzuwachs und eine Kompetenzerweiterung im Studium zu erfahren. Für weibliche Studierende und deren Lernziele ist somit das Bildungsniveau der Mutter ausschlaggebend, wohingegen für männliche Studierende und deren Leistungsziele die abgeschlossene Schulbildung des Vaters eine vorrangige Rolle einnimmt. Mit zunehmendem Bildungsstand beider Elternteile werden die StudentInnen

folglich dazu ermuntert, eher den Lernprozess und nicht die Leistung in den Vordergrund zu stellen, was auch langfristig ein hohes Engagement und gute Erfolge im Studium sichern kann. Bei eventuell mangelhaften Fähigkeiten können sie mit Kritik von anderen Personen gut umgehen und betrachten diese (negativen) Bewertungen möglicherweise als Chance, sich fortzubilden und sich mehr Wissen anzueignen, welches sie vor anderen Personen nicht unbedingt demonstrieren müssen. Der soziale Status der Eltern bzw. deren Bildungsniveau hat vermutlich gerade deshalb für die Lern- und Leistungsmotivation im Studium eine Relevanz, da es sich dabei um eine universitäre und somit um eine noch intellektuell anspruchsvollere (Aus-)Bildung handelt als in der Schule. Aber auch für Schulkinder, deren Eltern ein höheres Bildungsniveau aufweisen, attestieren Wild und Krapp (1995) ein geringeres Ausmaß an extrinsischer Lernmotivation, wodurch ihr Lernverhalten weniger von äußeren Anreizen abhängig ist. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass gebildetere und beruflich besser gestellte Eltern auch oft höhere Bildungsziele für ihre Kinder hegen (Wild & Wild, 1997), was die StudentInnen vielleicht dazu animiert, diesen Ansprüchen gerecht zu werden und einen höheren Bildungsstand durch ihr Studium zu erreichen, was aber nichtsdestotrotz eine positive motivationale Orientierung zur Folge haben kann.

Neben dem Bildungsniveau der Eltern ist auch das elterliche Erziehungsverhalten für die Lern- und Leistungsmotivation im Studium von Bedeutung. Speziell die emotionale Wärme der Mutter erwies sich für die Lernziele der StudentInnen in der Gesamtstichprobe als ausschlaggebend, was möglicherweise auch damit in Verbindung steht, dass bei einem Großteil der Befragten (57.1%) in erster Linie nur die Mutter an früheren schulischen Aktivitäten wie etwa bei der Hausaufgabenerledigung involviert war. Auch Gonzalez, Holbein und Quilter (2002), die das Erziehungsverhalten für beide Elternteile getrennt erhoben, stellten fest, dass gerade ein autoritatives Erziehungsverhalten der Mutter als signifikanter Prädiktor für die Lernzielorientierung von SchülerInnen fungiert. Diese Erkenntnis konnte nun im Großen und Ganzen in der vorliegenden Studie somit auch für StudentInnen nachgewiesen werden. Denn StudentInnen, die während ihrer Kindheit und Jugend viel Liebe, Wärme, Unterstützung, Lob, Trost und Zuwendung von ihrer Mutter erfahren durften, sind auch eher bestrebt, im Studium für sich selbst etwas zu lernen und ihre eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln, und zwar ohne das Hauptaugenmerk dabei auf

andere Personen oder äußere Umstände zu richten. Dieses Ergebnis fiel daher in der Gesamtstichprobe tatsächlich erwartungskonform aus. Im Übrigen bestätigen zahlreiche andere Studien ebenfalls diesen Sachverhalt, dass die emotionale Unterstützung der Eltern eine motivationsförderliche Wirkung hat. Denn Kinder lernen umso eher selbstbestimmt und gehen umso eher lernzielorientiert und intrinsisch motiviert vor, je eher ihre Eltern eine emotional zugewandte Haltung einnehmen und je eher sie den Lernprozess als das Lernergebnis betonen (Exeler & Wild, 2003; Wild, 2001; Wild & Remy, 2002). Ein autoritativer Erziehungsstil mit einem hohen Maß an Wärme, Wertschätzung und lobender Anerkennung zusammen mit einem angemessenen Maß an begründeten Regeln und Grenzen beeinflusst die Lern- und Leistungsmotivation daher auch positiv (Wild & Wild, 1997). Darüber hinaus wurde oft demonstriert, dass auch ein autonomieunterstützendes Elternverhalten von Vorteil ist (Exeler & Wild, 2003; Wild, 2001; Wild & Remy, 2002), was allerdings, zumindest auf Grundlage der Gesamtstichprobe, in der vorliegenden Studie nicht nachgewiesen werden konnte. Eine eingehende geschlechtsspezifische Analyse brachte aber schließlich zum Vorschein, dass gerade bei männlichen Studierenden die schulische Autonomieunterstützung der Eltern einen wesentlichen Beitrag zur Lern- und Leistungsmotivation leistet. Denn je mehr sich männliche Studierende während ihrer Kindheit und Jugend von ihren Eltern in schulischen Begebenheiten unterstützt und in ihrer Selbstständigkeit gefördert fühlten, desto eher weisen sie später im Studium eine Lernzielorientierung auf. Mit zunehmender schulischer Autonomieunterstützung der Eltern entwickeln männliche Studierende entgegen aller Erwartungen allerdings auch vermehrt Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele. Obwohl dieses Ergebnis auf den ersten Blick zunächst widersprüchlich scheint, geben Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) zu bedenken, dass Personen mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen können. Daher ist es möglich, dass Personen nach einer Kompetenzerweiterung streben und gleichzeitig ihre erworbenen Fähigkeiten vor anderen demonstrieren wollen. Dabei können sie aber auch wiederum zur selben Zeit danach trachten, ihre mangelnden Fähigkeiten zu verbergen, um in einem möglichst positiven Licht zu erscheinen. Deshalb sind Leistungsziele nicht grundsätzlich abzulehnen, da sie in Wettbewerbs- und Prüfungssituationen (wie etwa im Studium) durchaus von Vorteil sind und aufgrund der positiven Selbstdarstellung auch kurzfristig gute Leistungsergebnisse nach sich ziehen (Spinath et al., 2002). Somit wirkt sich eine autonomieunterstützende Erziehungsweise der

Eltern durchwegs erfolversprechend auf die Lern- und Leistungsmotivation männlicher Studierender aus. Denn mithilfe elterlicher Autonomieunterstützung sehen sich speziell männliche Studierende in der Lage, ihre Zielorientierungen an die jeweilige Situation zu adaptieren. Im Gegensatz dazu beeinflusst die Kontrolle und Überbehütung des Vaters die Lern- und Leistungsmotivation der männlichen Studierenden in einer eher ungünstigen Art und Weise, da durch ein derartiges väterliches Erziehungsverhalten separat nur die Vermeidungsleistungsziele der Studenten determiniert werden. Denn ein stark kontrollierendes, einmischendes, einengendes, übertrieben besorgtes sowie leistungsorientiertes Auftreten mit zu hohen Erwartungen von Seiten des Vaters ruft bei männlichen Studierenden vermehrt Vermeidungsleistungsziele hervor. Damit gehen die Studenten jenen Situationen aus dem Weg, bei denen ihre eigenen Kompetenzen als unzulänglich aufgedeckt werden könnten, was langfristig zu schlechten Leistungen führt. Diesem Ergebnis entsprechend brachten Wild und Remy (2002) ebenfalls in Erfahrung, dass ein direktiv-kontrollierendes Vorgehen der Eltern, die in erster Linie das Lernergebnis betonen, die Neigung zu Leistungszielen bei Schulkindern verstärkt. Zudem ermittelten Gonzalez et al. (2002), dass ein autoritäres und permissives Erziehungsverhalten speziell der Mutter zur Vorhersage einer Leistungszielorientierung beiträgt. Dieses Resultat konnte auch in der vorliegenden Studie zum Teil bestätigt werden, jedoch völlig unerwartet in gegensätzlicher Richtung. Denn eine übermäßig strenge, ablehnende und strafende Erziehungshaltung in Verbindung mit gehäufte Kritik, Zurückweisung und Tadel von Seiten der Mutter geht mit einer Abnahme der Vermeidungsleistungsziele bei männlichen Studierenden einher. Möglicherweise entwickeln Söhne in ihrer Kindheit und Jugend eine internalisierte Angst vor drohenden Strafen durch die Mutter, wenn sie Prüfungssituationen in der Schule aufgrund mangelnder Kompetenzen aus dem Weg gehen. Darin ist vielleicht auch ein reduziertes Vermeidungsverhalten im Studium begründet. Für die Vermeidungsleistungsziele ist bei männlichen Studierenden somit das Erziehungsverhalten beider Elternteile ausschlaggebend, wohingegen bei weiblichen Studierenden in erster Linie allein die emotionale Wärme des Vaters eine Rolle spielt. Studentinnen, die während ihrer Kindheit und Jugend viel Liebe, Wärme, Unterstützung, Lob, Trost und Zuwendung von ihrem Vater erfahren durften, neigen weniger dazu, ihre mangelnden Kompetenzen im Studium vor anderen zu verbergen. Mit einer derartigen Erziehungsweise vermittelt ihnen ihr Vater Sicherheit, wodurch sie jene Situationen nicht scheuen, in denen ihre Fähigkeiten

womöglich als unzulänglich aufgedeckt werden könnten. Somit offenbart sich bei weiblichen Studierenden eine emotional unterstützende Haltung des Vaters als motivationsförderlicher Faktor. Schließlich sei an dieser Stelle der Vollständigkeit halber noch zusätzlich erwähnt, dass sich im Gegensatz zur geschlechtsspezifischen Analyse in der Gesamtstichprobe keine einzige Komponente des elterlichen Erziehungsverhaltens als signifikanter Prädiktor zur Vorhersage der beiden studentischen Leistungsziele (Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele) erwies.

Als zusätzliche motivationale Komponente wurde in der vorliegenden Studie auch die Arbeitsvermeidung im Studium miterhoben. Dabei erschienen in der Gesamtstichprobe die emotionale Wärme des Vaters sowie die Kontrolle und Überbehütung der Mutter als einflussreich. Ein stark kontrollierendes, einschränkendes, übertrieben besorgtes sowie leistungsorientiertes Auftreten mit zu hohen Erwartungen von Seiten der Mutter führt dazu, dass StudentInnen möglichst wenig Arbeit bei Aufgaben im Studium aufzuwenden gedenken. Durch dieses erzieherisch ungünstige Verhalten der Mutter fühlen sich StudentInnen vermutlich bereits während der Kindheit und Jugend in ihrem Handlungsspektrum eingeengt, wodurch auch später im Studium ein möglichst geringer Arbeitsaufwand angestrebt wird. Mit zunehmender emotionaler Wärme des Vaters dagegen sinkt die Arbeitsvermeidung der StudentInnen, d. h. desto eher sind sie gewillt, Arbeit im Studium auf sich zu nehmen, um Erfolge zu erzielen. Durch eine geschlechtsspezifische Analyse konnte zusätzlich festgestellt werden, dass ein emotional unterstützendes Erziehungsverhalten des Vaters die Arbeitsvermeidung speziell bei weiblichen Studierenden reduziert. Somit ist unter Einbeziehung der obenstehenden Ergebnisse die emotionale Zuwendung des Vaters vor allem bei weiblichen Studierenden als relevant einzustufen. Denn mit einer derartigen Erziehungsweise erhöhen Väter die Lern- und Leistungsmotivation ihrer Töchter im Studium.

Zusammenfassend ist schlussendlich festzuhalten, dass weibliche Studierende das Erziehungsverhalten beider Elternteile als emotional wärmer beschreiben als männliche Studierende. Geschlechtsspezifische Unterschiede treten auch in der studienspezifischen Selbstwirksamkeit der StudentInnen auf. Denn männliche Studierende besitzen ein größeres

Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, die Anforderungen im Studium zu bewältigen. Neben dem Geschlecht der StudentInnen wurde auch ein kontrollierendes und überbehütendes Erziehungsverhalten der Mutter als einflussnehmende Determinante für die studienspezifische Selbstwirksamkeit (speziell bei weiblichen Studierenden) identifiziert, wobei sich ein stark einschränkendes und leistungsorientiertes Verhalten der Mutter ungünstig auf die Selbstwirksamkeit im Studium auswirkt. Eine ablehnende und strafende Erziehungshaltung des Vaters ist wiederum besonders bei männlichen Studierenden für eine verringerte Selbstwirksamkeit im Studium verantwortlich. Für die Lern- und Leistungsmotivation im Studium spielt nicht nur das Erziehungsverhalten der Eltern eine Rolle, sondern auch deren Bildungsniveau. Mit zunehmendem Bildungsniveau des Vaters sind Studierende umso weniger dazu geneigt, ihre unzulänglichen Kompetenzen im Studium gegenüber anderen zu verbergen. Dies trifft vor allem auf männliche Studierende zu, deren Annäherungsleistungsziele sich ebenso mit zunehmendem Bildungsniveau des Vaters verringern, wodurch sie weniger darauf ausgerichtet sind, ihr vorhandenes Wissen und Können gegenüber anderen zu demonstrieren. Mit ansteigendem Bildungsniveau der Mutter wiederum sind Studierende, speziell weibliche Studierende, eher bestrebt, für sich selbst einen Lernzuwachs und eine Kompetenzerweiterung im Studium zu erfahren. Mit zunehmendem Bildungsstand beider Elternteile stellen die StudentInnen daher eher den Lernprozess und nicht die nach außen zur Geltung gebrachte Leistung in den Vordergrund, wobei sich aufgrund einer geschlechtsspezifischen Betrachtung die Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden eher am Bildungsniveau des gleichgeschlechtlichen Elternteils orientiert. Hinsichtlich des elterlichen Erziehungsverhaltens stellte sich heraus, dass ein liebevoller und emotional unterstützender Umgang der Mutter mit ihren Kindern die Lernziele der Studierenden, und zwar nur in der Gesamtstichprobe und damit unabhängig vom Geschlecht, positiv beeinflusst, wohingegen ein stark kontrollierendes, überbehütendes und leistungsorientiertes Verhalten der Mutter dazu führt, dass Studierende, und zwar wiederum unabhängig vom Geschlecht, möglichst wenig Arbeit im Studium aufzuwenden bereit sind. Diesbezüglich ist somit keine geschlechtsspezifische Aussage möglich, woraus zu schließen ist, dass beide erzieherischen Aspekte für männliche und weibliche Studierende gleichermaßen von Bedeutung sind. Des Weiteren konnte auch eruiert werden, dass eine liebevolle Haltung des Vaters, welche von emotionaler Wärme und Zuwendung geprägt ist, zur Folge hat, dass Studierende eher dazu gewillt sind, Arbeit im Studium auf sich zu

nehmen, um Erfolge zu realisieren. Dies ist insbesondere bei weiblichen Studierenden der Fall, die mit zunehmender emotionaler Wärme des Vaters auch weniger dazu neigen, ihre mangelnden Kompetenzen im Studium vor anderen zu verbergen. Bei den männlichen Studierenden kristallisierte sich dagegen die schulische Autonomieunterstützung der Eltern als einflussreiche erzieherische Komponente heraus. Denn je mehr sich männliche Studierende in ihrer (schulischen) Selbstständigkeit von ihren Eltern gefördert fühlten, desto eher weisen sie später im Studium sowohl eine Lern- als auch eine Leistungszielorientierung auf. Infolgedessen sind sie mithilfe elterlicher Autonomieunterstützung in der Lage, mehrere Ziele gleichzeitig zu verfolgen und ihre Zielorientierungen flexibel an die jeweilige Situation anzupassen, was vor allem in Prüfungssituationen durchaus von Vorteil sein kann. Im Gegensatz dazu wirkt sich ein stark kontrollierendes, überbehütendes und leistungsorientiertes Erziehungsverhalten des Vaters ungünstig auf die Lern- und Leistungsmotivation männlicher Studierender aus, da mit einer derartigen Erziehungshaltung separat nur deren Vermeidungsleistungsziele beeinflusst werden. Dadurch gehen männliche Studierende vermehrt jenen Situationen aus dem Weg, bei denen ihre eigenen Kompetenzen als unzulänglich aufgedeckt werden könnten, was langfristig keinen Lernfortschritt ermöglicht. Zu einer Reduzierung der Vermeidungsleistungsziele bei männlichen Studierenden trägt, allerdings völlig unerwartet, eine übermäßig strenge, ablehnende und strafende Erziehungshaltung der Mutter bei. Dies beruht möglicherweise auf einer in der Kindheit und Jugend entwickelten internalisierten Angst vor drohenden Strafen durch die Mutter.

Im Großen und Ganzen ist aus den Ergebnissen zu schlussfolgern, dass angesichts einer geschlechtsneutralen Betrachtung (Gesamtstichprobe) vor allem das Erziehungsverhalten der Mutter für leistungsrelevante Aspekte im Studium, wie etwa in diesem Fall für die Selbstwirksamkeit und die Lern- und Leistungsmotivation, ausschlaggebend zu sein scheint. Denn unabhängig vom Geschlecht der Studierenden beeinflusst die Mutter durch ihre erzieherische Haltung nicht nur die positive Seite der motivationalen Orientierung (Selbstwirksamkeit und Lernziele), sondern auch die negative Seite (Arbeitsvermeidung). Dagegen scheint das Erziehungsverhalten des Vaters in erster Linie nur für die negative Komponente der Lern- und Leistungsmotivation von Studierenden (Arbeitsvermeidung)

verantwortlich zu sein. Allerdings ist dabei eben zu bedenken, dass vermutlich gerade die Mutter einen Großteil der Erziehung übernimmt, was aus den soziodemographischen Daten aller Befragten hervorgeht, da bei mehr als der Hälfte der Studierenden eher nur die Mutter in schulische Belange involviert war. In Anbetracht dessen wird auf den ersten Blick der Eindruck erweckt, dass gerade die Mutter bei dieser Thematik eine wichtige Position einnimmt. Erst unter Berücksichtigung einer geschlechtsspezifischen Analyse wird ein differenzierteres und detaillierteres Bild erzeugt, in dem auch das Erziehungsverhalten des Vaters einen hohen Stellenwert einnimmt. Denn mit zunehmender emotionaler Wärme des Vaters wird vor allem die Lern- und Leistungsmotivation weiblicher Studierender positiv beeinflusst. Aber auch bei männlichen Studierenden ist die väterliche Erziehungsweise von großem Belang. Darüber hinaus hat insbesondere die schulische Autonomieunterstützung, in der sowohl Mutter als auch Vater eine Rolle spielen, gerade bei männlichen Studierenden einen positiven Effekt auf deren Lern- und Leistungsmotivation. Zusätzlich brachte eine geschlechtsspezifische Analyse außerdem noch informativ zum Vorschein, dass sich die Lern- und Leistungsmotivation von Studierenden eher am Bildungsniveau des gleichgeschlechtlichen Elternteils orientiert. Das elterliche Bildungsniveau erwies sich im Vergleich zum elterlichen Erziehungsverhalten zudem als einflussreicherer Faktor hinsichtlich der studentischen Zielorientierungen, was möglicherweise damit in Verbindung steht, dass ein Studium im Sinne einer universitären Ausbildung auch eine intellektuell anspruchsvolle Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fachgebiet erfordert. Ein geistig und intellektuell anregendes häusliches Umfeld bietet somit einfach eine gute Grundlage für eine motivational günstige Entfaltung.

9. Kritik und Ausblick

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass alle genannten signifikanten Prädiktoren zur Vorhersage der studienspezifischen Selbstwirksamkeit bzw. der Lern- und Leistungsmotivation zum Teil nur eine relativ geringe Varianzaufklärung erzielten. Daher ist

davon auszugehen, dass nicht nur das Erziehungsverhalten der Eltern und deren Bildungsniveau, sondern möglicherweise auch zahlreiche andere Faktoren wie etwa die Persönlichkeitseigenschaften (Prüfungsangst, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus etc.) oder die Intelligenz der Studierenden eine bedeutende Rolle einnehmen, welche in nachfolgenden Untersuchungen berücksichtigt werden könnten. Als weitere Ergänzung könnte auch die Sicht der Eltern miteinbezogen werden, um mögliche Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen zu analysieren. Darüber hinaus wäre zu diesem Thema auch eine Längsschnittstudie interessant, welche bereits im schulischen Milieu einsetzt und sich bis ins Studium fortsetzt, um mögliche Veränderungen aufzuzeigen. Denn bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich nur um eine Querschnittbetrachtung. Methodisch hätte sich statt einem Paper-Pencil-Format eventuell ein Online-Fragebogen als sinnvoller erwiesen, da damit mehr ProbandInnen aus möglichst vielen unterschiedlichen Studienrichtungen zu erreichen sind und die Zahl der männlichen Teilnehmer vielleicht erhöht hätte werden können, um eine ausgeglichene Geschlechterverteilung zu erzielen. Denn in der vorliegenden Studie fiel die Teilnahmebereitschaft der männlichen Studierenden im Vergleich zu den weiblichen Studierenden doch relativ gering aus. In zukünftigen Untersuchungen wäre es eventuell auch ratsam, die Schulbeteiligung der Eltern anhand intervallskaliertes Abstufungen für beide Elternteile getrennt zu erheben, um ein noch differenzierteres Bild davon zu erhalten, inwieweit Vater und Mutter in die schulischen Aktivitäten ihrer Kinder involviert sind bzw. waren. Ergänzend könnte auch eine Studie vorgenommen werden, bei deren Stichprobe hauptsächlich Väter in schulische Belange involviert waren, um die Ergebnisse mit der vorliegenden Studie zu vergleichen. Denn es stellt sich die Frage, ob sich bei einem größeren Ausmaß der väterlichen Schulbeteiligung ein ähnliches Muster abzeichnet, in dem jedoch in der geschlechtsneutralen Analyse das Erziehungsverhalten des Vaters eine größere Rolle spielt. Abgesehen von diesen Erweiterungsvorschlägen ist noch zu erwähnen, dass sich die Operationalisierung der Skala *schulische Autonomieunterstützung der Eltern* gerade für eine aus StudentInnen bestehende Stichprobe schwierig gestaltete, da StudentInnen doch auf eine relativ große Zeitspanne ihrer Schullaufbahn zurückblicken können, wodurch die Itemformulierungen (wie bereits in Kapitel 6.2.3 angeführt) sehr global gehalten wurden. Deshalb ist bei dieser Skala eventuell auch Verbesserungsbedarf nötig, indem etwa im Fragebogen auf konkretere Schulabschnitte (Volksschule, Unterstufe, Oberstufe) Bezug genommen wird. Aber ungeachtet dessen

konnte die global formulierte Skala trotzdem einen informativen Beitrag zur Erklärung der Lern- und Leistungsmotivation, zumindest bei männlichen Studierenden, leisten.

Trotz einiger dieser reflexiv getroffenen kritischen Anmerkungen können die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung für die Praxis durchaus von Nutzen sein. In Beratungsprozessen beispielsweise ist Eltern zu verdeutlichen, dass sie sehr wohl durch ihr erzieherisches Verhalten einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit und die Lern- und Leistungsmotivation ihrer Kinder ausüben, was sich sogar noch im Erwachsenenalter der Kinder bemerkbar macht. Vor allem für Mädchen gilt es, sie in ihrer Selbstwirksamkeit zu stärken, wobei besonders Mütter dazu beitragen können. Um motivationale Defizite zu verhindern, ist es wichtig, die Kinder in ihrer Selbstständigkeit nicht allzu sehr einzuschränken, was vor allem für männliche Nachkommen gilt. Ein gewisses Maß an Autonomie ermöglicht Kindern eigene Handlungsräume, in denen sie danach streben, sich selbst in ihrer Umwelt als wirksam zu erleben und ihre Fähigkeiten für sich selbst auszubauen. Altersangemessene Leistungsanforderungen von Seiten der Eltern verhindern, dass die Kinder nicht über- und auch nicht unterfordert werden, sondern im richtigen Rahmen gefordert werden. Außerdem ist Eltern nahezu legen, dass ein von emotionaler Wärme geprägtes Erziehungsverhalten eine bedeutende Rolle für die Entwicklung einer günstigen motivationalen Orientierung einnimmt, wobei speziell Mädchen davon profitieren.

10. Zusammenfassung

In der Literatur wird häufig davon ausgegangen, dass Eltern durch ihr erzieherisches Handeln einen wesentlichen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit und die Lern- und Leistungsmotivation ihrer Kinder ausüben. In der vorliegenden Untersuchung wurde dementsprechend primär der Frage nachgegangen, inwieweit diese Auffassung auch bei StudentInnen noch zutreffend ist. Dazu wurden 252 ProbandInnen verschiedenster

Studienrichtungen hinsichtlich ihrer Erinnerungen an das Erziehungsverhalten beider Elternteile befragt. Dafür wurden der *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE)* von Schumacher, Eisemann und Brähler (2000) sowie eine selbstkonzipierte Skala namens *Schulische Autonomieunterstützung der Eltern* herangezogen. Außerdem wurde die *studienpezifische Selbstwirksamkeit* mithilfe der gleichnamigen Skala von Jerusalem und Schwarzer (1986) erhoben. Anhand der *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)* von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne und Dickhäuser (2002) wurden die motivationalen Zielorientierungen der StudentInnen ermittelt.

Auf Basis regressionsanalytischer Berechnungen erwies sich speziell bei weiblichen Studierenden ein kontrollierendes und überbehütendes Verhalten der Mutter als einflussnehmende Determinante für die studienpezifische Selbstwirksamkeit. Ein stark einschränkender Erziehungsstil sowie zu hohe Leistungsanforderungen von Seiten der Mutter reduzieren demnach die Selbstwirksamkeit im Studium. Eine ablehnende und strafende Erziehungshaltung des Vaters ist wiederum besonders bei männlichen Studierenden für eine verringerte Selbstwirksamkeit im Studium verantwortlich.

Das elterliche Erziehungsverhalten spielt aber auch für die studentische Lern- und Leistungsmotivation eine Rolle. Denn es zeigte sich unabhängig vom Geschlecht der Studierenden, dass sich die emotionale Wärme der Mutter positiv auf die Lernziele der Studierenden auswirkt, wohingegen ein kontrollierendes und überbehütendes Verhalten der Mutter eine höhere Arbeitsvermeidung bei den StudentInnen hervorruft. Durch eine vermehrte emotionale Zuwendung des Vaters werden jedoch vor allem bei weiblichen Studierenden sowohl die Arbeitsvermeidung als auch die Vermeidungsleistungsziele verringert. Bei männlichen Studierenden offenbarte sich dagegen die schulische Autonomieunterstützung der Eltern als überaus vorteilhaft, da damit sowohl eine Lern- als auch eine Leistungszielorientierung begünstigt werden. Darüber hinaus leistet aber auch das Bildungsniveau beider Elternteile einen bedeutenden Beitrag zur Lern- und Leistungsmotivation von Studierenden.

Diese Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass sich der Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf leistungsrelevante Aspekte sogar im Erwachsenenalter der Kinder,

nämlich bei Studierenden, bemerkbar macht. Dabei wird unabhängig vom Geschlecht der Studierenden vor allem dem Erziehungsverhalten der Mutter als primäre Erziehungsinstanz eine wesentliche Bedeutung beigemessen. Erst unter Berücksichtigung einer geschlechtsspezifischen Analyse wird jedoch ein differenzierteres und detaillierteres Bild erzeugt, in dem auch das Erziehungsverhalten des Vaters einen hohen Stellenwert einnimmt.

Literaturverzeichnis

- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 478-487.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64 (6), 359-372.
- Atkinson, J. W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barquero, B. & Geier, B. (2008). Elterliches Erziehungsverhalten. Wie werden kindliche Verhaltensauffälligkeiten und Persönlichkeitsmerkmale beeinflusst? In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen* (S. 125-147). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1), 1-103.
- Becker-Carus, C. (2004). *Allgemeine Psychologie. Eine Einführung*. München: Elsevier.
- Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2006). Situative Determinanten des Verhaltens. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 73-142). Heidelberg: Springer.
- Bleeker, M. M. & Jacobs, J. E. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 97-109.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarbeitete Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2006). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 270-355). Weinheim: Beltz.
- Brunstein, J. & Heckhausen, H. (2006). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 143-191). Heidelberg: Springer.
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse* (11., überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Davis, P. J. (1999). Gender differences in autobiographical memory for childhood emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 498-510.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 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.
- Duss, B., Kramis, J. & Perrez, M. (1984). Leistungsmotivation von Schülern und elterliches Bekräftigungsverhalten beim Hausaufgabenmachen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 256-262.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), 628-644.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 549-563.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13 (2), 139-156.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 6-22.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Fink, E. H. (1975). Erziehung zur Leistungsmotivation. . In H. Lukesch (Hrsg.), *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile* (S. 40-50). Göttingen: Hogrefe.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C. & Midgley, C. (2010). Changes in efficacy beliefs in mathematics across the transition to middle school: Examining the effects of perceived teacher and parent goal emphases. *Journal of Educational Psychology*, 102 (1), 102-114.
- Fuhrer, U. (2005). *Lehrbuch Erziehungspsychologie*. Bern: Huber.

- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D. & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33 (1), 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 316-330.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hock, M. (2008). Erziehungsstile und ihre Auswirkungen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 491-500). Göttingen: Hogrefe.
- Hoeltje, C. O., Silburn, S. R., Garton, A. F. & Zubrick, S. R. (1996). Generalized self-efficacy: Family and adjustment correlates. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25 (4), 446-453.
- Hofer, M. & Pikowsky, B. (2002). Familien mit Jugendlichen. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (S. 241-264). Göttingen: Hogrefe.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 535-571). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2001). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (7., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2006). Sozialisation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 729-740). Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. (2002). Einleitung. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 8-12.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormen, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223-245). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (S. 15-28). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.

- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2009). *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)*. [online]. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm> [17.10.11].
- Jonas, K. & Brömer, P. (2002). Die sozial-kognitive Theorie von Bandura. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (Theorien der Sozialpsychologie, Bd. 2, S. 277-299). Bern: Huber.
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time in former East and West Germany. *Journal of Adolescence*, 22, 719-736.
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.
- Juang, L. & Vondracek, F. W. (2001). Developmental patterns of adolescent capability beliefs: A person approach. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 34-52.
- Keller, G. (2008). *Ich will nicht lernen! Motivationsförderung in Elternhaus und Schule* (3., überarbeitete Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 693-699). Weinheim: Beltz.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2006). Zielorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 880-886). Weinheim: Beltz.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (1994). *Elterliche Erziehung und Angstentwicklung des Kindes. Untersuchungen über die Entwicklungsbedingungen von Ängstlichkeit und Angstbewältigung*. Bern: Hans Huber.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (2006). Erziehungsstil. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 147-155). Weinheim: Beltz.
- Kruse, J. (2001). Erziehungsstil und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 63-83). Göttingen: Hogrefe.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28 (1), 129-137.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lukesch, H. (1995). Erziehungsstil. In D. Lenzen & K. Mollenhauer (Hrsg.), *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, Bd. 1, S. 403-405). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lukesch, H. (1997). *Einführung in die pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Regensburg: Roderer.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Dona, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Sozialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4) (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Majer, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse first-generation community college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2 (4), 243-250.
- Menck, P. (1998). *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Donauwörth: Auer.
- Möller, J. (2006). Attributionen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 34-40). Weinheim: Beltz.
- Nerdinger, F. W. (2003). *Motivation von Mitarbeitern*. Göttingen: Hogrefe.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 1-14.
- Otto, B., Perels, F. & Schmitz, B. (2008). Zum Zusammenhang des Elternverhaltens mit dem selbstregulierten Lernen von Grundschulern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 288-300.
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

- Ratzke, K., Gebhardt-Krempin, S. & Zander, B. (2008). Diagnostik der Erziehungsstile. In M. Cierpka (Hrsg.), *Handbuch der Familiendiagnostik* (S. 241-257). Heidelberg: Springer.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55*, 227-237.
- Rheinberg, F. (2006). *Motivation* (6., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130* (2), 261-288.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist, 35* (2), 101-111.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Satow, L. (1999). Schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Prüfungsangst – Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 13* (4), 207-211.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 174-191.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sekundarstufe I. *Empirische Pädagogik, 14* (2), 131-150.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50* (2), 168-181.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2008). Familiäre und individuelle Bedingungen des Textlernens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 55*, 238-252.

- Schiefele, U. & Köller, O. (2006). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 303-310). Weinheim: Beltz.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185-198.
- Schlag, B. (2004). *Lern- und Leistungsmotivation* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmalt, H.-D. & Langens, T. A. (2009). *Motivation* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A. (1975). Auswirkung von Erziehungsstilen. Überblick über den Stand der Forschung. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile* (S. 14-27). Göttingen: Hogrefe.
- Schneewind, K. A. (1980). Elterliche Erziehungsstile: Einige Anmerkungen zum Forschungsgegenstand. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 19-30). Bern: Huber.
- Schneewind, K. A. (2000). Kinder und elterliche Erziehung. In A. Lange & W. Lauterbach (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts* (S. 187-208). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Schneewind, K. A. (2008). Sozialisation und Erziehung im Kontext der Familie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 117-145). Weinheim: Beltz.
- Schneewind, K. A. & Pekrun, R. (1994). Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 1, S. 3-39). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, S. (2008). Was bringen die Kinder von Zuhause in die Schule mit? Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I aus Sicht der Kinder und Eltern im Rückblick. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen* (S. 259-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnotz, W. (2006). *Pädagogische Psychologie. Workbook*. Weinheim: Beltz.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 93-99.

- Schumacher, J. (2002). *Perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten. Konzeptualisierung, diagnostische Erfassung und psychologische Relevanz im Erwachsenenalter*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schumacher, J., Eisemann, M. & Brähler, E. (2000). *FEE. Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten*. Bern: Huber.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*, 28-53.
- Seitz, W. (1980). Auswirkungen des Erziehungsstils auf Persönlichkeitsmerkmale des Erzogenen. In K. A. Schneewind & T. Herrmann (Hrsg.), *Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens* (S. 189-222). Bern: Huber.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Stapf, A. (1975). Neuere Untersuchungen zur elterlichen Strenge und Unterstützung. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile* (S. 28-39). Göttingen: Hogrefe.
- Stapf, K. H., Herrmann, T., Stapf, A. & Stäcker, K. H. (1972). *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Komponenten der Bekräftigung in der Erziehung*. Bern: Huber.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 80-90.
- Stoeber, J. & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences, 42*, 1379-1389.
- Strage, A. & Brandt, T. S. (1999). Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology, 91*, 146-156.
- Tausch, R. & Tausch, A. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (11., korrigierte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development, 50* (3), 337-346.
- Turner, L. A. & Johnson, B. (2003). A model of mastery motivation for at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology, 95* (3), 495-505.

- Usher, E. L. & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1 (2), 170-182.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42 (2), 203-215.
- Weiner, B. (1976). *Theorien der Motivation*. Stuttgart: Klett.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Whitbeck, L. B., Simons, R. L., Conger, R. D., Wickrama, K. A. S., Ackley, K. A. & Elder, G. H. (1997). The effects of parents' working conditions and family economic hardship on parenting behaviors and children's self-efficacy. *Social Psychology Quarterly*, 60, 291-303.
- Wild, E. (2001). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 481-499.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernalers. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 203-267). Weinheim: Beltz.
- Wild, K.-P. & Krapp, A. (1995). Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (4), 579-595.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 27-51.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (1), 55- 77.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

ANHANG

Fragebogen

Liebe(r) Teilnehmer/-in!

Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich eine Studie zum Thema "Elterliche Erziehung und ihre Rolle für leistungsrelevante Aspekte im Studium" durch. Falls Sie zwischen 18 und 30 Jahre alt sind und Erinnerungen an das Erziehungsverhalten beider Elternteile haben, wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich Zeit nehmen würden, den vorliegenden Fragebogen auszufüllen. Die Bearbeitung dauert zirka 10 Minuten.

Die Befragung ist selbstverständlich ANONYM und dient rein wissenschaftlichen Zwecken. Ihre Angaben werden streng vertraulich behandelt und ausschließlich im Rahmen dieser Untersuchung verwendet. Bitte beantworten Sie alle Fragen möglichst offen und ehrlich und lassen Sie keine Frage unbeantwortet. Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten.

Der vorliegende Fragebogen besteht neben den persönlichen Daten aus 3 Teilen. Kreuzen Sie bitte immer nur ein Kästchen pro Frage (und Elternteil) an, und zwar jenes, das Ihrer Meinung am besten entspricht.

DANKE für Ihre Mitarbeit!

PERSÖNLICHE DATEN

1. Geschlecht: männlich weiblich
2. Alter in Jahren: _____
3. Studienrichtung: _____
4. Höchste abgeschlossene Schulbildung der Eltern:
 Vater: Pflichtschule
 Lehre/Berufsschule, Handelsschule
 Matura (Gymnasium, höhere berufsbildende Schule)
 Universität, Fachhochschule

 Mutter: Pflichtschule
 Lehre/Berufsschule, Handelsschule
 Matura (Gymnasium, höhere berufsbildende Schule)
 Universität, Fachhochschule
5. Sind Ihre Eltern getrennt, geschieden oder verwitwet? ja nein
6. Bei wem haben Sie den größten Teil Ihrer Kindheit und Jugend gelebt?
 Vater und Mutter (in einem gemeinsamen Haushalt)
 Vater
 Mutter
 bei keinem von beiden
7. Wer war eher an Ihren schulischen Aktivitäten wie etwa Hausaufgaben, Lernen etc. beteiligt?
 Vater und Mutter (beide gleichsam)
 Vater
 Mutter
 Keiner von beiden

TEIL 1

Im ersten Teil geht es um das *erinnerte elterliche Erziehungsverhalten*. Wenn es auch schwer sein mag, sich genau zu erinnern, wie sich Ihre Eltern **während Ihrer Kindheit und Jugend** Ihnen gegenüber verhielten, so gibt es doch sicher gewisse Erinnerungen an die Erziehungsmethoden, die sie anwandten.

Bitte kreuzen Sie für jede Frage die Antwort an, die dem **damaligen** Verhalten Ihres Vaters bzw. Ihrer Mutter entspricht. Unterscheiden Sie bitte zwischen Ihrem Vater und Ihrer Mutter. Falls sich beide gleich verhalten haben, kreuzen Sie für beide Eltern die gleiche Antwortalternative an. Beachten Sie, dass Sie nur eine Antwortmöglichkeit pro Frage und Elternteil ankreuzen dürfen und lassen Sie keine Frage unbeantwortet.

		Nein, niemals	Ja, gelegentlich	Ja, oft	Ja, ständig
1. Wurden Sie von Ihren Eltern hart bestraft, auch für Kleinigkeiten?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Spürten Sie, dass Ihre Eltern Sie gern hatten?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kam es vor, dass Ihre Eltern Sie auch für kleine "Sünden" bestrafen?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Versuchten Ihre Eltern Sie zu beeinflussen, etwas "Besseres" zu werden?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Kam es vor, dass Ihre Eltern aus Angst, Ihnen könnte etwas zustoßen, Dinge verboten, die anderen in ihrem Alter erlaubt wurden?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Kam es vor, dass Sie als Kind vor anderen ausgeschimpft oder geschlagen wurden?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Fanden Sie, dass Ihre Eltern versuchten, Sie zu trösten und aufzumuntern, wenn Ihnen etwas daneben gegangen war?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Kam es vor, dass Ihnen Ihre Eltern mehr Schläge erteilten, als sie es verdient hatten?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Konnten Sie von Ihren Eltern Unterstützung erwarten, wenn Sie vor einer schweren Aufgabe standen?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Lehnten Ihre Eltern die Freunde und Kameraden ab, mit denen Sie sich gerne trafen?	Vater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mutter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Nein, niemals	Ja, gelegentlich	Ja, oft	Ja, ständig
11. Versuchten Ihre Eltern Sie anzutreiben, "Beste/r" zu werden?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
12. Zeigten Ihre Eltern vor anderen, dass sie Sie gern hatten?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
13. Gebrauchten Ihre Eltern folgende Redensart: "Wenn Du das nicht tust, bin ich traurig" ?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
14. Wurden Sie von Ihren Eltern gelobt?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
15. Wurden Sie von Ihren Eltern getröstet, wenn Sie traurig waren?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
16. Kam es vor, dass Sie von Ihren Eltern bestraft wurden, ohne etwas getan zu haben?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
17. Zeigten Ihre Eltern mit Worten und Gesten, dass sie Sie gern hatten?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
18. Kam es vor, dass Sie ohne Grund Schläge bekamen?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
19. Wünschten Sie sich manchmal, dass sich Ihre Eltern weniger darum kümmern, was Sie taten?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
20. Bekamen Sie von Ihren Eltern Schläge?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
21. Setzten Ihre Eltern bestimmte Grenzen für das, was Sie tun und lassen durften, und bestanden sie eisern darauf?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
22. Behandelten Sie Ihre Eltern so, dass Sie sich schämten?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
23. Finden Sie, dass Ihre Eltern übertrieben ängstlich darüber waren, dass Ihnen etwas zustoßen könnte?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0
24. Konnten Ihre Eltern mit Ihnen schmusen?	Vater	0	0	0	0
	Mutter	0	0	0	0

Die folgenden Aussagen beziehen sich nun eher auf das *erinnerte schulbezogene Elternverhalten*.
 Beziehen Sie die Aussagen auf jenen Elternteil, der am ehesten an ihren schulischen Aktivitäten beteiligt war. Falls beide Elternteile gleichsam beteiligt waren, geben Sie bitte ein Gesamturteil ab. Kreuzen Sie bitte bei jedem Satz immer die Aussage an, die Ihrer Meinung am besten entspricht.

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
1. Ich durfte selbst bestimmen, mit welcher Hausaufgabe ich beginne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wenn mir meine Eltern bei den Hausaufgaben halfen, ermunterten sich mich immer, erst einmal selbst die richtige Lösung zu finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Meine Eltern ließen mich selbstständig an meinen Hausaufgaben arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Bei einer schlechten Note versuchten meine Eltern, gemeinsam mit mir den Grund für die schlechte Note herauszufinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Meine Eltern unterstützten meine Selbstständigkeit in schulischen Angelegenheiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TEIL 2

Im zweiten Teil geht es um die Dinge, die Ihnen im Studium wichtig sind. Bitte kreuzen Sie bei jedem Satz die für Sie am besten zutreffende Aussage an.

Im Studium geht es mir darum, ...

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
1. ... neue Ideen zu bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ... zu zeigen, dass ich bei einer Sache gut bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ... dass andere Studierende nicht denken, ich sei dumm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ... keine schwierigen Prüfungen oder Klausuren zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im Studium geht es mir darum, ...

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
5. ... etwas Interessantes zu lernen.	0	0	0	0	0
6. ... mich nicht zu blamieren (z.B. durch falsche Ergebnisse oder dumme Fragen).	0	0	0	0	0
7. ... zu Hause keine Arbeiten erledigen zu müssen.	0	0	0	0	0
8. ... später knifflige Probleme lösen zu können.	0	0	0	0	0
9. ... Arbeiten besser zu schaffen als andere.	0	0	0	0	0
10. ... dass niemand merkt, wenn ich etwas nicht verstehe.	0	0	0	0	0
11. ... keine schwierigen Fragen oder Aufgaben lösen zu müssen.	0	0	0	0	0
12. ... komplizierte Inhalte zu verstehen.	0	0	0	0	0
13. ... bessere Noten oder Beurteilungen zu bekommen als andere.	0	0	0	0	0
14. ... dass niemand denkt, ich sei weniger schlau als andere.	0	0	0	0	0
15. ... nicht so schwer zu arbeiten.	0	0	0	0	0
16. ... dass das Gelernte für mich Sinn ergibt.	0	0	0	0	0
17. ... dass andere denken, dass ich klug bin.	0	0	0	0	0
18. ... zu verbergen, wenn ich weniger weiß als andere.	0	0	0	0	0
19. ... dass die Arbeit leicht ist.	0	0	0	0	0
20. ... zum Nachdenken angeregt zu werden.	0	0	0	0	0
21. ... zu zeigen, dass ich die Inhalte beherrsche.	0	0	0	0	0

Im Studium geht es mir darum, ...

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	weder/ noch	stimmt eher	stimmt genau
22. ... keine falschen Antworten auf Fragen der Dozenten zu geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. ... aufwendige Aufgaben nicht selber erledigen zu müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. ... so viel wie möglich zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. ... das was ich kann und weiß auch zu zeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. ... nicht durch dumme Fragen aufzufallen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. ... mit wenig Arbeit durchs Studium zu kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. ... ein tiefes Verständnis für die Inhalte zu erwerben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. ... dass die anderen merken, wenn ich in Tests und Prüfungen gut abschneide.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. ... nicht zu zeigen, wenn mir eine Aufgabe schwerer fällt als den anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. ... den Arbeitsaufwand stets gering zu halten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TEIL 3

Im dritten Teil geht es um Ihr Befinden bei der Vorbereitung auf Prüfungen. Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Im Studium bin ich in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
2. Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	o	o	o	o
3. Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	o	o	o	o
4. Auch wenn eine Prüfung sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	o	o	o	o
5. Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich in einer Prüfung versagen werde.	o	o	o	o
6. Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen kann.	o	o	o	o
7. Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	o	o	o	o

---ENDE---

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Anhang A

(a) Explorative Faktorenanalyse der Skala „schulische Autonomieunterstützung der Eltern“

Tabelle 20

Eigenwerte größer als 1 und Varianzaufklärung der Faktoren sowie zugehörige Itemnummern

Faktor	Itemnummer	Eigenwert	Varianzaufklärung (in %)
1	1, 3, 5	2.151	43.018
2	2, 4	1.207	24.150

Anmerkungen. Beide Faktoren erklären gemeinsam 67.2% der Gesamtvarianz.

Tabelle 21

Rotierte Faktorenmatrix

Itemnummer	Faktor	
	1	2
3	.867	-.002
1	.782	.090
5	.589	.486
4	-.057	.876
2	.209	.769

Anmerkungen. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

(b) Explorative Faktorenanalyse der Skala „studienpezifische Selbstwirksamkeit“

Tabelle 22

Eigenwerte größer als 1 und Varianzaufklärung der Faktoren sowie zugehörige Itemnummern

Faktor	Itemnummer	Eigenwert	Varianzaufklärung (in %)
1	1, 2, 3	2.999	42.848
2	4, 5, 6, 7	1.006	14.366

Anmerkungen. Beide Faktoren erklären gemeinsam 57.2% der Gesamtvarianz.

Tabelle 23

Rotierte Faktorenmatrix

Itemnummer	Faktor	
	1	2
2	.808	.051
3	.752	.185
1	.579	.209
5	-.062	.863
6	.355	.712
4	.486	.586
7	.441	.466

Anmerkungen. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Anhang B

(a) Reliabilitätsanalysen zum elterlichen Erziehungsverhalten

Tabelle 24

Reliabilitätsanalyse des FEE (Vater und Mutter) für die Studierendenstichprobe (N = 252)

Skala		Items	M	SD	α
Emotionale Wärme	Vater	2, 7, 9, 12, 14, 15, 17, 24	2.73	0.711	.908
	Mutter	2, 7, 9, 12, 14, 15, 17, 24	3.22	0.565	.885
Ablehnung und Strafe	Vater	1, 3, 6, 8, 16, 18, 20, 22	1.22	0.362	.879
	Mutter	1, 3, 6, 8, 16, 18, 20, 22	1.20	0.263	.752
Kontrolle und Überbehütung	Vater	4, 5, 10, 11, 19, 21, 23 (Item 13 eliminiert)	1.68	0.492	.730
	Mutter	4, 5, 10, 11, 19, 21, 23 (Item 13 eliminiert)	1.85	0.508	.707

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; Wertebereich der Antwortkategorien: 1.00 „nein, niemals“ bis 4.00 „ja, ständig“.

Tabelle 25

Itemtrennschärfen der Skala „Kontrolle und Überbehütung“ (Vater und Mutter)

		Item4	Item5	Item10	Item11	Item13	Item19	Item21	Item23
Vater	r_{it}	.459	.538	.282	.455	.122	.349	.527	.481
	α_f	.679	.661	.712	.679	.730	.701	.662	.673
Mutter	r_{it}	.411	.540	.362	.331	.176	.412	.402	.468
	α_f	.666	.635	.677	.684	.707	.665	.667	.651

Anmerkungen. α für Vater = .717; α für Mutter = .699; r_{it} = Itemtrennschärfe (korrigierte Item-Skala-Korrelation); α_f = Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen wird.

Tabelle 26

Reliabilitätsanalyse der Skala „schulische Autonomieunterstützung der Eltern“ (N = 252)

Skala	Items	M	SD	α
schulische Autonomieunterstützung	1, 3, 5 (Item 2 und 4 eliminiert)	3.66	0.460	.664

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; Wertebereich der Antwortkategorien: 1.00 „stimmt gar nicht“ bis 4.00 „stimmt genau“.

(b) Reliabilitätsanalyse zur Selbstwirksamkeit

Tabelle 27

Reliabilitätsanalyse der Skala „studienpezifische Selbstwirksamkeit“ (N = 252)

Skala	Items	M	SD	α
studienpezifische Selbstwirksamkeit	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	3.05	0.426	.766

Anmerkungen. M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; Wertebereich der Antwortkategorien: 1.00 „trifft nicht zu“ bis 4.00 „trifft genau zu“.

(c) Reliabilitätsanalyse zur Lern- und Leistungsmotivation

Tabelle 28

Reliabilitätsanalyse des SELLMO für die Studierendenstichprobe (N = 252)

Skala	Items	M	SD	α
Lernziele	1, 5, 8, 12, 16, 20, 24, 28	4.46	0.390	.726

Fortsetzung

Skala	Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
Annäherungs- Leistungsziele	2, 9, 13, 17, 21, 25, 29	3.17	0.653	.773
Vermeidungs- Leistungsziele	3, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30	2.29	0.819	.897
Arbeitsvermeidung	4, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31	1.79	0.641	.874

Anmerkungen. *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; α = Cronbachs Alpha; Wertebereich der Antwortkategorien: 1.00 „stimmt gar nicht“ bis 5.00 „stimmt genau“.

Tabellenverzeichnis

<u>Tabelle 1.</u> Elterliche Erziehungsstile und ihre Einordnung in ein zweidimensionales System (Maccoby & Martin, 1983, S. 39).....	16
<u>Tabelle 2.</u> Vier Erziehungsstildimensionen nach Tausch und Tausch (1998, S. 100)	17
<u>Tabelle 3.</u> Zweidimensionales Attributionsschema nach Weiner (1994, S. 270).....	35
<u>Tabelle 4.</u> Erweitertes Zielorientierungsmodell (Köller & Schiefele, 2006, S. 882)	41
<u>Tabelle 5.</u> t-Test für Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten zwischen männlichen und weiblichen Studierenden.....	69f
<u>Tabelle 6.</u> t-Test für Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten zwischen jüngeren und älteren Studierenden	71
<u>Tabelle 7.</u> t-Test für Unterschiede in der studienspezifischen Selbstwirksamkeit zwischen männlichen und weiblichen Studierenden	72
<u>Tabelle 8.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „studienspezifische Selbstwirksamkeit“ (N = 252)	74
<u>Tabelle 9.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „studienspezifische Selbstwirksamkeit“ bei männlichen Studierenden (n = 52).....	75
<u>Tabelle 10.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „studienspezifische Selbstwirksamkeit“ bei weiblichen Studierenden (n = 200).....	76
<u>Tabelle 11.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Lernziele“ (N = 252)	77
<u>Tabelle 12.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Lernziele“ bei männlichen Studierenden (n = 52)	78
<u>Tabelle 13.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Lernziele“ bei weiblichen Studierenden (n = 200)	79
<u>Tabelle 14.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Annäherungsleistungsziele“ bei männlichen Studierenden (n = 52)	81
<u>Tabelle 15.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Vermeidungsleistungsziele“ (N = 252).....	82

<u>Tabelle 16.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Vermeidungsleistungsziele“ bei männlichen Studierenden (n = 52).....	84
<u>Tabelle 17.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Vermeidungsleistungsziele“ bei weiblichen Studierenden (n = 200).....	85
<u>Tabelle 18.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Arbeitsvermeidung“ (N = 252).....	86
<u>Tabelle 19.</u> Zusammenfassung der schrittweisen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable „Arbeitsvermeidung“ bei weiblichen Studierenden (n = 200)	88
<u>Tabelle 20.</u> Eigenwerte größer als 1 und Varianzaufklärung der Faktoren sowie zugehörige Itemnummern	123
<u>Tabelle 21.</u> Rotierte Faktorenmatrix	123
<u>Tabelle 22.</u> Eigenwerte größer als 1 und Varianzaufklärung der Faktoren sowie zugehörige Itemnummern	124
<u>Tabelle 23.</u> Rotierte Faktorenmatrix	124
<u>Tabelle 24.</u> Reliabilitätsanalyse des FEE (Vater und Mutter) für die Studierendenstichprobe (N = 252)	125
<u>Tabelle 25.</u> Itemtrennschärfen der Skala „Kontrolle und Überbehütung“ (Vater und Mutter)	125
<u>Tabelle 26.</u> Reliabilitätsanalyse der Skala „schulische Autonomieunterstützung der Eltern“ (N = 252)	126
<u>Tabelle 27.</u> Reliabilitätsanalyse der Skala „studienpezifische Selbstwirksamkeit“ (N = 252)	126
<u>Tabelle 28.</u> Reliabilitätsanalyse des SELLMO für die Studierendenstichprobe (N = 252)	126f

Abbildungsverzeichnis

<u>Abbildung 1.</u> Zweiprozess-Modell elterlicher Erziehungswirkung (Hock, 2008, S. 495)	22
<u>Abbildung 2.</u> Unterschiedliche Bedeutung von Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartung (Bandura, 1977, S. 193)	24
<u>Abbildung 3.</u> Aufteilung in zwei Altersklassen.....	65
<u>Abbildung 4.</u> Höchste abgeschlossene Schul- bzw. Berufsausbildung der Eltern	66
<u>Abbildung 5.</u> Schulbeteiligung der Eltern	67

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: **Doris Ponweiser**
Geburtsdatum: 20. Jänner 1984
Geburtsort: Krems an der Donau
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Bisheriger Bildungsweg

seit 10/2002 **Diplomstudium der Psychologie** an der Universität Wien
06/2002 Matura am Gymnasium Zwettl

Berufliche Erfahrungen

04/2013 – 07/2013 **Pflichtpraktikum als wissenschaftliche Mitarbeiterin** an der Donauuniversität Krems
seit 07/2002 Mitarbeit im elterlichen Betrieb
seit 07/2002 diverse Nachhilfetätigkeiten