



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Auswirkungen von vorschulischen Übungen im
Kindergarten auf die Leistung und
Leistungsmotivation in der Grundschule

Verfasserin

Daniela Ausserhofer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2014

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: emer. o. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett

Für Josephine und Michael

„An die Kinder dieser Welt:
Wir schreiben euch als Mutter und Vater, ...
Ihr steht im Mittelpunkt unserer Empörung,
aber auch im Mittelpunkt unserer Hoffnung.
Ihr seid unsere einzigen Kinder,
unsere einzige Verbindung zur Zukunft.
Jeder von euch ist eine Persönlichkeit für sich.
Ihr verfügt über Rechte,
ihr verdient Respekt und Würde.
Ihr alle habt Anspruch auf den bestmöglichen Start ins Leben,
auf eine gute Grundbildung,
auf die volle Entfaltung eurer Möglichkeiten...“

Nelson Mandela & Graça Machel, 2001

Inhaltsverzeichnis

I.	Theoretischer Teil	11
1	Einleitung	13
2	Grundlagen der Motivationspsychologie.....	16
2.1	Die Begriffe „Motiv“ und „Motivation“	16
2.2	Das Konzept der Leistungsmotivation	18
3	Die Genese der Leistungsmotivation.....	21
3.1	Entwicklungsphasen der Leistungsmotivation.....	21
3.2	Die eigentliche Genese der Leistungsmotivation.....	22
4	Vermeidungsmotivation im Allgemeinen	25
5	Anstrengungsvermeidungsmotivation	26
5.1	Definition und Konzept der Anstrengungsvermeidungsmotivation.....	26
5.2	Erscheinungsformen der Anstrengungsvermeidungsmotivation.....	27
5.2.1	Problemlösende Anstrengungsvermeidungsmotivation	27
5.2.2	Nichtproblemlösende Anstrengungsvermeidungsmotivation ...	28
5.3	Anstrengungsvermeidungsstile	28
5.3.1	Apathischer Arbeitsstil	28
5.3.2	Desorganisierter Arbeitsstil	29
5.4	Zur Genese der Anstrengungsvermeidungsmotivation	29
5.4.1	Anstrengungsvermeidung und elterliches Erziehungsverhalten	29
5.4.2	Anstrengungsvermeidung und Schule	30
5.4.3	Anstrengungsvermeidung und Geschlecht	33
5.5	Messinstrumente zur Erfassung der Anstrengungsvermeidungsmotivation.....	33
5.6	Intervention bei Anstrengungsvermeidung	34
6	Die Beziehung zwischen Leistungs-motivation und Anstrengungs-vermeidungsmotivation.....	36
II.	Empirischer Teil.....	39
7	Ziele der Untersuchung	41

8	Methodik	42
8.1	Untersuchungsplan	42
8.2	Untersuchungsstichprobe	42
8.3	Erhebungsinstrumente	43
8.3.1	Bild-Anstrengungsvermeidungstest (Bild-AVT) von Rollett und Ambros R. (1984)	43
8.3.2	Elternfragebogen	44
8.3.3	Lehrerfragebogen zur Leistung des Kindes (LLK)	44
8.3.4	Lehrerfragebogen zum Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes (LAKV)	45
8.3.5	Fragebogen zur Erfassung der Situation im Kindergarten	45
8.4	Durchführung der Untersuchung	45
8.5	Arbeitshypothesen	46
9	Ergebnisse	48
9.1	Beschreibung der Stichprobe	48
9.1.1	Verteilung des Geschlechts der Kinder	48
9.1.2	Verteilung des Alters in der Stichprobe	49
9.1.3	Verteilung der Kinder auf die Klassen (Klassengröße)	49
9.1.4	Verteilung der Kinder auf die Schulen (Stadt-Land-Verhältnis)	50
9.1.5	Familie	51
9.1.5.1	Anzahl, Geschlecht und Alter der Geschwister	51
9.1.5.2	Familienstand der Eltern	53
9.1.5.3	Berufstätigkeit der Eltern	54
9.1.5.4	Beruf des Vaters	55
9.1.5.5	Beruf der Mutter	56
9.2	Clusteranalyse zur Berechnung der Skalen des Bild-AVT	58
9.2.1	Reliabilitätsanalyse Anstrengungsvermeidungsskala	60
9.2.2	Normalverteilungsprüfung der AV-Skala	62
9.2.3	Reliabilitätsanalyse Pflichteiferskala	63
9.2.4	Normalverteilungsprüfung der P-Skala	66

9.2.5	Normwerte der Anstrengungsvermeidungs- und Pflichteiferskala	67
9.3	Faktorenanalyse zur Skalenberechnung des Lehrerfragebogens zur Leistung des Kindes (LLK)	70
9.3.1	Reliabilitätsanalyse Faktor 1: Skala phonologische Schwächen	73
9.3.2	Reliabilitätsanalyse Faktor 2: Skala Rhythmik und graphomotorische Schwäche	74
9.4	Faktorenanalyse zur Skalenberechnung des Lehrerfragebogens zum Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes (LAKV)	75
9.4.1	Reliabilitätsanalyse Skala Aspekte der Anstrengungsvermeidung (LAKV)	77
9.5	Mittelwertsvergleiche	79
9.5.1	Anstrengungsvermeidungsmotivation bei Jungen und Mädchen	79
9.5.2	Anstrengungsvermeidungsmotivation und die Bearbeitungszeit des Bild-AVT	80
9.5.3	Anstrengungsvermeidungsmotivation und Familie	81
9.5.3.1	Anstrengungsvermeidungsmotivation und sozialer Status (Beruf der Eltern)	81
9.5.3.2	Anstrengungsvermeidungsmotivation und Geschwister	82
9.5.3.3	Anstrengungsvermeidungsmotivation und häusliche Anregungs- und Leistungsdruckkomponenten	85
9.5.4	Anstrengungsvermeidungsmotivation und Schule	101
9.5.4.1	Anstrengungsvermeidungsmotivation und die Beurteilung des Lehrers	101
9.5.4.2	Anstrengungsvermeidungsmotivation und das Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes (LAKV)	105
9.5.4.3	Anstrengungsvermeidungsmotivation und Ort der Schule (Stadt- Land-Vergleich)	111
9.5.5	Anstrengungsvermeidungsmotivation und Kindergarten	112

9.5.5.1	Anstrengungsvermeidungsmotivation und Dauer der Vorschulübungen.....	113
9.5.5.2	Anstrengungsvermeidungsmotivation und Gruppengröße bei Vorschulübungen.....	114
9.5.5.3	Anstrengungsvermeidungsmotivation und Isolierung der Vorschulgruppe	114
9.5.5.4	Anstrengungsvermeidungsmotivation und Motivation der Kinder	115
9.5.5.5	Anstrengungsvermeidungsmotivation und der Lerneffekt	117
9.5.5.6	Anstrengungsvermeidungsmotivation und die mehrmalige Verwendung derselben Arbeitsblätter	117
9.5.5.7	Anstrengungsvermeidungsmotivation und die verwendeten Arbeitsmaterialien	118
10	Diskussion	121
11	Zusammenfassung.....	129
12	Literaturverzeichnis	133
13	Anhang	141
13.1	Tabellenverzeichnis.....	141
13.2	Abbildungsverzeichnis	145
14	Lebenslauf.....	147

Danke

Das Zustandekommen dieser Arbeit verdanke ich vielen Personen.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Betreuerin und Mentorin Frau Prof. Rollett Brigitte. Sie stand mir stets beratend und unterstützend zur Seite, was den ganzen Prozess des Schreibens und Untersuchens für mich sehr viel leichter machte.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Eltern und deren Kindern, die sich bereit erklärt haben, an der Untersuchung teilzunehmen.

Weiters möchte ich mich bei den Kindergarten- und Schuldirektoren, bei den Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen bedanken, die mir erlaubt haben, meine Untersuchung an ihren Schulen und Kindergärten durchzuführen.

Ein herzlicher Dank gilt meiner Familie. Bedanken möchte ich mich insbesondere bei Michael, meinem besten Freund, meinem Lebensgefährten und Vater unserer Tochter Josephine, der mich nie aufgegeben, stets begleitet und mich auch in sehr schwierigen Phasen meines Studiums immer wieder aufgebaut hat; der mit mir anregende Gespräche geführt hat, die mir halfen, bei der Datenanalyse und beim Schreiben dieser Arbeit weiterzukommen. Ganz herzlich bedanken möchte ich mich bei meiner Tochter Josephine, die stets Verständnis und Geduld zeigte, wenn es mal hektisch und die Zeit für sie etwas knapp wurde.

Dank gebührt auch meinen Eltern und Schwiegereltern in spe. Ohne deren Unterstützung hätte vieles nicht geklappt und ich wäre heute nicht da, wo ich bin.

Auch meinen Geschwistern möchte ich einen Dank aussprechen, ganz besonders meiner Schwester Jacqueline für die Unterstützung bei der Kinderbetreuung. Ich danke weiters meiner zukünftigen Schwägerin Daniela für deren unschätzbare Hilfe während meines Studiums in Wien.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Freundin Rebecca, die mir durch viele Gespräche und methodischem Rat immer zur Seite stand und jederzeit ein offenes Ohr für meine Probleme hatte.

Weiters möchte ich mich bei meiner Freundin Ulli bedanken, welche sich sehr viel um meine Tochter gekümmert hat und mir eine große Hilfe war.

Ebenso möchte ich mich bei meinen Freunden Miriam und Stephan bedanken, die für mich zahlreiche und oft auch mühsame „Bibliotheksgänge“ erledigt haben.

Last but not least gilt ein ganz besonderer Dank meinen Freunden aus der Buchengasse in Wien, ganz besonders Iris und Fabian, die sich häufig um meine Tochter Josephine gekümmert haben und mir immer gute Gesprächspartner in schwierigen Momenten waren.

I. Theoretischer Teil

1 Einleitung

Ist die Kindergartenzeit zu Ende, beginnt für die sechsjährigen (manchmal etwas jüngeren, manchmal etwas älteren) Mädchen und Buben ein neuer Abschnitt: sie gehen zur Schule. Für die meisten Kinder ist der Besuch der Schule aufregend und spannend, sie wollen alles erkunden und viel Neues erfahren. Obwohl sie nicht mehr so viel Zeit zum Spielen haben und gegenüber der Kindergartenzeit auch etwas an Freiheit einbüßen, bleiben die Kinder am Neuen sehr interessiert.

In Zeitung und Fernsehen häufen sich die Berichte, wonach die schulischen Leistungen und auch die Neugier der Kinder immer schlechter werden bzw. zurückgeht (Brümmer 2005, Anm.: bezieht sich hauptsächlich auf Deutschland; Böttcher 2013). Böttcher (2013, S. 121) kommentiert die Situation folgendermaßen: „Kinder sind sehr wissbegierig. Zumindest bis sie in die Schule kommen.“ Für die Lehrer ist es eine große Herausforderung, die Neugier der Kinder aufrechtzuerhalten. „Der Drang, mehr zu wissen, sei für Kinder und Jugendliche die effizienteste Lehr- und Lernhilfe“ (Böttcher 2013 nach Sophie von Stumm, Psychologin in London, S. 121). Doch woran liegt es, dass die Kinder teilweise schlechte Leistungen erbringen und oft ungern zur Schule gehen? Liegt es an ihnen selbst, liegt es an den Eltern oder liegt es vielleicht am Kindergarten, an den Lehrern und dem Schulsystem? Die Entwicklung der Leistungsmotivation bzw. Anstrengungsvermeidungsmotivation eines Kindes wird von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst (Borchert & Masendorf 1975; Ambros 1982; Trudewind & Kohne 1982; Rollett 1982, 1994; Gasser 1990; Jirasko & Sirsch 1996; Rheinberg 1998; Wild & Remy 2002; Holodynski 2006; Holodynski & Oerter 2008). Während der Schulzeit werden die Kinder von vielen ihnen wichtigen Personen beurteilt, ihre Leistungen werden von diesen Personen mit den Leistungen anderer verglichen und irgendwann wird das kompetitive System auch von den Kindern selbst verinnerlicht und angewandt. Die Gefahr besteht, dass die Kinder durch die ständige Leistungsbewertung und dem daraus resultierenden Leistungswettbewerb im Laufe ihrer Schulkarriere zunehmend die Freude am Lernen verlieren (Holodynski 2006). Insbesondere kann die Eigeninitiative der Kinder geschwächt werden.

Um das Phänomen reduzierter Eigeninitiative besser zu verstehen, wurden besonders in den 1980er und Anfang der 1990er Jahre verschiedene Untersuchungen zum Thema der Anstrengungsvermeidung durchgeführt (Rollett 1970; Ambros 1982; Ambros 1985; Gasser 1990). „Unter Anstrengungsvermeidung (engl. „effort avoidance“) ist die Neigung zu verstehen, sich den mit einer Leistung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verbundenen Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Strategien zu entziehen“ (Rollett 2006, S. 14). Gasser (1990) hat sich im Detail damit beschäftigt, welcher Zusammenhang zwischen Arbeitsblättern und Übungen für Vorschulkinder bzw. Kinder im letzten Kindergartenjahr und den Anstrengungsvermeidungstendenzen in der Schule besteht. Sie konnte bei österreichischen Kindern der ersten Klasse Grundschule zeigen, dass je länger die Kinder solche Arbeitsblätter bearbeiten mussten, desto höher war ihre Anstrengungsvermeidungsmotivation, dass also eine Überlastung durch zu viele Trainingseinheiten im Kindergarten zu einer Erhöhung der Anstrengungsvermeidungsneigung in der ersten Klasse der Grundschule führt. Ambros (1982) konnte in seiner Studie zeigen, dass Kinder, deren Mütter sich weder für die schulischen Aktivitäten noch für die Freizeitaktivitäten der Kinder interessierten, Tendenzen zur Anstrengungsvermeidung aufwiesen.

Dollase (2007) berichtet von einer großangelegten Studie, in welcher Modellkindergärten mit Vorschulklassen verglichen werden. In den Modellkindergärten wurde ein Programm durchgeführt, welches sehr offen war, es wurde weitestgehend auf „direkte Instruktionen“ von Seiten der Erzieherinnen für die Kinder verzichtet. In den Vorschulklassen hingegen wurde ein strikteres Programm bezüglich der Frühförderung angewandt und es wurde sehr viel Wert auf das „schulische Lernen, Einführung ins Lesen, Schreiben und Rechnen“ gelegt (Dollase 2007, S. 7). Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass die Kinder aus den Modellkindergärten in ihrer späteren Schulkarriere von den Lehrern bezüglich ihrer schulischen Leistungen und vielen anderen Aspekten besser beurteilt wurden, als Kinder, welche die Vorschulklasse besucht haben.

Ziel meiner Studie ist es, derartige Zusammenhänge im Fall der norditalienischen Autonomen Provinz Bozen-Südtirol zu untersuchen. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Übungen im Vorschulalter,

also im Kindergarten, und der Leistungsmotivation der Kinder in der Grundschule in Südtirol? Es geht also um die Auswirkungen der Gestaltung der Schulvorbereitung im Kindergarten auf die Anstrengungsvermeidungsneigung und den Pflichteifer in der ersten Klasse Grundschule. Durch diese Studie wird es möglich zu ermitteln, ob die Ergebnisse der Untersuchungen von Gasser (1990) auch für die Kinder in Südtirol gelten. Ebenso soll der Zusammenhang weiterer Einflussfaktoren, wie z. B. sozialer Status, Geschwister, Geschlecht, Alter, etc. und Anstrengungsvermeidungsmotivation bzw. Pflichteifer dargestellt werden.

2 Grundlagen der Motivationspsychologie

Was ist Motivation? Womit beschäftigt sich die Motivationspsychologie? Bei der Motivation und ihrer psychologischen Erforschung geht es kurz gesagt um die „Suche und die Gründe, um deretwillen jemand handelt“ (Rheinberg 2008, S. 11), sie „... hat die Bedingungen und Prozesse der Auswahl, Aufnahme, Aufrechterhaltung und Beendigung des Verhaltens zum Gegenstand“ (Jones 1955, zit. n. Trimmel 2003, S. 15). Die Motivationspsychologie ist ein sehr komplexes Gebiet (Rheinberg 2000). Es ist nicht immer leicht in Worte zu fassen, warum bzw. aus welchem Grund jemand etwas macht. Liegen die Gründe in der Person selbst oder liegt es an äußeren Reizen? Die zentralen Forschungsfragen der Motivationspsychologie beschäftigen sich einerseits damit herauszufinden, inwiefern ein gewisser Zustand konstanten Merkmalen von Personen und deren Umweltbedingungen zuzuschreiben ist und wie diese zusammenhängen (Rheinberg 2000). Andererseits werden aber nicht nur die Unterschiede zwischen Personen beleuchtet, sondern auch die Unterschiede innerhalb einer Person.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Motivationspsychologie den Grund und die Stärke eines bestimmten Verhaltens erklären will (Rheinberg 2000). Zudem ist wichtig, dass man nicht nur eine Seite der Medaille betrachtet, sondern dass es in der Motivationspsychologie immer um eine Wechselbeziehung zwischen Person und Situation geht. Ziel der wissenschaftlichen Psychologie ist es, das Zusammenwirken verschiedener Aspekte und die Auswirkung dieses Zusammenwirkens auf bestimmte Handlungen einer Person zu untersuchen und zu erklären (Rheinberg 2000).

2.1 Die Begriffe „Motiv“ und „Motivation“

Wie das Gebiet der Motivationspsychologie insgesamt ist auch die Erklärung der zentralen Begriffe „Motiv“ und „Motivation“ mit einiger Komplexität und Varietät verbunden. Es gibt viele Definitionen und Interpretationen. Folgend werden einige wenige davon angeführt.

Das Wort „Motiv“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „bewegen“. Unter einem Motiv versteht man den Beweggrund des Handelns, es ist das Steuer und der Motor des Handelns (Schlag 2004). Anhand der Motive sollen die Handlungen einer Person erklärt werden; mit anderen Worten helfen Motive zu verstehen, warum eine gewisse Handlung ausgeführt wird, eine andere jedoch nicht (Holodynski & Oerter 2008). Mit Hilfe von Motiven lässt sich erklären, wodurch Verhalten gesteuert wird und woher die Energie für das entsprechende Verhalten kommt (Krug & Kuhl 2005).

Motivation ist von Motiven zu unterscheiden. Im Gegensatz zu Motiven versteht man unter Motivation den Prozess der Aktivierung und die Auswahl von Motiven und der sie befriedigenden Handlungen (Holodynski & Oerter 2008). Motivation ist ein hypothetisches Konstrukt, „mit dem die Zielgerichtetheit des menschlichen Handelns erklärt werden soll“ (Vollmeyer 2005, S. 9). Nach Rheinberg (2008, S. 15) versteht man unter Motivation „eine aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“. Laut ihm gelten alle Handlungen, die ein Ziel haben, als motiviertes Verhalten. Elliot und Covington (2001, S. 73) bezeichnen Motivation als die „Energiequelle des Verhaltens“ (Anm.: übersetzt aus dem Englischen).

Zwei der wichtigsten Komponenten der Motivation stellen die Werte und die Erwartungen dar (Vollmeyer 2005). Es liegt nahe, dass Menschen Angelegenheiten, die für sie persönlich sehr wichtig sind, mit mehr Einsatz, Eifer und Freude sowie Genauigkeit, erledigen werden als unwichtig bewertete Angelegenheiten. Menschen handeln also aufgrund ihrer Motive (Vollmeyer 2005). Heckhausen (1989) postuliert drei Motive: das Leistungsmotiv, das Machtmotiv und das Anschlussmotiv. Im Rahmen dieser Arbeit wird nur näher auf das Leistungsmotiv (Kap. 2.2) eingegangen, da dieses im vorliegenden Kontext besonders relevant ist.

2.2 Das Konzept der Leistungsmotivation

Eine bedeutsame Art der Motivation ist die Leistungsmotivation. Die Leistungsmotivation ist wahrscheinlich jenes Gebiet der Motivationspsychologie, welches am besten erforscht ist (Rheinberg 2000).

Die Leistungsmotivation ist eine besondere Form der Zielverfolgung, „bei der Handlungen oder Handlungsergebnisse auf einen Tüchtigkeitsmaßstab bezogen werden, den man für verbindlich hält, so dass am Ende Erfolg oder Misserfolg steht“ (Heckhausen 1974, S. 170). „Bei leistungsmotiviertem Verhalten wird an das eigene Handeln ein Gütestandard angelegt und die Bewertung des Handlungsergebnisses wird mit der Tüchtigkeit der eigenen Person in Verbindung gebracht“ (Brunstein & Heckhausen 2006, S. 144). Von Leistungsmotivation wird jedoch nur dann gesprochen, wenn sich die betreffende Person das Ziel selbst gesetzt hat, ohne Aufforderung von Außenstehenden. Mit anderen Worten handelt es sich um ein Ziel, welches die Person durch Eigeninitiative erfüllen will (Brunstein & Heckhausen 2006). Der Bewertungsmaßstab einer leistungsmotivierten Handlung liegt demnach in der Person selbst. Rheinberg (2008, S. 60) definiert Leistungsmotivation als ein Verhalten, das „auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an.“ Man will sozusagen seine Grenzen finden. Laut Rosenstiel (2007) versteht man unter Leistungsmotivation das menschliche Streben, bei Handlungen einem gewissen Gütemaßstab entsprechen zu können und eine solche Leistung zu erbringen, die für einen selbst als angemessen gilt. Das heißt, der Handelnde nimmt sich etwas vor und möchte das auch mit gutem Gewissen erreichen und erfüllen; er sieht die Leistungsansprüche als verbindlich an und möchte sie auch einlösen (Heckhausen 2006).

Vollmeyer (2005) versteht unter dem Begriff Leistungsmotiv, dass sich Personen etwas vornehmen und sich selbst einen Maßstab setzen, der für sie eine Richtlinie ist, wie gut sie diese Aufgabe nun umgesetzt haben oder nicht. Leistungsmotivierte wählen Aufgaben aus, mit denen sie ihr Können steigern können und etwas daraus

lernen. Sie möchten ihre bisherigen Fähigkeiten erweitern. Im Kontext der Leistungsmotivation geht es darum, Gefühle zu erleben, die mit Erfolg verbunden sind und die Gefühle des Misserfolgs zu vermeiden. Man kann dieses Streben einerseits „Hoffnung auf Erfolg“ und andererseits „Furcht vor Misserfolg“ nennen. Erfolgsgefühle bedeuten Stolz, Befriedigung und Freude. Bei Misserfolg verspürt man Scham, Trauer und Niedergeschlagenheit.

Je nach Ausprägung dieser beiden Motive können Personen eingeteilt werden in erfolgsmotivierte oder misserfolgsmotivierte Personen. Erstere zeichnen sich dadurch aus, Aufgaben in Angriff zu nehmen, um als Folge die weiter oben beschriebenen Erfolgsgefühle zu erleben. Zweitere hingegen sind charakterisiert durch die Tendenz, den Aufgaben und somit auch der Möglichkeit damit verbundener negativer Emotionen aus dem Weg zu gehen.

Nach Weiner (1975; vgl. auch Gasser 1990) unterscheiden sich Erfolgsmotivierte und Misserfolgsmotivierte in ihrem Verhalten wie folgt:

- *Quellen der Motivation:* Personen, die misserfolgsmotiviert sind, führen leistungsbezogene Tätigkeiten primär dann aus, wenn sie durch extrinsische Motive angeregt werden. Personen, die erfolgsmotiviert sind, werden hingegen durch ihre intrinsische Motivation gesteuert.
- *Aufwand:* Personen, die misserfolgsmotiviert sind, strengen sich für die Erledigung einer Aufgabe weniger an und bringen auch weniger Zeit dafür auf. Personen, die erfolgsmotiviert sind, strengen sich mehr an und bringen mehr Zeit dafür auf.
- *Zielsetzung:* Personen, die misserfolgsmotiviert sind, setzen sich ihre Ziele meist eher unrealistisch, d.h. sie setzen sich Ziele, die gemessen am Maßstab ihrer Fähigkeiten entweder zu hoch oder zu niedrig sind. Hingegen setzen Personen, die erfolgsmotiviert sind, ihre Ziele ihren Fähigkeiten entsprechend – meist sind dies Aufgaben von mittlerer Schwierigkeit.
- *Bewertung und Rückmeldung:* Personen, die misserfolgsmotiviert sind, vermeiden Rückmeldungen, die ihnen Aufschluss über die eigene Leistung geben. Personen, die erfolgsorientiert sind, freuen sich über Rückmeldungen dieser Art.

- *Zeithorizont der Belohnung:* Personen, die misserfolgsmotiviert sind, können Belohnungen eher nicht aufschieben, d.h. sie sind stark gegenwartsorientiert. Personen, die erfolgsmotiviert sind, zeigen eine höhere Zukunftsorientierung und sind sehr wohl in der Lage, Belohnungen aufzuschieben.
- *Intensität der Belohnung:* Personen, die misserfolgsmotiviert sind, erleben nach geglückter Aufgabenbewältigung Glücksgefühle nicht in dem Maße, wie es erfolgsmotivierte Personen tun.

3 Die Genese der Leistungsmotivation

3.1 Entwicklungsphasen der Leistungsmotivation

Die Entwicklung der Leistungsmotivation lässt sich in vier Phasen unterteilen (Holodynski & Oerter 2008; Heckhausen & Heckhausen 2006):

Erste Phase - Freude am Effekt: Ab dem 3. Lebensmonat sind Kinder bestrebt, bestimmte Effekte hervorzurufen und freuen sich, wenn ihnen dies gelingt. Man spricht auch von Effektmotivation.

Zweite Phase – Selbermachenwollen: Die Kinder verstehen ab Ende des ersten Lebensjahres aber im Normalfall spätestens im zweiten Lebensjahr, dass sie die genannten Effekte selbst verursacht haben und diese nun ohne fremde Hilfe hervorrufen wollen. Die Bezugspersonen loben die Kinder bei Erfolg und tadeln sie bei Misserfolg. Die Kinder verstehen in dieser Phase, dass die Ergebnisse und die Reaktionen anderer auf ihre Handlungen nicht von alleine passieren. Sie verstehen, dass der Grund der Reaktionen sie selbst sind bzw. können sie die Reaktionen auf die Handlungen sich selbst zuschreiben und empfinden somit ihre Taten als Erfolg oder Misserfolg (Heckhausen 1963).

Dritte Phase – Verknüpfung des Handlungsergebnisses mit der eigenen Tüchtigkeit: Ab ca. dreieinhalb Jahren können die Kinder bei gelungenen Aktivitäten Stolz und bei nicht gelungenen Aktivitäten Scham zeigen. Sobald das Kind zwischen Aufgabenschwierigkeit (externe Ursache) und Tüchtigkeit (interne Ursache) unterscheiden kann und diese zueinander in Beziehung setzen kann, kann das Kind auch eigene Maßstäbe setzen (Schlag 1995). Ab dieser Phase kann man auch davon reden, dass Kinder jetzt leistungsmotiviert und nicht mehr effektmotiviert handeln.

Vierte Phase – Bezugsnormorientierung und Zielorientierung (Anspruchsniveausetzung): In dieser Phase, beginnend ab etwa viereinhalb Jahren, können Kinder bereits ein Anspruchsniveau für die eigene Tüchtigkeit aufstellen. Sie vergleichen ihre gegenwärtige Tätigkeit mit Erfolgen oder Misserfolgen der Vergangenheit. Zuerst ist ihre Bezugsnormorientierung individuell, zum Vergleich dienen ihnen frühere eigene Leistungen. Mit etwa acht Jahren vergleichen sie ihre

Leistungen mit denen anderer Kinder (soziale Bezugsnorm) und später gelingt es ihnen beide Bezugsnormen nebeneinander einzusetzen. In dieser Phase passiert ein wichtiger Schritt in Bezug auf die Entwicklung der Leistungsmotivation. Die Kinder entscheiden aufgrund ihrer Ansprüche, ob ihre Anstrengungen für eine gewisse Aufgabe gut genug oder zu wenig sind (Schlag 1995).

Ähnlich argumentiert Holodynski (2006), dass Kinder bis zum 3. Lebensjahr wirksamkeitsorientiert sind. Das bedeutet, dass sie Freude bei selbstverursachten gelungenen Ergebnissen zeigen und Ärger bei misslungenen Ergebnissen, jedoch zeigen sie in keinsten Weise Stolz oder Scham. Die Kinder können zwischen sich und anderen unterscheiden und lernen, dass sie sowohl physikalische als auch soziale Emotionen bei anderen Personen hervorrufen.

Nach dem 3. Lebensjahr können sich Kinder selbst an Tüchtigkeitsmaßstäben bewerten, dann reagieren sie mit Stolz auf Erfolge und mit Scham auf Misserfolge, jedoch nur in Gegenwart eines wertgeschätzten Anderen wie z. B. den Eltern (Holodynski 2006). Die Anwesenheit eines Erwachsenen erinnert die Kinder daran, dass ihre Handlungen nach Tüchtigkeitsmaßstäben bewertet werden. Holodynski (2006) unterstreicht aber, dass diese sozialen Bewertungen der Kinder nicht eine notwendige Bedingung für die Genese der Leistungsmotivation sind.

3.2 Die eigentliche Genese der Leistungsmotivation

Die Entstehung der Leistungsmotivation hängt von vielen Dingen ab, die wichtigsten Einflüsse kommen aber aus dem Elternhaus sowie von den Lehrern (nach Holodynski & Oerter 2008).

Einfluss aus dem Elternhaus:

Für eine positive Entwicklung der Leistungsmotivation sind unter vielen Faktoren zwei besonders hervorzuheben, nämlich einerseits „ein warmherziges und unterstützendes Verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern“ und andererseits „hohe, aber realistische Leistungserwartungen der Eltern an ihre Kinder mit einer herausfordernden Atmosphäre, damit die Kinder die Erwartungen mit ihren

gegebenen Fähigkeitskapazitäten auch erreichen können“ (Holodynski & Oerter 2008, S. 553).

Nach Holodynski (2006) wenden Eltern entweder eine erfolgsorientierte Strategie oder eine misserfolgsorientierte Strategie an, wobei erstere eine angemessene Leistungsmotivationsentwicklung begünstigt und letztere eine solche hemmt. Die erfolgsorientierte Strategie zeichnet sich dadurch aus, dass Erfolge gelobt und wertgeschätzt werden. Misserfolge hingegen werden relativiert, wobei das leistungsmotivierte Verhalten durch das wertschätzende Verhalten gesteigert wird. Im Rahmen der misserfolgsorientierten Strategie liegt der Fokus auf den Misserfolgen, bei kindlichen Erfolgen wird im Gegensatz dazu mit Zurückhaltung reagiert. Die Ausdauer und Anzahl der tolerierten Misserfolge sinken, wodurch ein Vermeidungsverhalten begünstigt wird.

Weiters postulieren Wild und Remy (2002), dass für eine positive Leistungsmotivationsentwicklung autonomieunterstützende Anleitungen von Seiten der Eltern hilfreich sind. Bei Leistungsproblemen sollen die Kinder weder alleine gelassen noch soll ihnen die Arbeit abgenommen werden, sondern es soll gemeinsam mit dem Kind nach einer Lösung für die Probleme gesucht werden. Dabei, sowie auch beim häuslichen Lernen, sollen die Eltern eine emotional zugewandte Haltung aufzeigen, um bestmögliche Erfolge erzielen zu können. Sehr wichtig ist jedoch dabei, den Kindern eine Struktur zu geben, nämlich ein konsistentes Vertreten und Durchsetzen von Regeln und Standards.

Einfluss der Bezugsnormorientierung von Lehrern:

Unter Bezugsnorm versteht man „einen Standard, mit dem ein Resultat verglichen wird, wenn man es als Leistung wahrnehmen und bewerten will“ (Heckhausen 1974, zit. n. Rheinberg 1998, S. 39). Es werden zwei Arten von Bezugsnormorientierung unterschieden:

Zum einen gibt es die individuelle Bezugsnormorientierung. Lehrer, die ihre Schüler intraindividuell nach ihren Leistungen und weniger im Vergleich mit dem Klassendurchschnitt bewerten, wenden die individuelle Bezugsnormorientierung an. Die Schüler erkennen, dass ihr eigener Lernzuwachs von ihren Bemühungen

und Lernanstrengungen abhängt. Schüler, die so bewertet werden, weisen ein stärker ausgeprägtes Erfolgsmotiv auf (Rheinberg 2000). Die Entwicklung eines einzelnen Individuums wird über einen längeren Zeitraum beobachtet und bewertet (Köller 2005).

Zum anderen gibt es die soziale Bezugsnormorientierung. Lehrer, die ihre Schüler weniger nach ihren Leistungen und fast ausschließlich im Vergleich mit dem Klassendurchschnitt bewerten, verwenden eine soziale Bezugsnormorientierung. Es wird nicht mehr so sehr nur die Entwicklung eines einzelnen Individuums über einen längeren Zeitraum betrachtet, sondern vielmehr die Leistung innerhalb der gesamten Gruppe und ihre Entwicklung (Köller 2005). So bewertete Schüler sind eher misserfolgsorientiert (Rheinberg 2000; Trudewind & Kohne 1982) und tendieren signifikant öfter zu Anstrengungsvermeidung (Trudewind & Kohne 1982) als Kinder, deren Lehrer eine individuelle Bezugsnormorientierung anwenden. Diese Bezugsnorm wirkt sich negativ auf das Fähigkeitsbild und das generalisierte Selbstkonzept von Schülern aus (Holodynski & Oerter 2008).

4 Vermeidungsmotivation im Allgemeinen

In der Literatur wird die Vermeidungsmotivation meist in einem Atemzug mit der Annäherungsmotivation genannt. Sie unterscheiden sich in Bezug auf ihre Wertigkeit (Elliot & Covington 2001). Schon griechische Philosophen gingen davon aus, dass das Ziel aller Menschen ist, Freude und Glücksgefühle zu erzielen und Schmerzen und negative Gefühle zu vermeiden (Elliot & Covington 2001). Elliot (1999, 2001, 2006) beschreibt Vermeidungsmotivation als ein Verhalten, welches von einem negativen Ereignis geleitet wird. Menschen versuchen ihre vermeintlichen Schwächen vor anderen zu verstecken, indem sie bestimmten Aufgaben bewusst aus dem Weg gehen.

Friedel und Kollegen (2001, S. 2) beschreiben Vermeidungsverhalten wie folgt (Anm.: aus dem Englischen übersetzt):

- Vermeidungsverhalten ist ein absichtliches Entziehen von Anstrengung bzw. Bemühen; neue Situationen, die schwierig erscheinen, werden vermieden; Hilfe wird abgelehnt, auch wenn sie nötig wäre.
- Vermeidungsverhalten dient dem Schutz des Selbstwertes.
- Aktivitäten bei denen sie von den Eltern oder Lehrern bewertet werden (wie z. B. Hausaufgaben oder Lernen), werden absichtlich vermieden, um im Falle eines Misserfolgs eine Entschuldigung zu haben.
- Eltern und Lehrer sollten mehr auf die Bemühungen der Kinder zu Lernen Wert legen und ihre verbesserten Leistungen loben, als auf ihre Fähigkeiten zu achten.

Es geht bei der Vermeidungsmotivation also auch um einen gewissen Selbstschutz, vor allem soll das persönliche Wohlbefinden geschützt werden und es soll vermieden werden, vor anderen schlecht dazustehen.

5 Anstrengungsvermeidungsmotivation

5.1 Definition und Konzept der Anstrengungsvermeidungsmotivation

Als Ergänzung zum Konstrukt der Leistungsmotivation entwickelte Rollett (1970) das Konstrukt der Anstrengungsvermeidung. Beide Motivationsformen können in dieselbe Richtung zeigen, dergestalt dass sie unter Umständen beide auf Erfolgsmotivation beruhen können. Der wesentliche Unterschied zwischen ihnen ist vielmehr in der Aufwandsbereitschaft zu suchen. Zwischen den beiden Motivationsformen der Anstrengungsvermeidungsmotivation und der Leistungsmotivation ist eine mäßig negative Beziehung zu erwarten (Sirsch & Jirasko 1996). Da die Anstrengungsvermeidungsmotivation sehr bereichsbezogen ist, wird davon ausgegangen, dass Anstrengungsvermeidungsmotivierte (in anderen Bereichen) auch leistungsmotiviert sein können. „Es ist daher von der Existenz von zwei kompensatorisch wirkenden Systemen auszugehen, von denen das eine die zielbezogene Anstrengung in Anforderungssituationen unterstützt, das andere Anstrengung reduziert, um einen ausgeglichenen energetischen Zustand zu erreichen“ (Rollett 2005, S. 93).

Unter Anstrengungsvermeidung versteht man ein handlungssteuerndes Motiv, welches eine „Nicht-Leistung“ anstrebt. Ziel ist es, durch aktives Handeln eine von der Umwelt geforderte Leistung nicht zu erreichen (Sirsch & Jirasko 1996), Anstrengungen sollen minimiert werden (Rollett 2005). Anstrengungsvermeider vermeiden aktiv Aufgabenstellungen, welche als unangenehm oder emotional belastend empfunden werden.

Rollett (1997, S. 7f; 2006, S. 14; 2010, S. 17) definiert das Konstrukt der Anstrengungsvermeidung wie folgt: „Unter Anstrengungsvermeidung (engl. „effort avoidance“) ist die Neigung zu verstehen, sich den mit einer Leistung in einem bestimmten Tätigkeitsfeld verbundenen Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Strategien zu entziehen.“ Nicht bestimmte Leistungen sollen vermieden werden, sondern die mit der Leistung verbundenen negativen Affekte (Rollett 1996). Erfolg ist für Anstrengungsvermeider eine Zielerreichung mit minimalem Aufwand (Rollett & Bartram 1977). Erfolgreiches anstrengungsvermeidendes Verhalten ist dadurch gekennzeichnet, dass die von der

Umwelt geforderte Leistung vermieden werden konnte. Misserfolg hingegen bedeutet für eine anstrengungsvermeidende Person, dass sie gezwungen wurde, die Leistung zu erbringen und dies auch in Zukunft von ihr verlangt wird (Rollett 2005).

5.2 Erscheinungsformen der Anstrengungsvermeidungsmotivation

Bei der Anstrengungsvermeidungsmotivation können grundsätzlich zwei Formen unterschieden werden: die problemlösende und die nichtproblemlösende Anstrengungsvermeidungsmotivation. Die nichtproblemlösende Anstrengungsvermeidungsmotivation unterteilt man in den apathischen Arbeitsstil und in den desorganisierten Arbeitsstil.

5.2.1 Problemlösende Anstrengungsvermeidungsmotivation

Bei dieser Strategie geht es darum, die Anstrengungsvermeidung als Problemlösestrategie einzusetzen. Unter die problemlösende Anstrengungsvermeidungsmotivation fallen bewusst eingesetzte Strategien, um das eigene Wohlbefinden zu steigern (Rollett 1998) und um das seelische Gleichgewicht und somit die Gesundheit aufrecht zu erhalten (Rollett 1994). Die problemlösende Anstrengungsvermeidung wird dementsprechend auch als intelligente Anstrengungsvermeidung bezeichnet. Die Aufgaben werden mit einem Minimum an Aufwand gelöst, wobei die Aufwandsminimierung als Schutzfunktion vor Überbelastung und Überbeanspruchung dient. Rollett (1998, S. 8f) erklärt den „intelligenten“ Aspekt wie folgt: „Wenn es nicht mehr möglich ist, das gesamte Aktionsfeld zu vermeiden, wird daher wenigstens versucht, sich den damit verbundenen, aversiv erlebten Anstrengungen zu entziehen. ... es geht vielmehr um die gezielte Vermeidung unangenehm erlebter Mühen in Bereichen, die für die Betroffenen keinen Anreiz zu leistungsmotivierten Aktivitäten darstellen.“

5.2.2 Nichtproblemlösende Anstrengungsvermeidungsmotivation

Im Kontext der Strategie der nichtproblemlösenden Anstrengungsvermeidung wird nicht versucht, ein gegebenes Problem mit dem geringst möglichen Aufwand zu erledigen, sondern es wird die Erreichung des Zieles zur Gänze verhindert. Es geht hierbei nicht mehr (nur) um Aufwandsminimierung, sondern insbesondere auch um Aufgabenvermeidung. Der Aufwand für ein bestimmtes Ziel wird nicht geringer, sondern es werden neue, größere Probleme geschaffen. Rollett (1998, S. 9): „Je unangenehmer die Erledigung einer Aufgabe von einer Person empfunden wird und je weniger sie in der Lage ist, die begleitenden aversiven Gefühle unter Kontrolle zu halten, desto eher wird sie versuchen, den betreffenden Aufgabenbereich mit allen Mitteln zu vermeiden.“ Diese Art der Anstrengungsvermeidung entsteht, wenn die Erledigung einer bestimmten Aufgabe für eine Person zu nicht erwünschten, im Sinne von negativen, Emotionen führt (Rollett 1994).

5.3 Anstrengungsvermeidungsstile

Die nichtproblemlösende Anstrengungsvermeidungsmotivation kann weitergehend ausdifferenziert werden. Sie kann namentlich in zwei Arbeitsstile unterteilt werden. Für beide Arbeitsstile der nichtproblemlösenden Anstrengungsvermeidung ist die Hoffnung der Betroffenen charakteristisch, dass die Umwelt nachgibt und aufgrund der schlechten bzw. langsamen Leistung keine weiteren Leistungen von den Betroffenen verlangt. Dies bedeutet für die derart motivierten Personen einen Erfolg, ein Misserfolg wäre es jedoch wenn von ihnen weiterhin Leistung verlangt werden würde (Rollett 1994). Die wesentlichen Unterschiede zwischen den beiden Arbeitsstilen werden im Folgenden erläutert.

5.3.1 Apathischer Arbeitsstil

Der apathische Arbeitsstil tritt häufiger als der desorganisierte Arbeitsstil auf. Er ist durch sehr langsames Arbeiten gekennzeichnet, welches meist zur Unmöglichkeit der Fertigstellung einer Arbeit führt, in der Hoffnung weniger leisten zu müssen. Eine tatsächliche Leistung wird allerdings nicht erbracht. Die Kinder scheinen

wenig Interesse zu zeigen bzw. sind teilnahmslos (Rollett 1998). Sie haben große Schwierigkeiten eine Arbeit zu beginnen (Rollett 1998) und erscheinen im Unterricht eher abwesend. Auch der Lernerfolg ist eher schlecht, außer bei Computerlehrprogrammen.

5.3.2 Desorganisierter Arbeitsstil

Der desorganisierte Arbeitsstil ist durch schnelle, schlampige und sehr fehlerhafte Arbeit gekennzeichnet. Die unangenehme Tätigkeit soll möglichst rasch beendet werden. In der Schule werden Kinder mit diesem Arbeitsstil oft als Störenfriede bezeichnet, sie beteiligen sich nur sehr wenig am Unterricht (Rollett 1998). Die Lernergebnisse sind sehr schlecht und sie weisen einen chaotischen Arbeitsstil auf (Rollett 1998; Rollett 2006).

Kinder können auf die Anforderungen der Umwelt sehr aggressiv reagieren, wobei dieses Verhalten als „Desorganisierter Arbeitsstil und aggressive Vermeidung von Anstrengung“ bezeichnet wird (Rollett 1998).

5.4 Zur Genese der Anstrengungsvermeidungsmotivation

Die Anstrengungsvermeidungsmotivation ist eine „motivational begründete, habituelle Tendenz zur Vermeidung aversiv erlebter schulrelevanter und anderer leistungsbezogener Anstrengungen“ (Rollett 2005, S. 92). Es ist also im Grunde ein erlerntes Verhalten, welches durch verschiedene Faktoren beeinflusst wird. Einige wesentliche Faktoren werden hier illustriert.

5.4.1 Anstrengungsvermeidung und elterliches Erziehungsverhalten

Ein wichtiger Einflussfaktor auf die Genese der Anstrengungsvermeidungsmotivation stellen das elterliche Erziehungsverhalten und die häusliche Umwelt dar (Borchert & Masendorf 1975; Ambros 1982; Rollett 1994). Frustrierende Erfahrungen im Umgang mit Leistungen durch das Elternhaus begünstigen das Anstrengungsvermeidungsverhalten (Rollett 1987). Einen sehr

großen Stellenwert scheint insbesondere die Strenge der Mutter zu haben (Borchert & Masendorf 1975; Rollett 1994). So entdeckte Ambros (1982) in seiner Studie, dass gängelnde Mütter, mütterlicher Leistungsdruck und unrealistische Notenansprüche die Genese der Anstrengungsvermeidungsmotivation begünstigen. In seiner Untersuchung konnte er zeigen, dass die Kinder, deren Mütter einen vernachlässigenden Laissez-faire-Stil zeigten, die höchsten Werte in der Anstrengungsvermeidungsskala aufwiesen, gefolgt von den Kindern, welche autoritär erzogen wurden. Ebenso fördern nach seinen Ergebnissen Eltern, die überhaupt kein Interesse an schulischen und Freizeitaktivitäten ihrer Kinder zeigen, die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation. Das heißt also, dass Eltern, die sich für ihre Kinder interessieren, sei es im schulischen Bereich als auch für Freizeitaktivitäten, und ihre Kinder weniger unter Druck setzen als vielmehr unterstützen, den geeignetsten Erziehungsstil praktizieren, um Anstrengungsvermeidungsverhalten der Kinder zu vermeiden. Jirasko und Sirsch (1996) konnten diese Ergebnisse in ihrer Studie bestätigen. Sie zeigten, dass die elterliche Inkonsistenz, für Mädchen nur jene der Mutter, eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation spielt. „Inkonsistente Eltern werden als strenger erlebt bzw. setzen stärker Einschränkungen, harte Strafen und viel Tadel als Erziehungsmaßnahmen ein. ... Inkonsistente Eltern begünstigen anstrengungsvermeidendes Verhalten ihrer Kinder. Sind sie gleichzeitig auch noch streng, zeigen Kinder zusätzlich Prüfungsangst“ (Jirasko und Sirsch 1996, S. 232).

In Bezug auf die Berufstätigkeit der Eltern konnte kein Zusammenhang auf die Entwicklung der Anstrengungsvermeidung gefunden werden (Ambros 1982). Ambros (1982) fand jedoch heraus, dass Kinder, deren Väter als Arbeiter tätig waren, höhere Pflichteiferwerte zeigten als Kinder, deren Väter in einer anderen Berufsgruppe tätig waren.

5.4.2 Anstrengungsvermeidung und Schule

Gasser (1990) untersuchte in ihrer Studie unter anderem den Einfluss des Einsatzes von Arbeitsblättern (Übungen im Rahmen des Vorschulprogramms im

Kindergarten bzw. Vorschule) in der Vorschule und im Kindergarten und fand heraus, dass die steigende Bearbeitungszeit der Arbeitsblätter sich förderlich auf die Ausbildung einer Anstrengungsvermeidungsmotivation auswirkt. Kinder, welche wöchentlich zwischen 100 und 300 Minuten Übungsblätter bearbeiten mussten, wiesen die höchsten Anstrengungsvermeidungswerte auf. Als geeignet für die Bearbeitung von Vorschulblättern wurde eine Zeit von 40 Minuten wöchentlich ermittelt. Bei Einhaltung dieses Zeitrahmens zeigten sich noch keine unerwünschten Auswirkungen auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation. Ein weiteres Ergebnis ihrer Untersuchung war, dass ausgedehntes Fernsehen sowie Störungen bei den Hausaufgaben eine Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation begünstigen.

Weitere Ergebnisse, die in Bezug auf schulische Überlastung und die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation gefunden werden konnten, gehen aus der SCHOLASTIK-Studie von Rheinberg und Helmke hervor. Sie fanden einen mittleren Zusammenhang ($r=.45$) zwischen Anstrengungsvermeidung und Lernstörungen (Rollett 2004). Huber (1992) konnte in ihrer Studie zeigen, dass Schüler, welche im Gegensatz zu anderen weniger intelligent waren, höhere Anstrengungsvermeidungstendenzen aufzeigten. All diese Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass das Anwenden von Anstrengungsvermeidungsstrategien eigentlich „Schutzreaktion(en) auf schulische Überforderung(en) darstellen“ (Rollett 2004, S. 90).

Ebenso hat die Bezugsnormorientierung der Lehrpersonen einen Einfluss auf die Ausbildung der Anstrengungsvermeidungsmotivation der Kinder. Trudewind und Kohne (1982) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass Kinder, welche anhand der sozialen Bezugsnorm bewertet wurden, höhere Anstrengungsvermeidungstendenzen und höhere Prüfungsangst aufwiesen, als Kinder, welche nach der individuellen Bezugsnorm bewertet wurden (siehe dazu auch die Ausführungen weiter oben).

Aber nicht nur die Bezugsnormorientierung der Lehrer hat Einfluss auf die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation. In verschiedenen Studien konnte herausgefunden werden, dass die Interaktionsqualität („classroom quality“,

Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, Ahonen & Nurmi 2011, S. 377) einen Einfluss auf die Entwicklung von aufgabenspezifischem Vermeidungsverhalten („task-avoidant behavior, Pakarinen et. al. 2011) hat. Besagte Interaktionsqualität besteht aus drei Komponenten, welche ein Lehrer haben sollte: hohe emotionale Unterstützung („emotional support“, warmherzig, auf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder eingehen), Organisation der Klasse („classroom organization“, aufmerksam sein, interessante Unterrichtsmaterialien anbieten) und Unterstützung in Bezug auf den Unterricht („instructional support“, Fragen stellen lassen und diese auch beantworten) (Pakarinen et. al. 2011, S. 377). Diese drei Bereiche bzw. die Interaktionsqualität hat einen großen Einfluss auf die Entstehung von Vermeidungsverhalten (Pakarinen et. al. 2011). Aus verschiedenen Studien (Turner, Meyer, Midgley & Patrick 2003; Urdan, Midgley & Anderman 1998; Turner et. al. 2002) ging hervor, dass wenn Lehrer ihre Schüler auf emotionaler wie auf motivationaler Ebene unterstützen, also auf den einzelnen Schüler eingehen, ihre Bemühungen schätzen u.v.m., die Schüler weniger oft aufgabenspezifisches Vermeidungsverhalten an den Tag legten (Pakarinen et. al. 2011).

Pakarinen et. al. (2011) führten eine Studie in finnischen Kindergärten durch, mit welcher unter anderem untersucht werden sollte, inwiefern sich verschiedene Gruppen des Kindergartens (und somit natürlich auch verschiedene Betreuerinnen) in Bezug auf das Vermeidungsverhalten unterscheiden. Die oben genannten Ergebnisse aus den Studien konnten bestätigt werden: Wenn die BetreuerInnen den Kindern in einer unterstützenden Weise bei Aufgabenbewältigungen halfen, also der „instructional support“ hoch war, wurde weniger Vermeidungsverhalten der Kinder beobachtet. Sie erklären sich diese Ergebnisse so, dass wenn Kindern auf diese Weise etwas beigebracht wird, die Kinder eine Freude daran haben sich mehr einzusetzen, weniger Angst haben die Aufgaben zu bewältigen und sie selbstsicherer werden, weil die Lehrer sie auf diese Art und Weise ermutigen zu lernen und Neues zu erfahren.

In dieser Studie (Pakarinen et. al. 2011), wie auch in anderen Studien (Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi 2012), wurde auch herausgefunden, dass Kinder, welche Vermeidungsverhalten zeigten, im mathematischen Bereich

Schwierigkeiten hatten und schlechtere Ergebnisse zeigten als Kinder, welche kein Vermeidungsverhalten zeigten.

5.4.3 Anstrengungsvermeidung und Geschlecht

In verschiedenen Untersuchungen konnten Geschlechts- und Altersunterschiede bezüglich der Ausprägung der Anstrengungsvermeidungsmotivation festgestellt werden. Jungen neigen beispielsweise in der Tendenz eher zu Anstrengungsvermeidungsstrategien als Mädchen (Gasser 1990; Ambros H. 1982; Ambros R. 1985; Rollett & Bartram 1977; Midgley & Urdan 1995; Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000; Urdan et. al. 1998). Dies liegt wahrscheinlich daran, dass Eltern mehr schulischen Leistungsdruck auf Jungen als auf Mädchen ausüben und Mädchen sich gegenüber Forderungen der sozialen Umwelt verhältnismäßig angepasster erweisen (Sirsch & Jirasko 1996; Spiel et al. 2002). Im Vergleich wenden Mädchen hingegen mehr Zeit für Hausaufgaben und Lernen für die Schule auf (Spiel et al. 2002).

Fend (1991, zit. n. Trautner, 1996) behauptet, dass Jungen eher dazu neigen sich selbst zu überschätzen und so gewissen Anforderungen nicht gerecht werden können. Dies könnte eine weitere Ursache sein, warum bei Jungen im Geschlechtervergleich eher Anstrengungsvermeidungstendenzen auftreten.

5.5 Messinstrumente zur Erfassung der Anstrengungsvermeidungsmotivation

Rollett und Bartram (1977) haben den Anstrengungsvermeidungstest (kurz AVT) entwickelt, um das Anstrengungsvermeidungsverhalten bei Kindern zu erfassen. Der ursprüngliche Test war für Kinder ab etwa 10 Jahren gedacht. „Grundlage für die Itemkonstruktion waren Ausreden, die Schüler gebrauchen, um nicht lernen zu müssen, bzw. um schulischen und privaten Situationen auszuweichen, in denen Leistung von ihnen verlangt wird“ (Pollmann 1996, S. 195). Im Laufe der Jahre wurden dann auf Basis von Rollett und Bartram (1977) weitere Tests entwickelt, unter anderem der Bild-AVT von Ambros H. (1982). Der Bild-AVT illustriert die

Items durch Bilder, sodass diese für jüngere Kinder anschaulicher gemacht werden sollen. Ambros R. (1985) überprüfte diesen Test und normierte ihn für Österreich. Dieser Bild-AVT wurde auch im Rahmen dieser Studie verwendet. Eine Auflistung und Beschreibung verschiedener Verfahren zur Messung der Anstrengungsvermeidung liefert Spöck (2011) in ihrer Diplomarbeit.

5.6 Intervention bei Anstrengungsvermeidung

Wie bereits weiter oben beschrieben, geht es Kindern, welche Anstrengungsvermeidungsverhalten zeigen, weniger darum eine bestimmte Leistung an sich zu vermeiden, als vielmehr die mit der Leistung verbundenen negativen Affekte (Rollett 1996). Daher ist es wenig sinnvoll, Kinder mit Strafen und Ermahnungen zwingen zu wollen, die Leistung doch zu erbringen. Wichtig in so einem Fall ist, dass die Eltern ihren Kindern gegenüber freundlich bleiben, aber genauso konsequent sind, was zum Beispiel die Erledigung der Hausaufgaben betrifft (Rollett 2005). Ein autoritärer oder laissez-fairer Erziehungsstil begünstigt hingegen das Anstrengungsvermeidungsverhalten (Ambros 1982; Rollett 2004).

Im Gegensatz dazu sollte aber auch nicht zu viel Lob eingesetzt werden. Kinder, welche Anstrengungsvermeidungsverhalten aufweisen, haben im Falle von Lob nämlich Angst, dass die Anforderungen an sie in der Folge des Lobes steigen könnten und sie noch mehr Dinge erledigen müssen, welche für sie emotional eine Belastung darstellen. „Charakteristischerweise reagieren Menschen mit hohen Anstrengungsvermeidungstendenzen daher auf Lob für eine gute Leistung mit einer dramatischen Leistungsreduzierung, um sicherzustellen, dass sie nicht zu weiteren Leistungen in dem ungeliebten Aufgabenbereich herangezogen werden“ (Rollett, 1998, S. 12). Rollett (1998) unterscheidet „allgemeine“ und „besondere“ Interventionsmaßnahmen, wobei die allgemeinen Regeln für viele Fälle angewendet werden können, hingegen brauchen die besonderen Regeln eine genaue Diagnose.

Rollett (2005) betont, dass Interventionsmaßnahmen bei Kindern mit Anstrengungsvermeidungsverhalten so früh wie möglich einsetzen sollten, da Kinder und Jugendliche das Vermeidungsverhalten bereits als einen Teil von sich

selbst ansehen und es deshalb um jeden Preis beibehalten wollen. Sie werden jeden Versuch der Umwelt, dieses Vermeidungsverhalten zu unterbinden, strikt abwehren wollen und mit starkem Widerstand darauf reagieren (Gashi 2011, Rollett 1998). Mit den Kindern sollten neue Zielperspektiven erarbeitet werden, um das für sie „negativ besetzte“ Aufgabenfeld attraktiver zu machen (Rollett 1998). Sehr wichtig für eine erfolgreiche Therapie ist vor allem nicht nur das Kind „ändern“ bzw. nur ihm helfen zu wollen, sondern vor allem auch die „häusliche und schulische soziale Umwelt“ des Kindes in das Therapieprogramm miteinzubeziehen (Rollett 2004, S. 95).

6 Die Beziehung zwischen Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidungsmotivation

Bereits zu Beginn von Kapitel 5 wurde kurz der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidungsmotivation aufgegriffen. In diesem Kapitel soll ihre Beziehung etwas näher erklärt werden.

In Kapitel 2.2 wird eine kurze Definition der Leistungsmotivation gegeben. Bei der Leistungsmotivation geht es darum, sich etwas vorzunehmen und diese Handlung mit bestem Wissen und Gewissen durchzuführen, sodass das Ergebnis schlussendlich ein Erfolg oder Misserfolg ist (Heckhausen 1974). Die Menschen wollen entweder Gefühle erleben, wie Stolz, Freude und Befriedigung, wobei man diese Tendenzen unter dem Begriff „Hoffnung auf Erfolg“ zusammenfassen kann. Menschen bzw. Kinder mit solchen Motivtendenzen, suchen sich Aufgaben aus, welche sie mit großer Wahrscheinlichkeit lösen können und sind auch sehr zuversichtlich, ebendiese lösen zu können. Auf der anderen Seite gibt es Menschen, welche Misserfolge und vor allem die damit entstehenden Gefühle von Trauer, Scham oder Niedergeschlagenheit vermeiden wollen. Diese Motivtendenzen können unter dem Begriff „Furcht vor Misserfolg“ zusammengefasst werden. Menschen, welche eher zu „Furcht vor Misserfolg“ tendieren, versuchen eine Aufgabe oft gar nicht zu lösen, weil sie zu sehr Angst haben zu versagen. Sie probieren gar nicht erst aus ob sie es schaffen könnten. Menschen mit diesen Motivtendenzen neigen auch eher dazu sich viel zu schwierige Aufgaben auszusuchen.

Wie bereits in vorhergehenden Kapiteln beschrieben wurde, ist die Leistungsmotivation wahrscheinlich die am besten erforschte Disziplin der Motivationspsychologie (Rheinberg 2000), der Vermeidungsmotivation wurde nicht sonderlich Achtung geschenkt (Rollett 2010). Rollett (2006) konnte in verschiedenen Studien zeigen, dass es eine negative Korrelation zwischen Anstrengungsvermeidung und Hoffnung auf Erfolg gibt und eine positive Korrelation mit Furcht vor Misserfolg (Rollett 2010). Dies bedeutet also, dass Kinder, welche Anstrengungsvermeidungstendenzen zeigen eher zu Furcht vor Misserfolg neigen, also Aufgaben von vorne herein eher ablehnen, um Gefühle der

Trauer und des Schams zu vermeiden. Der Unterschied zwischen Misserfolgsorientierten und Anstrengungsvermeidern ist jedoch der, dass Misserfolgsorientierte, trotz der Angst zu versagen, versuchen einen Leistungserfolg zu erzielen, während Anstrengungsvermeidungsmotivierte kein Interesse daran haben, einen Leistungserfolg zu erzielen, da sie befürchten, wenn sie gute Leistungen erbringen, die Umwelt würde von ihnen immer mehr verlangen (Rollett 2010). Anstrengungsvermeidungsmotivierte Personen haben das Ziel, entweder nur Tätigkeiten auszuführen, welche ihnen ein Gefühl von Zufriedenheit und Freude geben oder aber, wenn der Druck von außen, eine Aufgabe zu bewerkstelligen zu groß wird, die damit verbundenen Anstrengungen so gering wie möglich zu halten (Rollett 2010). Sie wenden das „Gesetz des „geringsten Aufwandes“ an, um Energie zu sparen (Morsella E., Feinberg G., Cigarchi S., Newton J. & Williams L. 2011). „In nicht aversiv stigmatisierten Bereichen verhalten sich die Betroffenen durchaus leistungsmotiviert“ (Rollett 2006, S. 17).

II. Empirischer Teil

7 Ziele der Untersuchung

Ziel dieser Studie ist es die Anstrengungsvermeidungsmotivation von GrundschülerInnen der 1. Klasse zu erfassen. Dabei soll herausgefunden werden, welche Unterschiede es bezüglich des Geschlechts gibt und ob bisherige Ergebnisse aus der Literatur bestätigt werden können. Weiters soll untersucht werden, welchen Einfluss das letzte Jahr im Kindergarten auf die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation hat, sprich das „Vorschulprogramm“, welches die Kinder vor Schuleintritt gemacht haben. Insbesondere sollen die Ergebnisse von Gasser (1990) überprüft werden, nämlich dass durch eine Überlastung im Kindergarten die Anstrengungsvermeidungsmotivation zunimmt. Ebenso wird geschaut, welchen oder ob es überhaupt einen Zusammenhang mit dem Beruf des Vaters bzw. dem Beruf der Mutter und Anstrengungsvermeidungstendenzen gibt.

Es soll auch untersucht werden, welchen Zusammenhang es zwischen den häuslichen Anregungs- und Leistungsdruckkomponenten und Anstrengungsvermeidungstendenzen gibt.

Auch die Beurteilung der Lehrer bezüglich des Arbeits- und Kontaktverhaltens sowie der Leistungen soll mit der Ausprägung der Anstrengungsvermeidung der Kinder verglichen werden.

Ein weiterer Punkt der untersucht wird, stellt die „Stadt-Land-Verteilung“ dar. Es gilt herauszufinden, ob es einen Unterschied zwischen Kindern die in Städten zur Schule gehen und Kindern die auf dem Land zur Schule gehen bezüglich der Anstrengungsvermeidungstendenzen gibt.

8 Methodik

8.1 Untersuchungsplan

In dieser Studie wurden Kinder der 1. Klasse aus Grundschulen in Südtirol (Italien) untersucht. Zu Beginn wurden zehn Schulsprengel (39 Grundschulen) ausgewählt, die per Email kontaktiert wurden. Von diesen zehn Schulsprengeln haben sechs zugesagt, die anderen vier haben abgesagt. Aus diesen sechs Schulsprengeln ergaben sich somit 14 Grundschulen und 369 Kinder. Sobald die Direktoren der Schulsprengel eine Zusage erteilten, wurden an die Kinder der 1. Klassen Elternbriefe ausgeteilt, um auch deren Einwilligung einzuholen. Die Eltern mussten angeben, welchen Kindergarten die Kinder im letzten Kindergartenjahr besuchten. Anschließend wurden dann die vier Kindergartensprengel der betroffenen 35 Kindergärten telefonisch kontaktiert. Von diesen 35 Kindergärten willigten 20 ein, die anderen 15 sagten aus verschiedensten Gründen ab. Somit kamen zum Schluss 185 Kinder in Frage an der Untersuchung teilzunehmen, da für diese Kinder die Zusage von allen 3 Parteien erfolgte.

Für die Eltern gab es einen Fragebogen bezüglich des Arbeitsverhaltens zu Hause, insbesondere in Bezug auf die Erledigung der Hausaufgabe, den Fernsehkonsum und noch andere mehr.

Auch für die Kindergärten gab es einen Fragebogen in Bezug auf das Programm im letzten Kindergartenjahr.

8.2 Untersuchungsstichprobe

An der Untersuchung konnten 185 Kinder teilnehmen, da für diese Kinder die Einwilligung der Eltern, der Schule und des Kindergartens gegeben wurde. Die Kinder sind auf 14 Schulen verteilt, wobei 5 Schulen in Städten sind (mehr als 5.000 Einwohner) und die anderen 9 Schulen in Dörfern sind (zwischen 500 und 4.000 Einwohnern). Die Kinder waren zwischen 6 und 8 Jahre alt.

8.3 Erhebungsinstrumente

Folgende Erhebungsinstrumente wurden bei der Untersuchung verwendet:

- Bild-Anstrengungsvermeidungstest (Bild-AVT), Rollett und Ambros R. (1984)
- Elternfragebogen in Anlehnung an Gasser (1990)
- Lehrerfragebogen zur Leistung des Kindes (LLK) in Anlehnung an Gasser (1990)
- Lehrerfragebogen zum Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes (LAKV) in Anlehnung an Strasser (2001)
- Fragebogen zur Erfassung der Bedingungen im Kindergarten in Anlehnung an Gasser (1990), zusammengestellt von Rollett (2012)

8.3.1 Bild-Anstrengungsvermeidungstest (Bild-AVT) von Rollett und Ambros R. (1984)

Der Anstrengungsvermeidungstest (AVT) wurde erstmals im Jahre 1977 von Rollett und Bartram entwickelt, um die Anstrengungsvermeidungsmotivation der Kinder zu testen. Die Items stellen Ausreden von Schülern dar, um gewisse Anforderungen, welche ihnen von der Umwelt aufgetragen wurden, nicht erfüllen zu müssen, z. B. die Erledigung der Hausaufgabe. Lehrer wurden gebeten solche Aussagen zu sammeln und zu notieren. Daraus entstand dann der Itempool. Von dieser ersten Version des AVT gibt es bereits die dritte Auflage (Rollett & Bartram 1998). Im Jahre 1982 entwickelte Ambros H. für seine Studie den Bild-AVT, dieselben Items des AVT von Rollett und Bartram, jedoch wurde jedes Item zusätzlich bildlich dargestellt. 1985 normierte Ambros R. den Bild-AVT für österreichische Kinder.

Der Bild-AVT besteht aus insgesamt 41 Items, es gibt jedoch eine Form für Mädchen und eine Form für Jungen. Die Items sind identisch, der einzige Unterschied ist, dass bei der Mädchen-Version ein Mädchen und bei der Jungen-

Version ein Junge auf den Bildern abgebildet ist. Von diesen 41 Items sind 25 Rasch-homogen.

Der Test besteht aus zwei Skalen:

- Anstrengungsvermeidungsskala: besteht aus 16 (Rasch-homogenen) Items und erfasst die Neigung, schulischen Anstrengungen aus dem Weg zu gehen.
- Pflichteiferskala: besteht aus 9 (Rasch-homogenen) Items und misst die Höhe der Planung der eigenen Arbeit.

Für die vorliegende Studie wurden die Items der Pflichteiferskala beibehalten. Von den 16 Items der Anstrengungsvermeidungsskala wurden nur 14 verwendet, da zwei von ihnen zu schwierig für die erste Klasse der Grundschule waren.

8.3.2 Elternfragebogen

Der Elternfragebogen soll die Wirkung der relevanten sozialen Bedingungen in der häuslichen Umwelt auf die Leistungsmotivgenese erfassen. Der Fragebogen wurde in Anlehnung an den Fragebogen von Gasser (1990) vorgegeben. Er besteht aus 33 Fragen mit mehreren Antwortmöglichkeiten. Die Items des Elternfragebogens werden bei der statistischen Auswertung als Einzelitems verwendet.

8.3.3 Lehrerfragebogen zur Leistung des Kindes (LLK)

Ebenso wurde der Lehrerfragebogen in Anlehnung an den Fragebogen von Gasser (1990) vorgegeben. Dieser erste Teil, welcher die Leistung des Kindes erfassen soll, besteht aus 17 Items. Die Lehrperson(en) kann die Leistung des Kindes auf einer Skala mit 9 Ausprägungen von extrem gut bis extrem schwach einschätzen.

8.3.4 Lehrerfragebogen zum Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes (LAKV)

Der Lehrerfragebogen zum Arbeits- und Kontaktverhalten wurde in Anlehnung an Strasser (2001) vorgegeben. Die Lehrperson(en) hat jeweils 3 Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, um das Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes einzustufen.

8.3.5 Fragebogen zur Erfassung der Situation im Kindergarten

Der Fragebogen für den Kindergarten wurde von Rollett zusammengestellt. Die Kindergartenpädagoginnen sollten Fragen beantworten zum Aufbau und Gestaltung der Stunden, welche eine eventuelle Schulvorbereitung beinhalteten, weiters zur Größe der Gruppe und ein Programm für das ganze Kindergartenjahr 2010/2011. Die Items werden als Einzelitems verwendet.

8.4 Durchführung der Untersuchung

Nachdem die Erlaubnis der verschiedenen Anlaufstellen eingeholt wurde, wurden im Februar 2012 die Schulen telefonisch kontaktiert, um einen Termin für den Anstrengungsvermeidungstest zu vereinbaren. Die Datenerhebung fand von Ende Februar 2012 bis Ende April 2012 statt. Die Kinder wurden einzeln aus dem Unterricht herausgeholt und in einem Ausweichraum wurde dann der Bild-AVT von Rollett und Ambros (1984) durchgeführt (nähere Beschreibung der verwendeten Tests und Fragebögen siehe Kap. 8.3ff). Anschließend wurde den Lehrerinnen der Lehrerfragebogen für jedes getestete Kind gegeben und sie wurden gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Weiters wurden die Lehrpersonen gebeten die Elternfragebögen an die Kinder zu verteilen und diese nach einer Woche wieder einzusammeln. Sobald alles ausgefüllt war, wurden die Fragebögen von mir persönlich wieder eingesammelt.

Zeitgleich wurde den Kindergärten der Fragebogen entweder persönlich gebracht oder per Email geschickt, mit der Bitte, dass der Fragebogen von der

Kindergartenpädagogin ausgefüllt werden sollte, welche die Kinder im letzten Jahr betreut hat.

8.5 Arbeitshypothesen

Aufgrund der bisherigen Ergebnisse lassen sich somit folgende Arbeitshypothesen ableiten.

Geschlechtsspezifische Unterschiede:

Gibt es einen Unterschied hinsichtlich der Anstrengungsvermeidungstendenzen zwischen Mädchen und Buben?

Familiäres Umfeld

Einfluss unterschiedlicher Berufsgruppen auf Anstrengungsvermeidungstendenzen:

Welchen Zusammenhang gibt es zwischen der beobachteten Anstrengungsvermeidungstendenz und dem sozialen Status der Familie?

Welchen Zusammenhang gibt es zwischen den beobachteten Anstrengungsvermeidungstendenzen und den häuslichen Anregungs- und Leistungsdruckkomponenten?

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Anzahl, Alter und Geschlecht der Geschwister und den beobachteten Anstrengungsvermeidungstendenzen?

Auswirkungen der Gestaltung der Schulvorbereitung im Kindergarten auf die Anstrengungsvermeidungsneigung in der ersten Grundschulklasse:

Welchen Zusammenhang gibt es zwischen der Dauer und Intensität der Vorgabe der Arbeitsblätter bzw. Art des Vorschulprogramms und der Höhe der Anstrengungsvermeidungstendenzen?

Schule

Welchen Unterschied gibt es hinsichtlich der Beurteilung bezüglich des Arbeits- und Kontaktverhaltens bzw. der Leistung durch die LehrerInnen zwischen Anstrengungsvermeidern und Kindern, die nicht zur Anstrengungsvermeidung tendieren?

Welchen Unterschied gibt es hinsichtlich der Anstrengungsvermeidungstendenzen und den „Land-“, und „Stadtschulen“?

9 Ergebnisse

9.1 Beschreibung der Stichprobe

9.1.1 Verteilung des Geschlechts der Kinder

Wie bereits unter 8.2 beschrieben, wurden für diese Studie Kinder aus der 1. Klasse Grundschule aus Südtirol untersucht. Sobald alle formalen Aspekte geklärt waren, kamen für die Studie 185 Kinder in Frage. Die Stichprobe besteht aus 98 (53%) männlichen und 87 (47%) weiblichen Teilnehmern.

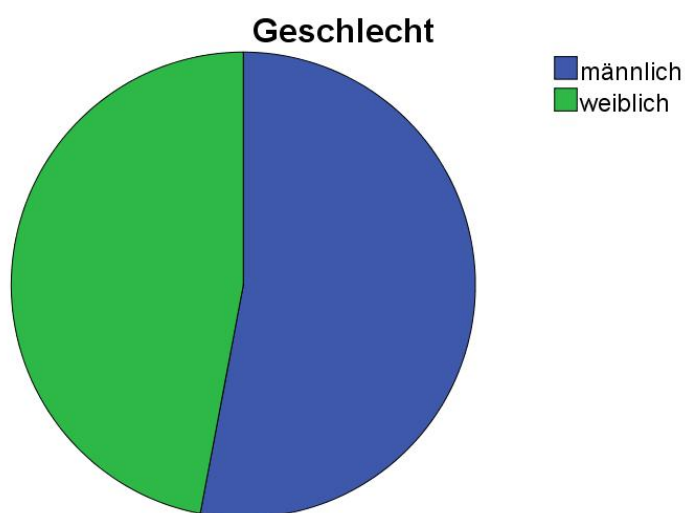


Abb. 1: Verteilung des Geschlechts

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung des Geschlechts

	Häufigkeit	Prozent
Männlich	98	53.0
Weiblich	87	47.0
Gesamt	185	100.0

9.1.2 Verteilung des Alters in der Stichprobe

Die Kinder hatten im Durchschnitt ein Alter von 6.7188 Jahren, wobei der/die jüngste TeilnehmerIn 6 Jahre, der/die älteste TeilnehmerIn 8 Jahre alt war.

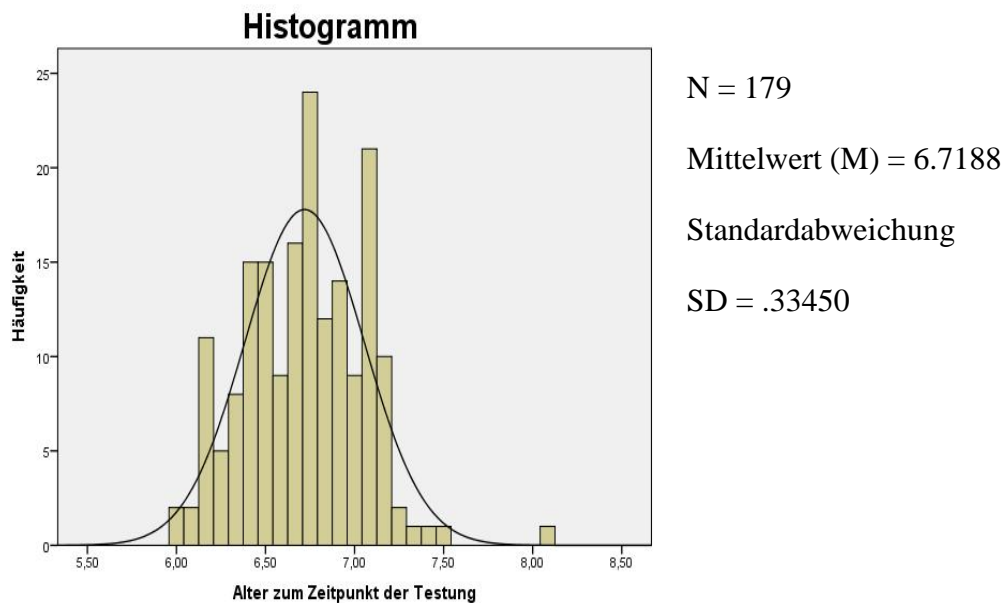


Abb. 2: Histogramm der Altersverteilung mit Normalverteilungskurve

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung des Alters zum Zeitpunkt der Testung

	N	Min	Max	M	SD	Varianz
Alter zum Zeitpunkt der Testung	179	6.00	8.08	6.7188	.33450	.112

9.1.3 Verteilung der Kinder auf die Klassen (Klassengröße)

Die Klassengrößen sind sehr unterschiedlich. In der kleinsten Klasse sind nur 5 Schülerinnen und Schüler, die größte Klasse besteht aus 20 Schülerinnen und Schülern. Im Durchschnitt sind ca. 15 Schüler in einer Klasse, mit einer Standardabweichung von SD=3.563.

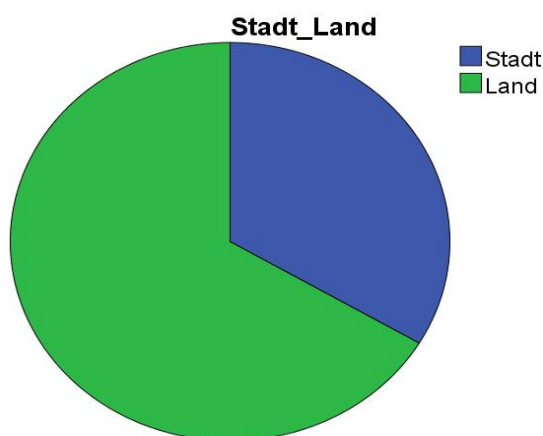
Tabelle 3: Klassengröße

	N	Min	Max	M	SD
Klassengröße	185	5	20	14.83	3.563

9.1.4 Verteilung der Kinder auf die Schulen (Stadt-Land-Verhältnis)

Für die vorliegende Studie wurden insgesamt 185 Kinder aus 14 Schulen aus Südtirol getestet. Aus Abbildung 3 und Tabelle 4 ist die Aufteilung auf Stadt- und Landschulen (Dörfer) ersichtlich.

Fünf der Schulen waren in Städten, neun Schulen waren in Dörfern. 62 (33.5%) der insgesamt 185 Kinder besuchten die 1. Klasse der Grundschule in Städten, 123 (66.5%) Kinder gingen in einem Dorf zur Schule.

**Abb. 3:** Darstellung des Stadt-Land-Verhältnis der Schulen**Tabelle 4:** Stadt-Land-Verhältnis der Schulen

	Anzahl	Prozent
Stadt	62	33.5
Land	123	66.5
Gesamt	185	100.0

9.1.5 Familie

9.1.5.1 Anzahl, Geschlecht und Alter der Geschwister

Dieser Punkt wurde mit Hilfe des Elternfragebogens erhoben. Die Eltern konnten in einer Tabelle angeben wie viele Kinder sie haben, das Geschlecht und das Geburtsdatum dieser Kinder.

Von 5 Eltern wurde der Fragebogen entweder nicht mehr zurückgegeben oder es wurden zu diesem Punkt keine Angaben gemacht.

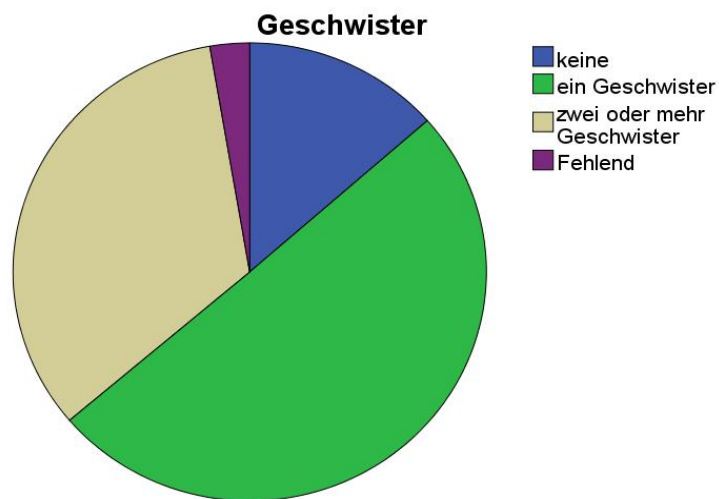


Abb. 4: Häufigkeitsverteilung der Geschwister

Wie man in Tabelle 5 sehen kann, haben von den restlichen 180 Kindern 25 (13.5%) Kinder keine Geschwister und 155 (83.8%) haben ein oder mehr Geschwister.

Tabelle 5: Häufigkeitsangaben Geschwisterkinder Ja oder Nein

	Anzahl	Prozent
Keine Geschwister	25	13.5
Geschwister	155	83.8
Gesamt	180	97.3

Von diesen 155 Kindern, welche ein oder mehrere Geschwister haben, haben 93 (50.3%) ein Geschwisterkind und 62 (33.5%) haben zwei oder mehr Geschwister (Tabelle 6).

Tabelle 6: Häufigkeitsverteilung der Geschwisterkinder

	Anzahl	Prozent
1 Geschwisterkind	93	50.3
2 oder mehr Geschwister	62	33.5

In Tabelle 7 sieht man, wie viele ältere, jüngere oder gleichaltrige Geschwister die Kinder der Gesamtstichprobe haben. 57 (30.8%) Kinder der Gesamtstichprobe haben jüngere Geschwister, 74 (40.0%) Kinder haben ältere Geschwister, 15 (8.1%) Kinder haben jüngere und ältere Geschwister, 2 (1.1%) Kinder haben ein jüngeres Geschwisterkind sowie einen gleichaltrigen Zwilling, 1 (0.5%) Kind hat ein älteres Geschwisterkind und einen gleichaltrigen Zwilling und 6 (3.2%) Kinder sind Drillinge.

Tabelle 7: Alter der Geschwister

	Anzahl	Prozent
jüngere Geschwister	57	30.8
ältere Geschwister	74	40.0
jüngere und ältere Geschwister	15	8.1
jüngere Geschwister und Zwillingsgeschwister	2	1.1
ältere Geschwister und Zwillingsgeschwister	1	.5
Drillinge	6	3.2

Tabelle 8 stellt die Häufigkeit des Geschlechts der Geschwisterkinder dar. 99 (53.5%) der Kinder haben einen Bruder, 53 (28.6%) der Kinder haben Schwestern und 28 (15.1%) der Kinder haben beides.

Tabelle 8: Geschlecht der Geschwister

	Anzahl	Prozent
Junge	99	53.5
Mädchen	53	28.6
beides	28	15.1

9.1.5.2 Familienstand der Eltern

Aus Tabelle 9 ist ersichtlich, dass 124 (67.0%) der Eltern verheiratet sind, 16 (8.6%) sind getrennt bzw. geschieden und 39 (21.1%) leben in einer Partnerschaft. Von sechs (3.2%) Eltern wurde entweder kein Fragebogen abgegeben oder keine Angabe zu diesem Punkt gemacht.

Tabelle 9: Familienstand der Eltern

	Anzahl	Prozent
Verheiratet	124	67.0
Getrennt bzw. geschieden	16	8.6
In Partnerschaft lebend	39	21.1
Fehlend	6	3.2

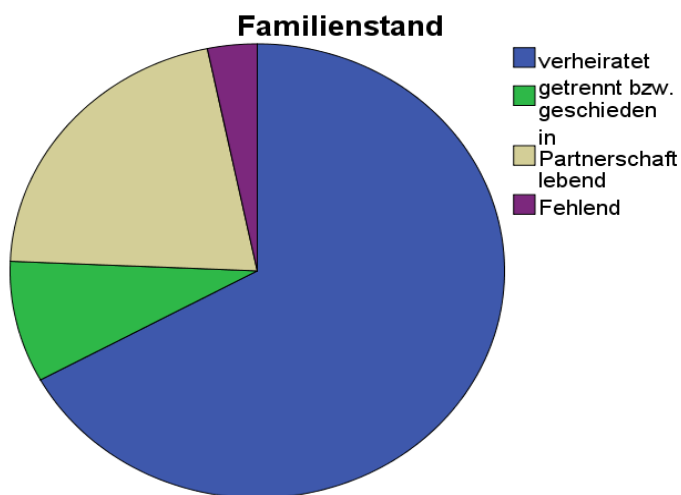


Abb. 5: Darstellung des Familienstandes der Eltern im Kreisdiagramm

9.1.5.3 Berufstätigkeit der Eltern

Die Eltern wurden im Elternfragebogen nach ihrem Beruf gefragt.

173 (93.5%) Väter gaben an berufstätig zu sein, 12 (6.5%) machten keine Angaben.

36 (19.5%) Mütter gaben an arbeitslos zu sein, 138 (74.6%) gaben an berufstätig zu sein und 11 (5.9%) machten keine Angaben.

Die Berufe, welche die Eltern angaben, wurden in folgende Branchen und Positionen unterteilt.

Tabelle 10: Branchen und Positionen der Berufe der Eltern

Branchen	Positionen
<ul style="list-style-type: none"> • Öffentlicher Dienst, Bildung, Gesundheit und Soziales • Banken, Versicherungen, Rechtsberatung und spezialisierte Dienstleistungen • Tourismus und Gastgewerbe • Land- und Forstwirtschaft • Sonstiges 	<ul style="list-style-type: none"> • Angestellter/Beamter • leitender Angestellter • Unternehmer (selbstständig) • Hausfrau/Hausmann • StudentIn/arbeitslos/Pension

9.1.5.4 Beruf des Vaters

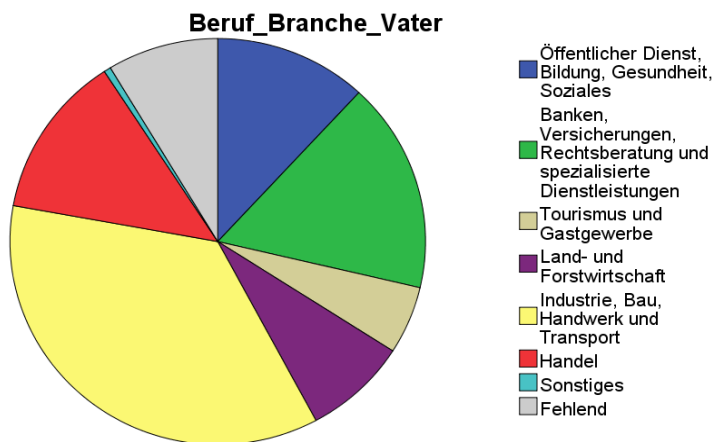


Abb. 6: Häufigkeitsverteilung Beruf Vater: Branchen

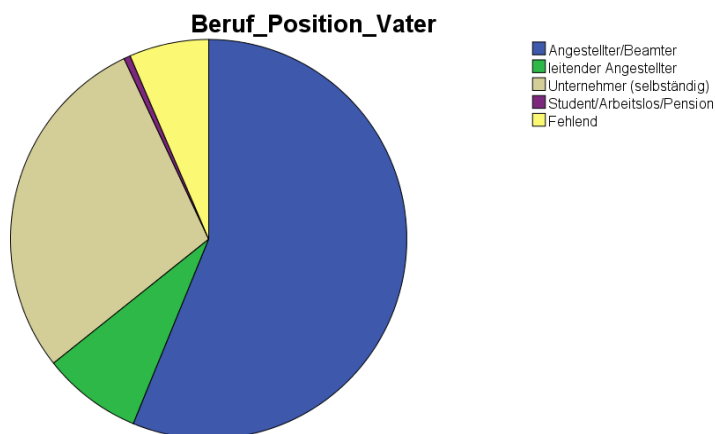


Abb. 7: Häufigkeitsverteilung Beruf Vater: Position

Bereich Öffentlicher Dienst, Bildung, Gesundheit und Soziales: 22 Väter (13%) sind in diesem Bereich tätig. 20 Väter (11.8%) arbeiten als Angestellter bzw. Beamte und zwei Väter (1.2%) sind als Unternehmer tätig.

Bereich Banken, Versicherungen, Rechtsberatung und spezialisierte Dienstleistungen: In diesem Bereich arbeiten 31 Väter (18.3%). 22 (13%) sind als Angestellter/Beamter tätig, drei Väter (1.8%) sind leitende Angestellte und sechs Väter (3.6%) sind Unternehmer.

Bereich Tourismus und Gastgewerbe: In diesem Bereich sind 10 Väter (5.9%) tätig. Zwei Väter (1.2%) sind Angestellter bzw. Beamter, ein Vater (0.6%) ist leitender Angestellter und sieben Väter (4.1%) sind als Unternehmer tätig.

Bereich Land- und Forstwirtschaft: In diesem Bereich sind insgesamt 15 Väter (8.9%) tätig. Zwei Väter (1.2%) sind Angestellter und 13 Väter (7.7%) sind als Unternehmer tätig.

Bereich Handel: In diesem Bereich sind insgesamt 24 Väter (14.2%) tätig. 18 Väter (10.7%) sind als Angestellter/Beamter tätig, ein Vater (0.6%) ist leitender Angestellter und fünf Väter (3%) sind in diesem Bereich Unternehmer.

Bereich Sonstiges: Ein Vater (0.6%) ist aus gesundheitlichen Gründen bereits in Pension.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass 104 Väter (61.5%) als Angestellter/Beamter tätig sind, 14 Väter (8.3%) sind leitende Angestellte, 50 Väter (29.6%) sind als Unternehmer tätig, also selbstständig, und ein Vater (0.6%) ist pensioniert. Von 16 Vätern (8.6%) wurden keine Angaben gemacht.

9.1.5.5 Beruf der Mutter

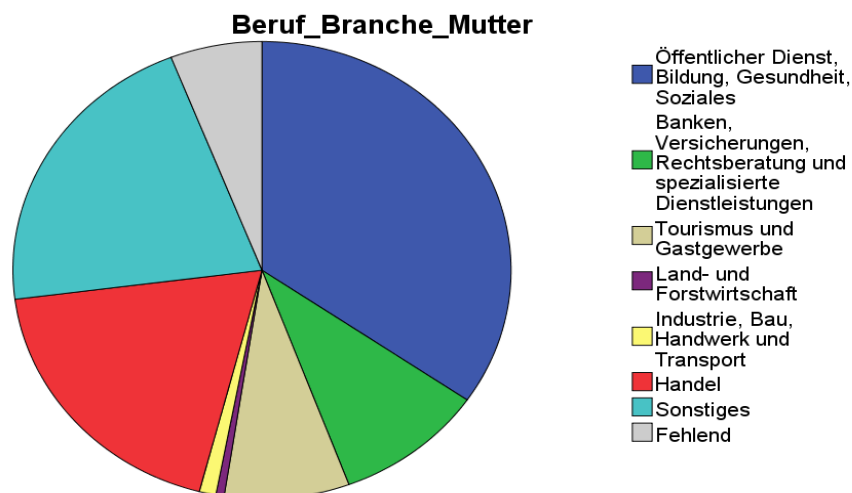


Abb. 8: Häufigkeitsverteilung Beruf Mutter: Branchen

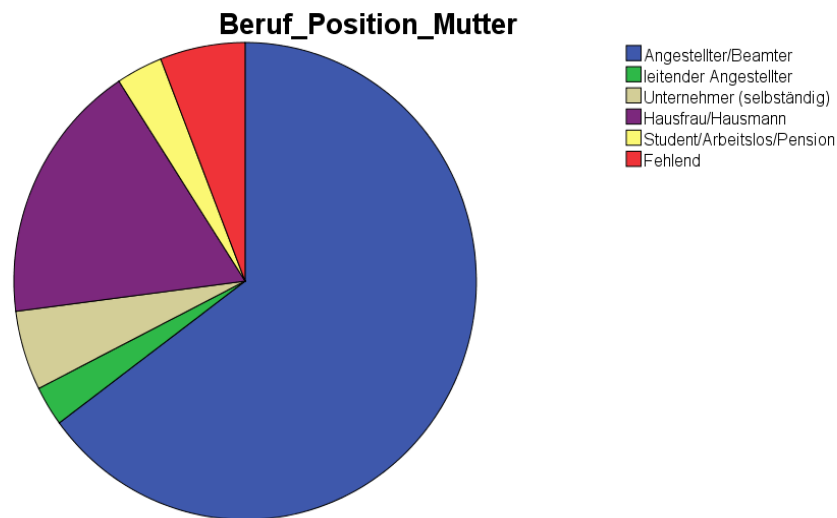


Abb. 9: Häufigkeitsverteilung Beruf Mutter: Position

Bereich öffentlicher Dienst, Bildung, Gesundheit und Soziales: Insgesamt sind 64 Mütter (37%) in diesem Bereich tätig. 62 Mütter(35.8%) arbeiten als Angestellte bzw. Beamtin in diesem Bereich. Nur eine Mutter (0.6%) ist in diesem Bereich leitende Angestellte und eine Mutter ist in diesem Bereich selbstständig.

Bereich Banken, Versicherungen, Rechtsberatung und spezialisierte Dienstleistungen: Insgesamt sind 18 Mütter (10.4%) in diesem Bereich tätig, 15 Mütter (8.7%) arbeiten als Angestellte/Beamtin, drei Mütter (1.7%) sind selbstständig.

Bereich Tourismus und Gastgewerbe: In diesem Sektor sind 15 Mütter (8.7%) tätig. 10 Mütter (5.8%) arbeiten als Angestellte, eine Mutter (0.6%) ist leitende Angestellte und vier Mütter (2.3%) sind selbstständig.

Bereich Land- und Forstwirtschaft: In diesem Bereich ist nur eine Mutter (0.6%) beschäftigt. Sie ist als Unternehmerin tätig.

Bereich Industrie, Bau, Handwerk und Transport: In diesem Bereich sind zwei Mütter (1.2%) beschäftigt. Sie sind beide als Angestellte/Beamtin tätig.

Bereich Handel: In diesem Sektor sind 34 Mütter (19.7%) tätig. 30 (17.3%) von ihnen arbeiten als Angestellte/Beamtin. Drei Mütter (1.7%) sind leitende Angestellte und eine Mutter (0.6%) ist selbstständig.

Bereich Sonstiges: 33 Mütter (19.1%) sind Hausfrauen, fünf Mütter (2.9%) sind arbeitslos und eine Mutter (0.6%) ist Studentin.

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass 119 Mütter (68.8%) als Angestellte oder Beamtin tätig sind, fünf Mütter (2.9%) sind leitende Angestellte, 10 Mütter (5.8%) sind Unternehmerinnen, 33 Mütter (19.1%) sind Hausfrauen, fünf Mütter (2.9%) sind arbeitslos und eine Mutter (0.6%) ist eine Studentin. Von 12 Müttern (6.5%) wurde keine Angabe gemacht.

Auffallend ist, dass die Mütter im öffentlichen Dienst und sozialen Bereich drei Mal so häufig tätig sind als die Väter. Im Gegensatz dazu, sind fünf Mal so viele Väter als Unternehmer tätig wie Mütter.

9.2 Clusteranalyse zur Berechnung der Skalen des Bild-AVT

Der Anstrengungsvermeidungstest (AVT, Rollett & Bartram, 1998) beinhaltet zwei Skalen, wobei die erste die Anstrengungsvermeidung, die zweite den Pflichteifer erfasst. Aufgrund der Raschskalierung musste ein dichotomes Antwortformat gewählt werden. Dieses liegt auch bei der Bildversion vor. An Stelle einer Faktorenanalyse wurde daher eine Clusteranalyse zur Skalenkonstruktion durchgeführt.

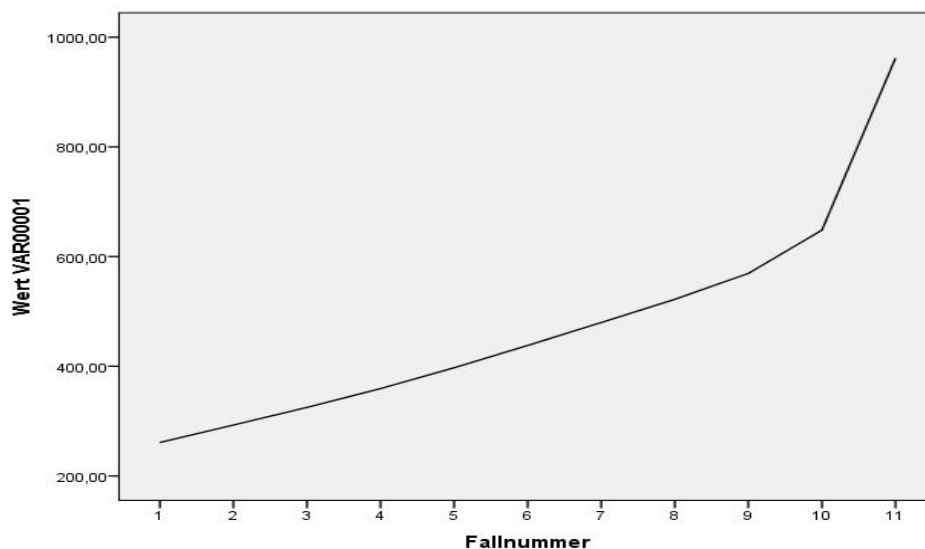


Abb. 10: Struktogramm Clusteranalyse AVT

Auf dem Struktogramm kann man erkennen, dass sich zwei Cluster ergeben, genau wie auch beim Originaltest von Ambros (1982). Deshalb wird die Clusteranalyse wiederholt, mit der Voreinstellung „Einzelne Lösung: 2 Cluster“.

Der Bild-AVT wurde mit den Kindern so durchgeführt, wie er auch von Gasser (1990) durchgeführt wurde, mit der Ausnahme dass 2 Items von vornherein weggelassen wurden, da diese für die Erstklässler zu schwierig gewesen wären. Es wurden also von den insgesamt 16 Rasch-homogenen Items der Anstrengungsvermeidungsskala 14 Items und 9 Rasch-homogene Items der Pflichteiferskala herangezogen, um den Test durchzuführen.

Tabelle 11: Zuordnung zu den Clustern, Clusteranalyse AVT

Fall	2 Cluster
Anstrengungsvermeidungsskala Item 5	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 7	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 10	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 11	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 12	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 21	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 23	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 25	2
Anstrengungsvermeidungsskala Item 31	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 35	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 36	2
Anstrengungsvermeidungsskala Item 38	1
Anstrengungsvermeidungsskala Item 39	2
Anstrengungsvermeidungsskala Item 41	1
Pflichteiferskala Item 6	2
Pflichteiferskala Item 8	2
Pflichteiferskala Item 16	2
Pflichteiferskala Item 17	2

Pflichteiferskala Item 20	2
Pflichteiferskala Item 26	2
Pflichteiferskala Item 33	2
Pflichteiferskala Item 37	2
Pflichteiferskala Item 40	2

Wie man in Tabelle 11 sehen kann, werden drei Items (Item 25, Item36, Item39), die ursprünglich (Ambros 1982; Gasser 1990) der Anstrengungsvermeidungsskala angehörten, der Pflichteiferskala zugeordnet.

Aufgrund dieser Ergebnisse aus der Clusteranalyse wurde für die jeweiligen Skalen eine Reliabilitätsanalyse gerechnet, mit folgendem Ergebnis.

9.2.1 Reliabilitätsanalyse Anstrengungsvermeidungsskala

Für die 11 Items des ersten Clusters ergab sich ein Cronbachs α von .681, was eine akzeptable Reliabilität ist.

Bei der Itemanalyse konnte man sehen, dass sich das Cronbachs α nicht erhöhen würde, würde man eines der Items herausnehmen. Jedoch sind die Trennschärfenkoeffizienten der Items in dieser Skala nicht besonders hoch. Ein Trennschärfenkoeffizient gilt ab 0.4 als trennscharf (Item erhöht die Reliabilität der Skala). Die Items der Anstrengungsvermeidungsskala liegen alle unter dieser 0.4-Grenze. Da die Skala bereits aus nur 11 Items besteht, wurde beschlossen, das Item mit dem niedrigsten Trennschärfenkoeffizient herauszunehmen, nämlich Item 10. Die Reliabilität des Tests wird dadurch nur minimal gemindert (Cronbachs α = .676; mit Item 10 Cronbachs α = .681). Die Skala wird Anstrengungsvermeidungsskala genannt. Sie erfasst die Neigung, schulischen Anstrengungen aus dem Weg zu gehen.

Tabelle 12: Reliabilitätsanalyse Anstrengungsvermeidungsskala

Item	Korrigierte Item-Skalakorrelation (Trennschärfe-koeffizient)	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
AV5: Ich habe keine Lust mehr zu arbeiten, wenn ich an das Spielen denke.	.394	.648
AV7: Wenn man dafür nicht so viel arbeiten müsste, wäre ich gern ein guter Schüler.	.283	.668
AV10: Ich vergesse öfter etwas.	.235	.676
AV11: Wenn ich arbeite, muss ich immer daran denken, was ich jetzt spielen könnte.	.379	.651
AV12: Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muss.	.336	.658
AV21: Warum soll ich am Wochenende lernen, wenn die anderen Leute auch nicht arbeiten.	.372	.652
AV23: Die Lehrer verwenden zu viele Wörter, die ich nicht verstehe.	.361	.654
AV31: In der Schule machen wir viele Dinge, die wir doch gar nicht brauchen.	.306	.663
AV35: Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen.	.305	.664
AV38: Der Lehrer nimmt mich nie dran, wenn ich die Hand aufhalte, warum soll ich mich dann melden.	.370	.652
AV41: Ich würde den ganzen Vormittag im Bett bleiben, wenn ich könnte.	.275	.669

Anschließend wurden noch die kumulierten Prozentränge und Standardwerte für die Rohwerte der Anstrengungsvermeidungsskala berechnet.

Tabelle 13: Prozentränge und Standardwerte der AV-Skala

AV-Rohwerte	Kumulierter PR	ST
0	15.1	87
1	30.8	91
2	43.2	95
3	60.0	100
4	72.4	104
5	83.2	108
6	91.9	113
7	95.7	117
8	98.4	121
9	100	126

9.2.2 Normalverteilungsprüfung der AV-Skala

Um zu überprüfen, ob die Rohwerte der Skala Anstrengungsvermeidung normalverteilt sind, wurde ein Histogramm mit Normalverteilungskurve angeschaut (siehe Abb. 11) sowie ein Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest auf Normalverteilung gemacht (siehe Tab. 14).

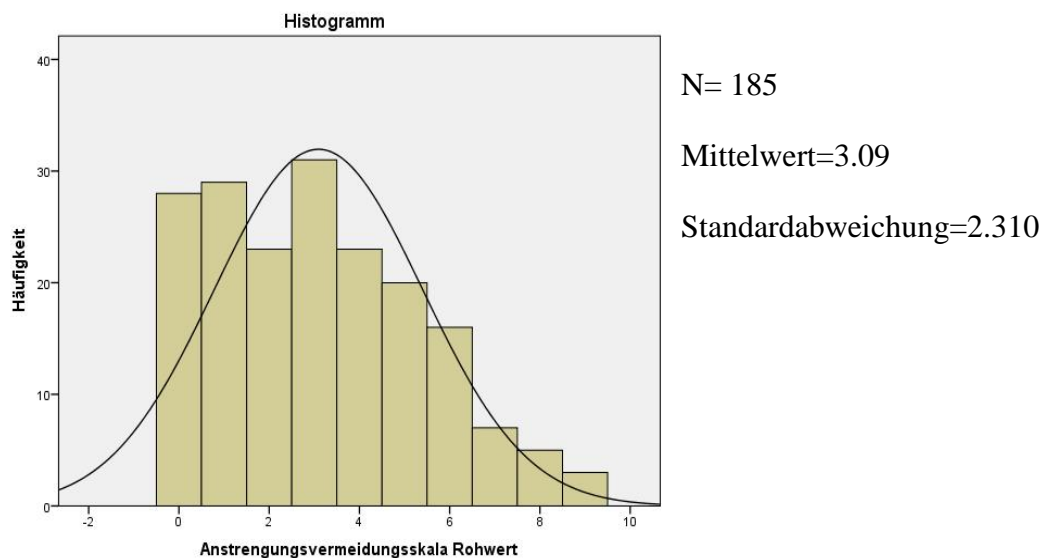
**Abb. 11:** Histogramm mit Normalverteilungskurve für AV-Skala

Tabelle 14: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest auf Normalverteilung

	N	Min	Max	M	SD	Signifikanz
AV Rohwert	185	0	9	3.09	2.310	.006

Das Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests auf Normalverteilung ist mit einem $p=.006$ signifikant (siehe Tabelle 14), und die Nullhypothese des Vorliegens einer Normalverteilung kann damit verworfen werden. Somit kann für die Skala der Anstrengungsvermeidung keine Normalverteilung angenommen werden und es muss auf nicht-parametrische Tests zur Überprüfung von eventuellen Zusammenhängen zurückgegriffen werden.

9.2.3 Reliabilitätsanalyse Pflichteiferskala

Aufgrund der Ergebnisse aus der Clusteranalyse, besteht diese Skala nicht nur mehr aus 9 Items, sondern aus 12 Items, da ja die Items 25, 36 und 39 zu Cluster 2 dazugehören sollen. Die Reliabilitätsanalyse dieser Skala liefert folgende Ergebnisse:

Für die Skala mit 12 Items ergibt sich eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .536$, welche sehr niedrig ist. Auch für diese Skala sind die Trennschärfen nicht besonders hoch, alle liegen unter 0.4.

Tabelle 15: Reliabilitätsanalyse Pflichteiferskala A

Item	Korrigierte Item-Skalakorrelation (Trennschärfen-koeffizient)	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
P6: Morgens gehe ich schon früh von zu Hause weg, damit ich nicht zu spät zur Schule komme.	.091	.541

P8: Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, dann versuche ich es nachzulernen.	.342	.488
P16: Vor einem Test lerne ich besonders fleißig, damit ich ihn gut schaffe.	.227	.515
P17: Wenn ich einmal in der Schule gefehlt habe, dann frage ich einen Schulkameraden, was wir in dieser Zeit gelernt haben und lerne es nach.	.357	.475
P20: Ich sehe morgens immer nach, ob ich alles in der Schultasche habe, was ich brauche.	.242	.507
P25: Ich kann doch nichts dafür, wenn ich in der Schule manchmal etwas nicht kann.	.078	.555
P26: Ich bemühe mich, dass meine Hefte sauber und ordentlich aussehen.	.178	.525
P33: Wenn der Lehrer vergessen hat, die Hausaufgabenhefte einzusammeln, dann erinnere ich ihn daran.	.278	.497
P36: Wenn ich lange schreiben muss, werde ich ganz müde.	.176	.528
P37: Ich freue mich, wenn meine Eltern mit mir für die Schule üben.	.275	.507
P39: In der Klasse ist es immer so laut, dass man gar nicht richtig aufpassen kann.	.178	.529
P40: Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin.	.273	.503

Wegen der niedrigen Trennschärfenkoeffizienten wurde beschlossen jene Items auszuschließen, welche einen Trennschärfenkoeffizienten $<.200$ haben. Mit

anderen Worten wurden die Items 25, 36 und 39 wieder herausgenommen und zusätzlich wurden noch Item 6 und Item 26 aus dieser Skala herausgenommen.

Dadurch wurde die Reliabilität auf .613 erhöht (von Cronbachs α .536). Auch die Trennschärfenkoeffizienten der einzelnen Items wurden erhöht.

Die Skala wird Pflichteiferskala genannt. Sie misst die Höhe der Planung der eigenen Arbeit.

Tabelle 16: Reliabilitätsanalyse Pflichteiferskala B

Item	Korrigierte Item-Skalakorrelation (Trennschärfenkoeffizient)	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
P8: Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, dann versuche ich es nachzulernen.	.384	.559
P16: Vor einem Test lerne ich besonders fleißig, damit ich ihn gut schaffe.	.229	.604
P17: Wenn ich einmal in der Schule gefehlt habe, dann frage ich einen Schulkameraden, was wir in dieser Zeit gelernt haben und lerne es nach.	.402	.547
P20: Ich sehe morgens immer nach, ob ich alles in der Schultasche habe, was ich brauche.	.320	.582
P33: Wenn der Lehrer vergessen hat, die Hausaufgabenhefte einzusammeln, dann erinnere ich ihn daran.	.346	.571
P37: Ich freue mich, wenn meine Eltern mit mir für die Schule üben.	.245	.600

P40: Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin.	.384	.559
--	------	------

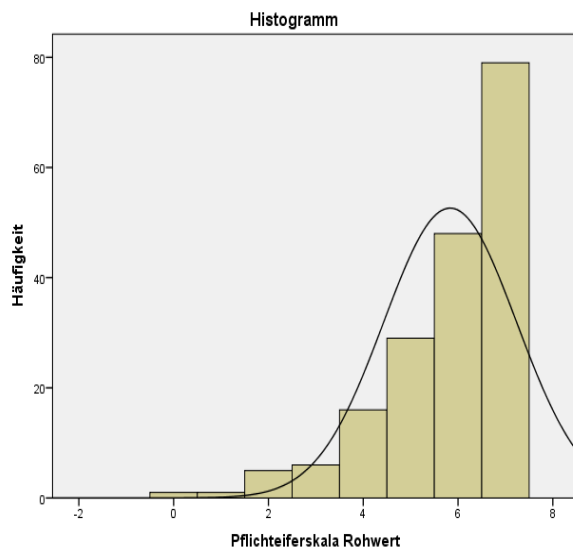
Anschließend wurden noch die kumulierten Prozentränge und die Standardwerte für die Pflichteiferskala berechnet.

Tabelle 17: Prozentränge und Standardwerte der P-Skala

P-Rohwert	PR	ST
0	.5	58
1	1.1	66
2	3.8	73
3	7.0	80
4	15.7	87
5	31.4	94
6	57.3	101
7	100	108

9.2.4 Normalverteilungsprüfung der P-Skala

Um zu überprüfen, ob die Rohwerte der Skala Pflichteifer normalverteilt sind, wurde ein Histogramm mit Normalverteilungskurve (siehe Abbildung 12) angeschaut, sowie ein Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest auf Normalverteilung (siehe Tabelle 18) gemacht.



N=185

Mittelwert=5.83

Standardabweichung=1.40

Abb. 12: Histogramm mit Normalverteilungskurve für P-Skala**Tabelle 18:** Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest auf Normalverteilung

	N	Min	Max	M	SD	Signifikanz
Pflichteiferskala Rohwert	185	0	7	5.83	1.402	.000

Auch für diese Skala erkennt man bereits auf dem Histogramm sehr gut, dass keine Normalverteilung gegeben ist. Der Kolmogorov-Smirnov-Test auf Normalverteilung ist mit einem $p=.000$ ebenfalls signifikant (siehe Tabelle 18), und die Nullhypothese des Vorliegens einer Normalverteilung kann damit verworfen werden. Somit kann nicht von einer Normalverteilung für die Skala des Pflichteifers ausgegangen werden und es muss auf nicht-parametrische Tests zur Überprüfung von eventuellen Zusammenhängen zurückgegriffen werden.

9.2.5 Normwerte der Anstrengungsvermeidungs- und Pflichteiferskala

Laut Rollett und Bartram (1998) wird Kindern, welche in der AV-Skala einen Prozentrang über 75 erreichen, eine Therapie empfohlen. Für Kinder, welche einen Prozentrang von 90 überschreiten, ist eine Therapie unbedingt notwendig (siehe auch Ambros, 1985).

Tabelle 19: Prozentränge und Standardwerte der AV-Skala

AV-Rohwerte	PR	ST
0	15.1	87
1	30.8	91
2	43.2	95
3	60.0	100
4	72.4	104
5	83.2	108
6	91.9	113
7	95.7	117
8	98.4	121
9	100	126

Ambros (1985) findet ebendiese Einteilung auch für Volksschulkinder sinnvoll, deshalb wird sie in dieser Studie auch so verwendet. Konkret würden dann Kinder, welche einen Rohwert zwischen 0 und 4 haben, im Normbereich liegen, Kinder, mit einem Rohwert von 5 und 6 eine Therapie empfohlen und für Kinder mit einem Rohwert von 7, 8 oder 9 wäre eine Therapie notwendig.

In der vorliegenden Stichprobe liegen 71.4% der Buben und 73.6% der Mädchen im Normbereich. Für 19.4% der Buben und 19.5% der Mädchen wäre eine Therapie hilfreich. Für 9.2% der Buben und 6.8% der Mädchen wäre eine Therapie notwendig.

Wie auch bei Gasser (1990) wurde die Stichprobe für die weiteren Auswertungen in zwei Gruppen geteilt. In Tabelle 20 ist die Häufigkeitsverteilung von Nichtvermeidern (NV, Rohwert von 0 bis 4) und Anstrengungsvermeidern (AV, Rohwert von 5 bis 9) dargestellt.

Tabelle 20: Häufigkeitsverteilung von Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern

	Anzahl	Prozent
Nichtvermeider (NV)	134	72.4
Anstrengungsvermeider (AV)	51	27.6
Gesamt	185	100

Für die Pflichteiferskala liegt ein Prozentrang zwischen 26 und 74 im Normbereich und „bedeutet, dass bei diesen Kindern ein ausreichendes Maß an Planung der eigenen Arbeit vorliegt. Schüler mit Prozenträngen unter 25 sind schlampig und unordentlich, solche mit Werten über 75 dagegen übergewissenhaft im Erledigen schulischer Aufgaben“ (Ambros 1985, S. 110).

Tabelle 21: Prozentränge und Standardwerte der P-Skala

P-Rohwert	PR	ST
0	.5	58
1	1.1	66
2	3.8	73
3	7.0	80
4	15.7	87
5	31.4	94
6	57.3	101
7	100	108

In der vorliegenden Studie liegen 15.3% der Buben und 16.1% der Mädchen unterhalb der 25%-Grenze (Rohwert von 0 bis 4) und können somit als schlampig und unordentlich bezeichnet werden. 46.9% der Buben und 35.6% der Mädchen liegen im Normbereich (Rohwert von 5 bis 6). 37.8% der Buben und 48.3% der Mädchen erreichen einen Rohwert von 7 und liegen somit über der 75%-Grenze; sie „neigen zu übergroßer Gewissenhaftigkeit in der Erledigung von schulischen Aufgaben“ (Gasser 1990, S. 80).

In Tabelle 22 ist die Häufigkeitsverteilung von nicht Pflichteifrigen ($RW \leq 4$), Kindern mit mittlerer P-Ausprägung ($5 \leq RW \leq 6$) und überdurchschnittlich Pflichteifrigen ($RW = 7$) dargestellt.

Tabelle 22: Häufigkeitsverteilung der Gruppen, Pflichteifer

	Anzahl	Prozent
Pflichteifer unterdurchschnittlich: Arbeit ist schlampig und unordentlich	29	15.7
Pflichteifer mittel: Arbeit wird mit angemessenem Eifer und Sorgfalt ausgeführt	77	41.6
Pflichteifer überdurchschnittlich: übergewissenhaftes Erledigen schulischer Aufgaben	79	42.7
Gesamt	185	100

9.3 Faktorenanalyse zur Skalenberechnung des Lehrerfragebogens zur Leistung des Kindes (LLK)

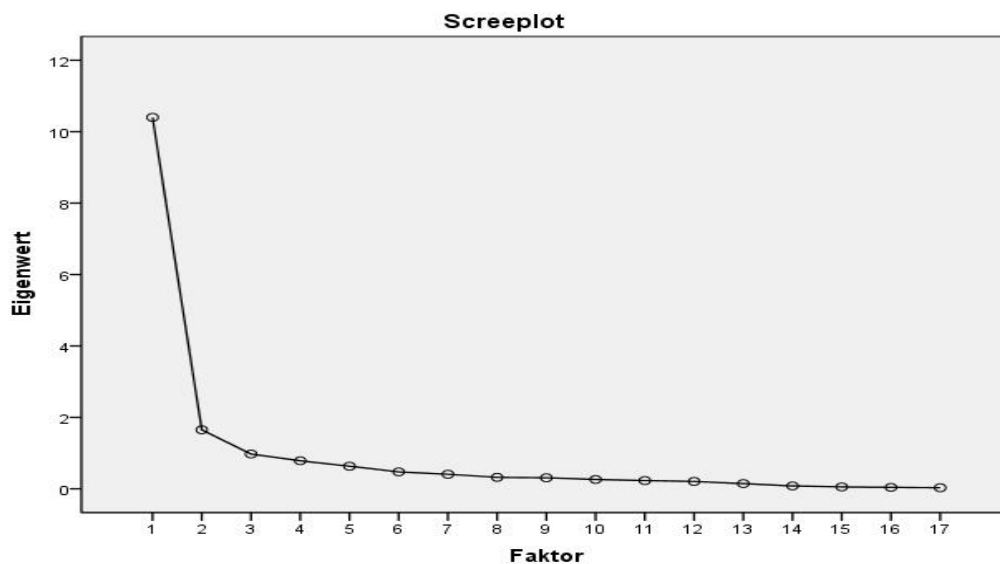
Der Lehrerfragebogen besteht aus zwei Teilen. Der Lehrerfragebogen zur Leistung des Kindes (LLK) ist der erste Teil des Fragebogens. Er besteht aus 17 Items mit 9 Antwortmöglichkeiten von extrem gut bis extrem schwach, mit Ausnahme des Items 15, welches nur 3 Antwortmöglichkeiten hat.

Zuerst wurden die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse (FA) überprüft, sprich ein KMO- und Bartlett-Test wurde durchgeführt, welcher signifikant ist und somit eine der Voraussetzungen für eine FA gegeben ist.

Tabelle 23: KMO- und Bartlett-Test

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach KMO		.934	
Bartlett-Test	auf	Ungefähres Chi-Quadrat	3307.179
Sphärizität		df	136
		Signifikanz nach Bartlett	.000

Anschließend wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt.

**Abb. 13:** Screepplot der FA LLK

Auf dem Screepplot (Abb. 15) werden jene Faktoren beachtet, deren Eigenwerte vor dem Knick liegen. Man sieht also, dass die Items des Fragebogens auf 2 Faktoren laden.

Betrachtet man die Hauptkomponentenanalyse sieht man, dass Faktor eins einen Eigenwert von 10.401 hat und 61.180% der Gesamtvarianz erklärt. Faktor 2 hat einen Eigenwert von 1.652 und erklärt 9.718% der Gesamtvarianz. Nach der Rotation erklärt der erste Faktor 48.073% der Gesamtvarianz und der zweite Faktor

22.824% der Gesamtvarianz. Beide zusammen erklären 70.898% der Gesamtvarianz.

Tabelle 24: Hauptkomponentenanalyse LLK

Komponente	Erklärte Gesamtvarianz			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Anfängliche Eigenwerte					
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	10,401	61,180	61,180	8,172	48,073	48,073
2	1,652	9,718	70,898	3,880	22,824	70,898
3	,973	5,724	76,622			
4	,785	4,618	81,241			
5	,633	3,722	84,963			
6	,473	2,783	87,746			
7	,407	2,394	90,139			
8	,321	1,888	92,028			
9	,309	1,817	93,845			
10	,261	1,537	95,382			
11	,231	1,360	96,742			
12	,205	1,208	97,951			
13	,146	,856	98,807			
14	,080	,470	99,277			
15	,053	,314	99,591			
16	,040	,233	99,824			
17	,030	,176	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Die einzelnen Ladungen der Items auf den Faktoren sind nachfolgend dargestellt.

Tabelle 25: Ladungen der Items pro Faktor LLK

Item	Faktor	
	1	2
Item 1: Buchstabenkenntnis	.876	.305
Item 2: Zusammenlauten	.877	.357
Item 3: Bekannte Wörter erlesen	.892	.349
Item 4: Kurzes unbekanntes Wort erlesen	.837	.372
Item 5: Längeres unbekanntes Wort erlesen (mit schon bekannten Buchstaben)	.845	.370
Item 6: Geübte Ansage	.817	.368
Item 7: Ansage mit Lernwörtern in unbekanntem Test	.809	.434

Item 8: Bereitschaft zum selbstständigen Verfassen von Texten	.724	.440
Item 9: Schrift (graphomotorisch)	.332	.792
Item 10: Lesemotivation: Liest das Kind zum Vergnügen schon ein Buch?	.728	.414
Item 11: Rechenleistung im Addieren und Subtrahieren	.737	.231
Item 12: Motorik im Turnunterricht		.670
Item 13: Rhythmik im Musikunterricht		.834
Item 14: Zeichnen und Malen	.232	.808
Item 15: Verlässlichkeit bei Hausaufgaben/Kind bringt Hausaufgaben	.634	
Item 16: Beurteilung von Hausaufgaben	.717	.286
Item 17: Kommunikative Fähigkeiten (erzählt das Kind von zu Hause?)	.615	

Anschließend wurde für die beiden Faktoren eine Reliabilitätsanalyse gemacht und eine Benennung der jeweiligen Faktoren vorgenommen.

9.3.1 Reliabilitätsanalyse Faktor 1: Skala phonologische Schwächen

Dieser erste Faktor besteht aus 13 Items und misst phonologische Fertigkeiten bzw. Schwächen der Kinder. Das Cronbachs α beträgt .962, was eine hohe Reliabilität ist. Die Trennschärfe-Koeffizienten sind mit zwei Ausnahmen alle sehr hoch. Item 15 wird aufgrund der eher niedrigen Trennschärfe und der Tatsache, dass Cronbachs α auf .967 erhöht wird, aus der Skala phonologische Schwächen herausgenommen.

Tabelle 26: Reliabilitätsanalyse phonologische Schwächen

Item	Korrigierte Item-Skalakorrelation (Trennschärfenkoeffizient)	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
Item 1: Buchstabenkenntnis	.902	.956
Item 2: Zusammenlauten	.935	.955
Item 3: Bekannte Wörter erlesen	.951	.955
Item 4: Kurzes unbekanntes Wort erlesen	.901	.956
Item 5: Längeres unbekanntes Wort erlesen (mit schon bekannten Buchstaben)	.915	.956
Item 6: Geübte Ansage	.875	.957
Item 7: Ansage mit Lernwörtern in unbekanntem Text	.901	.956
Item 8: Bereitschaft zum selbstständigen Verfassen von Texten	.814	.959
Item 10: Lesemotivation: Liest Kind zum Vergnügen schon ein Buch?	.811	.959
Item 11: Rechenleistung im Addieren und Subtrahieren	.729	.960
Item 15: Verlässlichkeit bei Hausaufgaben/Kind bringt Hausaufgaben	.480	.967
Item 16: Beurteilung von Hausaufgaben	.723	.961
Item 17: Kommunikative Fähigkeiten (erzählt das Kind von zu Hause?)	.524	.965

9.3.2 Reliabilitätsanalyse Faktor 2: Skala Rhythmik und graphomotorische Schwäche

Der zweite Faktor besteht aus 4 Items und wird Rhythmik und graphomotorische Schwächen genannt. Mit einem Cronbachs $\alpha = .825$ ist die Reliabilität für diese Skala sehr gut. Auch die Trennschärfenkoeffizienten sind für diese Skala hoch, mit Ausnahme von Item 12. Der Ausschluss dieses Items würde das Cronbachs Alpha

auf $\alpha = .853$ erhöhen. Da die Skala Rhythmik und graphomotorische Schwächen aber bereits aus nur 4 Items besteht, wird davon abgesehen, das Item auszuschließen und es wird beibehalten.

Tabelle 27: Reliabilitätsanalyse Graphomotorik und rhythmische Schwächen LLK

Item	Korrigierte Item-Skalakorrelation (Trennschärfe-koeffizient)	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
Item 9: Schrift (graphomotorisch)	.741	.736
Item 12: Motorik im Turnunterricht	.465	.853
Item 13: Rhythmik im Musikunterricht	.714	.749
Item 14: Zeichnen und Malen	.703	.756

9.4 Faktorenanalyse zur Skalenberechnung des Lehrerfragebogens zum Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes (LAKV)

Der Lehrerfragebogen zum Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes (LAK) ist der zweite Teil des Lehrerfragebogens. Er besteht aus 20 Items mit jeweils drei Antwortmöglichkeiten.

Auch für diesen Teil des Fragebogens wurden zuerst die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse überprüft, welche durch den signifikanten Bartlett-Test auf Sphärizität bestätigt werden.

Tabelle 28: KMO- und Bartlett-Test

KMO- und Bartlett-Test			
Maß der Stichprobeneignung nach KMO		.641	
Bartlett-Test	auf	Ungefähres Chi-Quadrat	800.796
Sphärizität		df	190
		Signifikanz nach Bartlett	.000

Anschließend wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt.

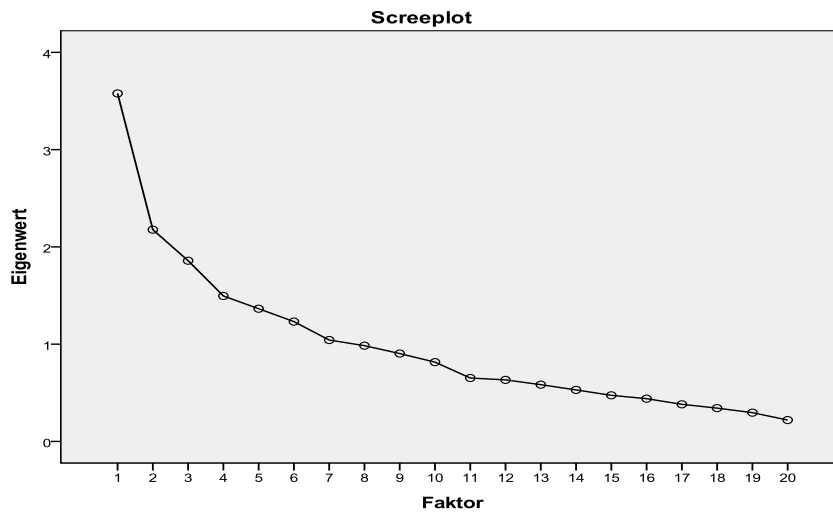


Abb. 14: Screeplot Faktorenanalyse LAK

Auf dem Screeplot kann man erkennen, dass es mehrere Knickse gibt. Der erste große Knick ist bei zwei Faktoren, aber nach dem Knick gibt es noch einige Faktoren die einen Eigenwert über eins haben.

Betrachtet man die Hauptkomponentenanalyse, so sieht man, dass es insgesamt 7 Faktoren sind, die einen Eigenwert über 1 haben.

Der erste Faktor hat einen Eigenwert von 3.577 und erklärt 17.887% der Gesamtvarianz. Der zweite Faktor hat einen Eigenwert von 2.177 und erklärt 10.855% der Gesamtvarianz. Der dritte Faktor hat einen Eigenwert von 1.858 und erklärt 9.290% der Gesamtvarianz. Der vierte Faktor hat einen Eigenwert von 1.496 und erklärt 7.478% der Gesamtvarianz. Der fünfte Faktor hat einen Eigenwert von 1.364 und erklärt 6.821% der Gesamtvarianz. Der sechste Faktor hat einen Eigenwert von 1.232 und erklärt 6.159% der Gesamtvarianz. Der siebte und letzte Faktor hat einen Eigenwert von 1.042 und erklärt 5.212% der Gesamtvarianz.

Insgesamt erklären die sieben Faktoren 63.733% der Gesamtvarianz.

Für die sieben Faktoren wurde eine Reliabilitätsanalyse gerechnet, da sich jedoch nur für den 1. Faktor eine akzeptable Reliabilität ergab, wurde eine Faktorenanalyse

mit der Vorgabe von 4 Faktoren gerechnet. Da das Ergebnis wiederum nicht akzeptabel war, wurde beschlossen nur den Faktor 1 zu behalten und die restlichen Items des Fragebogens als Einzelitems zu verwenden.

9.4.1 Reliabilitätsanalyse Skala Aspekte der Anstrengungsvermeidung (LAKV)

Dieser Faktor besteht aus sieben Items und hat eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .717$, welche akzeptabel ist. Die Trennschärfenkoeffizienten sind in Ordnung, zwei Items haben eine etwas niedrigere Trennschärfe, aber immer noch akzeptabel. Item 17 hat jedoch nur eine Trennschärfe von .072, was einen Ausschluss dieses Items nötig macht. Zudem wird Cronbachs Alpha durch Ausschluss dieses Items auf $\alpha = .750$ erhöht.

Tabelle 29: Reliabilitätsanalyse Aspekte der Anstrengungsvermeidung LAK

Item	Korrigierte Item-Skalakorrelation (Trennschärfenkoeffizient)	Cronbachs α , wenn Item weggelassen
Item 1: Leistungsmotivation: 1. lustlos/desinteressiert 2. bemüht/leistungsfreudig 3. übertrieben leistungsorientiert	.515	.664
Item 3: Aufmerksamkeit: 1. fluktuierend/leicht ablenkbar 2. gut konzentriert 3. eingeengt/rigide	.517	.660
Item 4: Ausdauer: 1. gibt rasch auf/ermüdet schnell 2. gut ausdauernd 3. verbissen/findet kein Ende	.639	.636

Item 6: Arbeitstempo: 1. langsam/schleppend 2. (angemessen) schnell/zügig 3. hektisch/hastig	.556	.648
Item 7: Selbstständigkeit: 1. sucht Hilfe und Bestätigung 2. (altersentsprechend) eigenständig/ lenkbar 3. lehnt Hilfe ab/hastig	.330	.714
Item 17: Händigkeit: 1. links dominant 2. rechts – links integriert 3. wechselhaft/beidhändig	.072	.750

9.5 Mittelwertsvergleiche

9.5.1 Anstrengungsvermeidungsmotivation bei Jungen und Mädchen

Wie bereits unter 5.4.3 im Detail beschrieben, gibt es Studien, welche darauf hindeuten, dass Jungen eher Anstrengungsvermeidungsstrategien verwenden als Mädchen.

Auf dieser Basis wird die folgende Hypothese abgeleitet.

H₁: Es gibt signifikante Unterschiede hinsichtlich der Anstrengungsvermeidungsmotivation zwischen Mädchen und Buben.

Tabelle 30: Mittelwerte der AV-Skala getrennt nach Geschlecht

Geschlecht	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Männlich	98	.3560	.26068
Weiblich	87	.3295	.25272
Gesamt	185	.3435	.25661
Mann-Whitney-U-Test: $Z = -.706$; $p = .480$			

Obwohl, wie an den Mittelwerten ersichtlich, die Buben einen höheren Mittelwert erreichen (.3560) als die Mädchen (.3295), ist das Ergebnis nicht signifikant und die Ergebnisse aus der Literatur, dass Buben eher Anstrengungsvermeidungsstrategien anwenden als Mädchen, können nicht vollständig bestätigt werden.

Tabelle 31: Mittelwerte der P-Skala getrennt nach Geschlecht

Geschlecht	Anzahl	Mittelwert P	Standardabweichung
Männlich	98	.8222	.19359
Weiblich	87	.8456	.20807
Gesamt	185	.8332	.20032
Mann-Whitney-U-Test: $Z = -1.321$; $p = .187$			

Mädchen erreichen die höheren Mittelwerte (.8456) als die Buben (.8222) in Bezug auf den Pflichteifer. Es gibt jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen ihnen.

H1 kann nicht angenommen werden, denn es zeigen sich in der Studie keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Anstrengungsvermeidungstendenzen und der Ausprägung des Pflichteifers zwischen Mädchen und Buben.

9.5.2 Anstrengungsvermeidungsmotivation und die Bearbeitungszeit des Bild-AVT

Die Bearbeitungszeit des Bild-AVT könnte einen Hinweis darauf geben, welchem Anstrengungsvermeidungstyp die Anstrengungsvermeider angehören.

Tabelle 32: Bearbeitungszeit des Bild-AVT getrennt nach Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern

AV-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert Bearbeitungszeit	Standardabweichung
NV	134	6 min	2 min
AV	51	6 min	3 min
Gesamt	185	6 min	2 min
Mann-Whitney-U-Test: $Z = -.975$; $p = .330$			

Bemerkung: Bearbeitungszeit nicht normalverteilt

Tabelle 32 zeigt die Bearbeitungszeit des Bild-AVT getrennt nach Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern. Das Ergebnis ist nicht signifikant.

Tabelle 33: Bearbeitungszeit des Bild-AVT nach Pflichteifer-Gruppen

P-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert Bearbeitungszeit	Standardabweichung
NP	29	7 min	2 min
P	77	6 min	2 min
ÜP	79	6 min	2 min
Gesamt	185	6 min	2 min
Kruskal-Wallis -Test: $\chi^2 = 8.141$; $p = .017$			

Tabelle 33 zeigt ebenfalls die Bearbeitungszeit des Bild-AVT getrennt nach nicht pflichteifrigen Kindern, durchschnittlich Pflichteifrigen und überdurchschnittlich pflichteifrigen Kindern. Das Ergebnis ist signifikant ($\alpha < .05$). Nicht pflichteifrige Kinder haben für die Bearbeitung des Bild-AVT signifikant länger gebraucht, als Kinder aus den beiden anderen Gruppen.

9.5.3 Anstrengungsvermeidungsmotivation und Familie

Unter 5.4.1 wurde der Einfluss verschiedenster familiärer Einflüsse auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation aufgezeigt. Die Erziehung der Eltern, der soziale Status der Familie (Einfluss unterschiedlicher Berufsgruppen), die Anzahl der Geschwister u.v.a. Nun werden die jeweiligen Hypothesen geprüft:

9.5.3.1 Anstrengungsvermeidungsmotivation und sozialer Status (Beruf der Eltern)

H₂: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder und dem Beruf der Eltern.

Um den Einfluss der Berufsgruppe auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation herauszufinden, wurde ein Kruskal Wallis Test getrennt für Mutter und Vater gerechnet.

Das Ergebnis zeigt, dass die Branche und auch die Position des Vaters in seinem Beruf keinen signifikanten Zusammenhang bezüglich der Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder haben. Auch in Bezug auf den Pflichteifer konnten keine signifikanten Zusammenhänge gefunden werden.

Die Branche und auch die Position in welcher die Mutter arbeitet hat keinen Einfluss auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation der Kinder.

Borchert und Masendorf konnten in ihrer Studie 1975 herausfinden, dass der Beruf der Eltern einen Einfluss auf die Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder hat, ebenso Ambros (1984) (Gasser 1990). Gasser (1990) konnte in ihrer Studie keinerlei derartige Zusammenhänge finden. Diese Ergebnisse von Gasser (1990) können bestätigt werden. Die Hypothese kann somit nicht beibehalten werden:

H₂ kann nicht angenommen werden, denn es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den Anstrengungsvermeidungstendenzen und Pflichteifertendenzen der Kinder und dem Beruf der Eltern.

9.5.3.2 Anstrengungsvermeidungsmotivation und Geschwister

H₃: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Anzahl, dem Alter und dem Geschlecht der Geschwister und den beobachteten Anstrengungsvermeidungstendenzen.

Ohne einen theoretischen Hintergrund für diese Hypothese zu haben, wurde untersucht, ob die Geschwister einen Einfluss auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation haben.

Tabelle 34: Mittelwerte der AV-Skala nach Anzahl der Geschwister

Geschwister	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Keine	25	.3867	.26473
Ein Geschwister	93	.3202	.26357

Zwei oder mehr Geschwister	62	.3638	.24981
Gesamt	180	.3444	.25895
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 2.188$; $p = .335$			

Es gibt keinen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation hinsichtlich der Anzahl der Geschwisterkinder. Man sieht jedoch an den Mittelwerten, dass Kinder, welche keine Geschwister haben, tendenziell die höheren Werte im Anstrengungsvermeidungstest erreichen. In Bezug auf den Pflichteifer gibt es ebenso keine signifikanten Ergebnisse.

Aus Tabelle 35 wird ersichtlich, dass Kinder, welche nur männliche Geschwister haben die höchsten Werte in der AV-Skala erreichen, jedoch sind auch diese Ergebnisse nicht signifikant.

Tabelle 35: Mittelwerte der AV-Skala nach Geschlecht der Geschwister

Geschlecht Geschwister	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Junge	99	.3603	.27128
Mädchen	53	.3229	.25155
Beides	28	.3294	.23126
Gesamt	180	.3444	.25895
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = .710$; $p = .701$			

In Tabelle 36 sieht man anhand der Mittelwerte, dass Kinder, welche verschieden geschlechtliche Geschwister haben, den höchsten Mittelwert in der Pflichteiferskala erreichen und somit mehr pflichteifrig sind als Kinder, welche nur einen (oder mehrere) Bruder oder nur eine (oder mehrere) Schwester haben. Die Ergebnisse sind jedoch nicht signifikant.

Tabelle 36: Mittelwerte der P-Skala nach Geschlecht der Geschwister

Geschlecht Geschwister	Anzahl	Mittelwert P	Standardabweichung
Junge	99	.8211	.20238
Mädchen	53	.8275	.19882
Beides	28	.8673	.20912
Gesamt	180	.8302	.20191
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 2.897$; $p = .235$			

In Tabelle 37 kann man an den Mittelwerten sehen, dass Kinder, welche ältere und jüngere Geschwister haben, die höchsten Werte in der Pflichteiferskala erreichen und somit pflichteifriger sind als die anderen Kinder, jedoch ist das Ergebnis nicht signifikant.

Tabelle 37: Mittelwerte der P-Skala nach Alter der Geschwister

Alter Geschwister	Anzahl	Mittelwert P	Standardabweichung
jünger	57	.8195	.18612
älter	74	.8320	.20527
jüngere und ältere	15	.9333	.13078
jüngere und Zwilling	2	.7857	.10102
ältere und Zwilling	1	.8571	.
Drillinge	6	.7857	.14983
Gesamt	155		
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 7.866$; $p = .164$			

H₃ kann nicht angenommen werden, denn es gibt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Anzahl, dem Alter und dem Geschlecht der Geschwister und den beobachteten Anstrengungsvermeidungstendenzen und dem Pflichteifer.

9.5.3.3 Anstrengungsvermeidungsmotivation und häusliche Anregungs- und Leistungsdruckkomponenten

Gasser (1990) konnte in ihrer Studie zeigen, dass ein zu hoher Leistungsdruck von Seiten der Mütter die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation fördert. Die Informationen die aus dem Elternfragebogen gewonnen worden sind, werden in dieser Studie als Einzelitems verwendet. Da der Elternfragebogen aus über 30 Items besteht, werden nachfolgend nur die signifikanten bzw. interessantesten Ergebnisse dargestellt.

H₄: Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Anstrengungsvermeidern und Nichtvermeidern in Bezug auf die häusliche Anregungs- und Leistungsdruckkomponente.

Ein Item im Elternfragebogen (Item 8) sollte erfassen, ob die Mutter/Eltern Bescheid wissen wo ihr Kind ist, wenn es außerhalb spielt.

Tabelle 38: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 8 aus dem EFB: Wissen Sie Bescheid wo Ihr Kind ist, wenn es außerhalb spielt?

Bescheid wissen, wo das Kind ist, wenn es außerhalb spielt	Anzahl	Mittelwert AV	Standard-abweichung
Manchmal	1	.3333	.
Oft	6	.1296	.12989
Fast immer	171	.3554	.25950
Gesamt	178	.3477	.25850
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 4.837$; $p = .089$			

Tabelle 39: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 8 aus dem EFB: Wissen Sie Bescheid wo Ihr Kind ist, wenn es außerhalb spielt?

Bescheid wissen, wo das Kind ist, wenn es außerhalb spielt	Anzahl	Mittelwert P	Standard-abweichung
Manchmal	1	.2857	.
Oft	6	.8810	.22887

Fast immer	171	.8312	.19825
Gesamt	178	.8299	.20246
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 3.947$; $p = .139$			

Das Ergebnis für die AV-Skala ist bei einem $\alpha < .1$ signifikant (Tabelle 38). Das bedeutet, dass es einen Unterschied zwischen Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern gibt. Der Mittelwert ist am höchsten in der Gruppe, wo die Mütter (fast) immer Bescheid wissen, wo sich ihre Kinder gerade aufhalten. Bezüglich der Pflichteiferskala konnte kein signifikantes Ergebnis gefunden werden (Tabelle 39). Der Mittelwert ist am höchsten für die Gruppe, wo die Mütter oft, also nicht immer, Bescheid wissen, wo sich ihre Kinder aufhalten. Wahrscheinlich erweisen sich diese Kinder zu Hause als sehr pflichtbewusst und die Mütter schenken ihnen sehr großes Vertrauen.

Um einen Einblick zu erhalten, wie sehr die Mütter in das Sozialverhalten ihrer Kinder involviert sind, sollte Item 10 erfassen, wie viele Spielkameraden der Kinder die Mütter kennen.

Tabelle 40: Mittelwerte der AV-Skala und P-Skala in Bezug auf Item 10 aus dem EFB: Wie viele Spielkameraden Ihres Kindes kennen Sie?

Spielkameraden	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
1-3 Spielkameraden	50	.3889	.26489
4-10 Spielkameraden	95	.3216	.25854
Über 10 Spielkameraden	34	.3497	.25090
Gesamt	179	.3457	.25908
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 2.676$; $p = .262$			

Tabelle 41: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 10 aus dem EFB: Wie viele Spielkameraden Ihres Kindes kennen Sie?

Spielkameraden	Anzahl	Mittelwert P	Standardabweichung
1-3 Spielkameraden	50	.8000	.22542
4-10 Spielkameraden	95	.8180	.20143
Über 10 Spielkameraden	34	.9034	.14805
Gesamt	179	.8292	.20207
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 6.494$; $p = .039$			

Die Ergebnisse für die AV-Skala sind nicht signifikant (Tabelle 40). In Bezug auf die Anstrengungsvermeidung erreichen Kinder, deren Mütter nur zwischen 1 und 3 Spielkameraden kennen, die höchsten Werte.

Das Ergebnis in Bezug auf den Pflichteifer ist bei einem $\alpha < .05$ signifikant (Tabelle 41). Die Kinder, deren Mütter mehr als 10 Spielkameraden kennen, erreichen die höchsten Werte auf der Pflichteiferskala. Sie unterscheiden sich signifikant von den anderen Kindern.

Item 11 sollte erfassen, ob die Eltern die Kinder dazu anhalten, kleinere Arbeiten im Haus oder im Garten zu erledigen. In Bezug auf die Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder, konnten keine nennenswerten Ergebnisse gefunden werden. Auch in Bezug auf den Pflichteifer konnten keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden, jedoch zeigten die Mittelwerte interessante Tendenzen.

Tabelle 42: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 11 aus dem EFB: Wie oft halten Sie Ihr Kind dazu an im Haus oder im Garten kleinere Arbeiten zu übernehmen?

Kind soll zu Hause helfen	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Sehr oft	11	.3131	.27134
Oft	48	.3194	.25485

Manchmal	97	.3654	.25907
Selten	16	.3056	.25820
Nie	5	.2444	.21373
Gesamt	177	.3409	.25640
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 2.231$; $p = .693$			

Tabelle 43: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 11 aus dem EFB: Wie oft halten Sie Ihr Kind dazu an im Haus oder im Garten kleinere Arbeiten zu übernehmen?

Kind soll zu Hause helfen	Anzahl	Mittelwert P	Standardabweichung
Sehr oft	11	.8831	.14024
Oft	48	.8036	.22370
Manchmal	97	.8498	.18714
Selten	16	.7679	.24398
Nie	5	.7429	.23474
Gesamt	177	.8289	.20263
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 4.385$; $p = .356$			

Obwohl die Ergebnisse nicht signifikant sind (Tabelle 43), kann man an den Mittelwerten erkennen, dass Kinder, welche nie von den Eltern aufgefordert werden kleinere Arbeiten im Haushalt zu erledigen, in Bezug auf den Pflichteifer die niedrigsten Werte erreichen. Kinder, welche sehr oft dazu aufgefordert werden, erreichen die höchsten Werte.

Gasser (1990) konnte in ihrer Studie herausfinden, dass Kinder, welche viel Fernsehen auch die höheren Werte in der Anstrengungsvermeidungsskala erreichen. In der vorliegenden Studie haben sich Item 12 und Item 13 aus dem Elternfragebogen mit diesem Thema befasst. Folgende Ergebnisse konnten gefunden werden.

Tabelle 44: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 12 aus dem EFB: Wie viele Stunden sieht Ihr Kind durchschnittlich täglich an Werktagen fern?

Fernsehen werktags (in Stunden)	Anzahl	Mittelwert AV	Standard-abweichung
> 3h	1	.3333	.
2 – 3 h	3	.2593	.16973
1 ½ – 2 h	18	.4136	.25793
1 – 1 ½ h	44	.3561	.28005
½ – 1 h	73	.3607	.25241
< ½ h	25	.2667	.24845
Überhaupt nicht	6	.4444	.28109
Gesamt	170	.3523	.25925
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 5.503$; $p = .481$			

Tabelle 45: Mittelwerte P-Skala in Bezug auf Item 12 aus dem EFB: Wie viele Stunden sieht Ihr Kind durchschnittlich täglich an Werktagen fern?

Fernsehen werktags (in Stunden)	Anzahl	Mittelwert P	Standard-abweichung
< 3h	1	.5714	.
2 – 3 h	3	.9048	.08248
1 ½ – 2 h	18	.8333	.16435
1 – 1 ½ h	44	.8117	.21953
½ – 1 h	73	.8434	.19367
< ½ h	25	.8400	.17163
Überhaupt nicht	6	.9048	.11664
Gesamt	170	.8353	.19098
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 3.395$; $p = .758$			

Die Ergebnisse aus der Literatur (Gasser 1990), dass Kinder, welche viel Fernsehen, höhere Anstrengungsvermeidungswerte haben, können hier nicht bestätigt werden. Die Tendenz geht eher ins Gegenteil, denn die Mittelwerte (Tabelle 44) zeigen, dass Kinder, welche unter der Woche überhaupt nicht Fernsehen, die

höchsten Anstrengungsvermeidungswerte im AVT erreichen. Die niedrigsten Werte im AVT erreichen Kinder, welche zwei bis drei Stunden Fern sehen.

Für die Pflichteiferwerte ist es genau umgekehrt (Tabelle 45), nämlich erreichen Kinder, welche überhaupt nicht Fern sehen, die höchsten Mittelwerte und Kinder, welche mehr als drei Stunden Fern sehen, die niedrigsten. Die Ergebnisse sind jedoch nicht signifikant.

Tabelle 46: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 13 aus dem EFB: Wie viele Stunden sieht Ihr Kind durchschnittlich am Wochenende fern?

Fernsehen Wochenende (in Stunden)	Anzahl	Mittelwert AV	Standard-abweichung
< 5h	2	.1667	.23570
4 – 5 h	1	.1111	.
3 – 4 h	5	.3111	.24088
2 – 3 h	16	.2639	.25297
1 ½ – 2 h	31	.3799	.24808
1 – 1 ½ h	44	.3586	.28742
½ – 1 h	52	.3462	.24269
< ½ h	21	.3122	.26671
Überhaupt nicht	6	.5370	.26682
Gesamt	178	.3458	.25981
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 8.253$; $p = .409$			

Tabelle 47: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 13 aus dem EFB: Wie viele Stunden sieht Ihr Kind durchschnittlich am Wochenende fern?

Fernsehen Wochenende (in Stunden)	Anzahl	Mittelwert P	Standard-abweichung
< 5h	2	.7857	.30305
4 – 5 h	1	1.000	.
3 – 4 h	5	.8571	.10102
2 – 3 h	16	.8929	.18443
1 ½ – 2 h	31	.8387	.17973

1 – 1 ½ h	44	.8701	.17379
½ – 1 h	52	.7995	.20254
< ½ h	21	.7959	.25782
Überhaupt nicht	6	.7381	.26212
Gesamt	178	.8323	.19846
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 9.097$; $p = .334$			

In Tabelle 46 und Tabelle 47 sind die Mittelwerte der AV-Skala und der P-Skala bezüglich Fernsehkonsum am Wochenende dargestellt. Auch diese Ergebnisse sind nicht signifikant. Für die AV-Skala kann gesagt werden, dass Kinder welche viel Fern sehen (vier bis fünf Stunden bzw. mehr als fünf Stunden), die niedrigsten Werte im Bild-AVT erreichen und Kinder welche überhaupt nicht Fern sehen, die höchsten Werte im Bild-AVT erreichen. Für die P-Skala kann gesagt werden, dass Kinder, welche vier bis fünf Stunden Fern sehen, die höchsten Werte in der Pflichteiferskala erreichen. Kinder welche jedoch überhaupt nicht Fern sehen, erreichen auch hier die niedrigsten Werte.

Item 16 aus dem Elternfragebogen sollte erfassen, wie lange die Kinder für die Erledigung ihrer Hausaufgaben brauchen. Auch hier konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden.

Tabelle 48: Item 16 aus dem EFB in Bezug auf die AV-Tendenzen: Wie lange braucht Ihr Kind gewöhnlich für die Hausaufgaben?

AV-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert: Zeit für HA in Minuten	Standardabweichung
NV	118	33.34	12.029
AV	47	34.49	10.388
Gesamt	165	33.67	11.565
Mann-Whitney-U-Test: $Z = -.612$; $p = .541$			

Tabelle 49: Item 16 aus dem EFB in Bezug auf die P-Tendenzen: Wie lange braucht Ihr Kind gewöhnlich für die Hausaufgabe?

P-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert: Zeit für HA in Minuten	Standardabweichung
NP	28	32.68	12.284
P	67	31.60	9.555
ÜP	70	36.04	12.699
Gesamt	165	33.67	11.565
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 4.192$; $p = .123$			

Obwohl die Ergebnisse nicht signifikant sind, sieht man an den Mittelwerten, dass Kinder, welche Anstrengungsvermeidungstendenzen aufzeigen, tendenziell länger für die Hausaufgaben brauchen als Nichtvermeider (Tabelle 48).

Beim Pflichteifer (Tabelle 49) ergibt sich folgendes: Sehr pflichteifrige Kinder brauchen am längsten bei der Erledigung der Hausaufgaben. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie ihre Hausaufgaben sehr sorgfältig und sauber machen und deswegen mehr Zeit benötigen. Durchschnittlich Pflichteifrige Kinder benötigen am wenigsten Zeit bei der Erledigung der Hausaufgaben.

Ein weiterer Punkt der durch den Elternfragebogen erfasst wurde (Item 17), ging der Frage nach, ob die Kinder ihre Hausaufgaben in Ruhe machen können oder gestört werden.

Tabelle 50: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 17 aus dem EFB: Wird Ihr Kind bei der Hausaufgabe durch Geschwister oder andere Personen gestört?

Störung bei den Hausaufgaben	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Sehr oft	7	.4286	.31051
Oft	7	.2222	.22222
Manchmal	52	.3953	.22591
Selten	33	.3300	.27143
Fast nie	75	.3259	.27420

Gesamt	174	.3474	.26027
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 5.692$; $p = .223$			

Tabelle 51: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 17 aus dem EFB: Wird Ihr Kind bei der Hausaufgabe durch Geschwister oder andere Personen gestört?

Störung bei den Hausaufgaben	Anzahl	Mittelwert P	Standardabweichung
Sehr oft	7	.8367	.15272
Oft	7	.8367	.17357
Manchmal	52	.8132	.17562
Selten	33	.9134	.15127
Fast nie	75	.8019	.23823
Gesamt	174	.8292	.20301
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 8.981$; $p = .062$			

In Bezug auf die Anstrengungsvermeidung (Tabelle 50) ergeben sich keine signifikanten Ergebnisse. Kinder, welche jedoch bei der Hausaufgabe sehr oft gestört werden, erreichen im Bild-AVT die höchsten Werte.

Für den Pflichteifer ergibt sich ein signifikantes Ergebnis bei einem $\alpha < .1$. Hier sieht man an den Mittelwerten, dass Kinder, welche selten bei ihren Hausaufgaben durch Geschwister oder andere Personen gestört werden, die höchsten Mittelwerte erreichen.

Item 19 aus dem Elternfragebogen sollte erfassen, wie und ob die Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen bzw. kontrollieren.

Tabelle 52: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 19 aus dem EFB: Hilfe bei der Hausaufgabe: Wir prüfen ob die schriftlichen Hausaufgaben richtig sind.

Prüfen, ob die schriftlichen HA richtig sind	Anzahl	Mittelwert P	Standardabweichung
Nie	2	.9286	.10102

Selten	5	.8286	.11952
Manchmal	20	.7143	.22706
Regelmäßig	147	.8455	.19890
Gesamt	174	.8309	.20323
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 7.979$; $p = .046$			

In Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsskala konnten keine nennenswerten Ergebnisse gefunden werden.

In Bezug auf den Pflichteifer ergab sich ein signifikantes Ergebnis (Tabelle 52). Kinder, deren Eltern die schriftlichen Hausaufgaben nie kontrollieren, erreichen die höchsten Punkte auf der Pflichteiferskala. Kinder, deren Eltern die schriftlichen Hausaufgaben manchmal kontrollieren, erreichen die niedrigsten Werte.

Item 20 aus dem Elternfragebogen ging der Frage nach, wie oft die Eltern von ihren Kindern verlangen, schlampig gemachte Hausaufgaben neu zu machen.

Tabelle 53: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 20 aus dem EFB: Wie oft verlangen Sie von Ihrem Kind, dass es unordentlich gemachte Hausaufgaben neu macht?

Unordentlich gemachte HA neu machen	Anzahl	Mittelwert P	Standard-abweichung
Nie	34	.8277	.22181
Selten	47	.7964	.21009
Manchmal	68	.8109	.21152
Oft	18	.9127	.09969
Sehr oft	8	.9643	.06613
Gesamt	175	.8278	.20336
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 8.709$; $p = .069$			

Wiederum ergab sich für die Anstrengungsvermeidungsskala kein signifikantes Ergebnis.

In Bezug auf den Pflichteifer ergab sich bei einem $\alpha < .1$ ein signifikantes Ergebnis. Kinder, deren Eltern selten verlangen, unordentlich gemachte Hausaufgaben neu zu machen, erreichen die niedrigsten Werte auf der Pflichteiferskala. Kinder, welche die Hausaufgabe sehr oft neu machen müssen, erreichen die höchsten Werte.

Item 28 aus dem Elternfragebogen sollte erfassen, ob die Eltern den Stundenplan des Kindes kennen.

Tabelle 54: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 28 aus dem EFB: Kennen Sie den Stundenplan Ihres Kindes?

Kenntnis über den Stundenplan des Kindes	Anzahl	Mittelwert AV	Standard-abweichung
Nein, gar nicht	2	.2778	.07857
Nein, nicht sehr genau	13	.2393	.29692
Ja, in etwa	67	.3864	.26262
Ja, sehr genau	96	.3299	.25309
Gesamt	178	.3439	.26029
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 4.715$; $p = .194$			

Tabelle 55: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 28 aus dem EFB: Kennen Sie den Stundenplan Ihres Kindes?

Kenntnis über den Stundenplan des Kindes	Anzahl	Mittelwert P	Standard-abweichung
Nein, gar nicht	2	.4286	.20203
Nein, nicht sehr genau	13	.8462	.20588
Ja, in etwa	67	.8699	.15477
Ja, sehr genau	96	.8140	.21948
Gesamt	178	.8331	.20116
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 6.902$; $p = .075$			

In den Tabellen 54 und 55 wird gezeigt, wie gut die Eltern den Stundenplan ihres Kindes kennen. In Bezug auf die Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder konnte kein signifikantes Ergebnis gefunden werden.

In Bezug auf die Pflichteifertendenzen der Kinder konnte ein signifikantes Ergebnis gefunden werden bei einem $\alpha > .1$. Kinder, deren Eltern den Stundenplan ihres Kind überhaupt nicht kennen, erreichen die niedrigsten Werte im Bild-AVT. Sie sind am wenigsten pflichteifrig.

Item 29 aus dem Elternfragebogen befasste sich mit der Frage, welchen Schulabschluss sich die Eltern von den Kindern erwarten.

Tabelle 56: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 29 aus dem EFB: Welchen Schulabschluss sollte Ihr Kind mindestens erreichen?

Schulabschluss des Kindes	Anzahl	Mittelwert AV	Standard-abweichung
Kein besonderer Schulabschluss notwendig	2	.5000	.23570
Mittelschulabschluss	50	.4067	.22849
Matura	115	.3150	.27014
Gesamt	167	.3446	.26062
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 6.310$; $p = .043$			

Tabelle 57: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 29 aus dem EFB: Welchen Schulabschluss sollte Ihr Kind mindestens erreichen?

Schulabschluss des Kindes	Anzahl	Mittelwert P	Standard-abweichung
Kein besonderer Schulabschluss notwendig	2	1.0000	.00000
Mittelschulabschluss	50	.8343	.20277
Matura	115	.8335	.19929
Gesamt	167	.8358	.19935
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 2.183$; $p = .336$			

Die Erwartung der Eltern über den Schulabschluss ihrer Kinder wirkt sich folgendermaßen auf die Anstrengungsvermeidungs- und Pflichteifertendenzen der

Kinder aus: Kinder, deren Eltern keinen besonderen Schulabschluss erwarten, erreichen im Bild-AVT die höchsten Werte. Sie unterscheiden sich signifikant von den Kindern, deren Eltern den Mittelschulabschluss oder die Matura als Abschluss von ihren Kindern erwarten ($\alpha < .5$; $p = .046$). Die niedrigsten Werte erreichen Kinder, deren Eltern die Matura als Schulabschluss bevorzugen.

In Bezug auf den Pflichteifer konnte kein signifikantes Ergebnis gefunden werden. Item 31 aus dem Elternfragebogen befasste sich mit der Frage, wie viel Zeit die Eltern jeweils mit ihren Kindern verbringen, ohne Hausaufgaben, Fernsehen oder Wochenende. Folgende Ergebnisse wurden gefunden.

Tabelle 58: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf das Item 31 aus dem EFB: Wie viele Stunden beschäftigt sich die Mutter im Durchschnitt täglich während der Woche mit ihrem Kind (ausgenommen HA, Fernsehen und Wochenende)?

Zeit, die die Mutter mit dem Kind verbringt	Anzahl	Mittelwert AV	Standard-abweichung
< 1 h	9	.0864	.14463
1 h	41	.3659	.25367
2 h	60	.3759	.26992
≥ 3 h	64	.3438	.25253
Gesamt	174	.3467	.26044
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 11.363$; $p = .010$			

Tabelle 59: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf das Item 31 aus dem EFB: Wie viele Stunden beschäftigt sich die Mutter im Durchschnitt täglich während der Woche mit ihrem Kind (ausgenommen HA, Fernsehen und Wochenende)?

Zeit, die die Mutter mit dem Kind verbringt	Anzahl	Mittelwert P	Standard-abweichung
< 1 h	9	.9206	.10378
1 h	41	.8362	.20344
2 h	60	.8595	.17740
≥ 3 h	64	.7946	.22172
Gesamt	174	.8333	.19973
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 4.729$; $p = .193$			

Aus den Tabellen 58 und 59 ist ersichtlich, wie viele Stunden sich die Mutter im Durchschnitt täglich mit ihrem Kind beschäftigt. Während die Beschäftigungszeit der Mutter keinen Einfluss auf die Pflichteifertendenzen des Kindes zu nehmen scheint, hat sie sehr wohl einen signifikanten Einfluss auf die Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder (Tabelle 58; $p = .010$; $\alpha > .05$). Kinder, deren Mütter sich weniger als eine Stunde mit ihnen beschäftigen, erreichen die niedrigsten Werte im AVT und Kinder, deren Mütter sich zwei Stunden mit ihnen beschäftigen, erreichen die höchsten Werte im AVT.

Tabelle 60: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 31 aus dem EFB: Wie viele Stunden beschäftigt sich der Vater im Durchschnitt täglich während der Woche mit seinem Kind (ausgenommen HA, Fernsehen und Wochenende)?

Zeit, die der Vater mit dem Kind verbringt	Anzahl	Mittelwert AV	Standard-abweichung
< 1 h	54	.3909	.29810
1 h	63	.3192	.23905
2 h	30	.3037	.25427
≥ 3 h	11	.3434	.20760
Gesamt	158	.3425	.26185
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 2.208$; $p = .530$			

Tabelle 61: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 31 aus dem EFB: Wie viele Stunden beschäftigt sich der Vater im Durchschnitt täglich während der Woche mit seinem Kind (ausgenommen HA, Fernsehen und Wochenende)?

Zeit, die der Vater mit dem Kind verbringt	Anzahl	Mittelwert P	Standard-abweichung
< 1 h	54	.8810	.18145
1 h	63	.8186	.15439
2 h	30	.8143	.21272
≥ 3 h	11	.7403	.36599
Gesamt	158	.8336	.19738
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 7.269$; $p = .064$			

Wie man an den Tabellen 60 und 61, in denen die Beschäftigungszeit des Vaters mit dem Kind dargestellt ist, sehen kann, hat ebendiese keinen signifikanten Einfluss auf die Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder, sehr wohl aber auf den Pflichteifer der Kinder ($\alpha < .1$; $p = .064$). Kinder, deren Väter sich weniger als eine Stunde mit ihnen beschäftigen, erreichen die höchsten Werte auf der Pflichteiferskala im Bild-AVT und können als extrem pflichteifrig bezeichnet werden. Kinder, deren Väter sich drei Stunden oder mehr mit ihren Kindern beschäftigen, erreichen die niedrigsten Werte auf der Pflichteiferskala.

Wie sehr die Kinder zu den Hausaufgaben motiviert werden müssen, wurde durch Item 33 aus dem Elternfragebogen erfasst. Inwiefern die Anstrengungsvermeidungs- und Pflichteiferausprägungen der Kinder darauf einen Einfluss haben, wird in den folgenden Tabellen dargestellt.

Tabelle 62: Item 33 aus dem EFB in Bezug auf die AV-Tendenzen der Kinder: Wie sehr müssen Sie Ihr Kind dazu motivieren die Hausaufgaben zu machen?

AV-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert: Motivation für die HA	Standardabweichung
NV	125	3.47	.590
AV	49	3.53	.616
Gesamt	174	3.49	.596
Mann-Whitney-U-Test: $Z = -.741$; $p = .458$			

Tabelle 63: Item 33 aus dem EFB in Bezug auf die P-Tendenzen der Kinder: Wie sehr müssen Sie Ihr Kind dazu motivieren die Hausaufgaben zu machen?

P-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert: Motivation für die HA	Standardabweichung
NP	26	3.19	.634
P	74	3.57	.551
ÜP	74	3.51	.602
Gesamt	174	3.49	.596
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 7.912$; $p = .019$			

Bei Item 33 aus dem Elternfragebogen, sollten die Eltern angeben ob bzw. wie sehr sie ihre Kinder dazu motivieren müssen, Hausaufgaben zu machen. Zur Auswahl hatten sie die folgende Skala: 1. Es gibt immer Probleme; 2. Sehr motivieren; 3. Etwas motivieren; 4. Gar nicht motivieren, das Kind macht die Hausaufgaben ohne Aufforderung. Das bedeutet, je niedriger die Mittelwerte sind, desto mehr müssen die Eltern ihre Kinder motivieren.

In den Tabellen 62 und 63 wird dargestellt, ob sich die Anstrengungsvermeidungs- bzw. Pflichteifertendenzen der Kinder auf das Ausmaß der Motivation auswirken. Zwischen den Nichtvermeidern und den Anstrengungsvermeidern gibt es keinen signifikanten Unterschied.

Zwischen den drei Gruppen des Pflichteifers gibt es einen signifikanten Unterschied ($p = .019$). Die nichtpflichteifrigen Kinder müssen mehr motiviert werden zum Hausaufgaben machen als die Kinder aus den beiden anderen Gruppen.

In Bezug auf die häuslichen Anregungs- und Leistungsdruckkomponenten konnten signifikante Unterschiede zwischen Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern sowie zwischen nicht Pflichteifrigen, Pflichteifrigen und überdurchschnittlich Pflichteifrigen gefunden werden.

H₄ kann angenommen werden, denn es gibt signifikante Unterschiede in Bezug auf die häuslichen Anregungs- und Leistungsdruckkomponenten hinsichtlich der Anstrengungsvermeidungsmotivation und des Pflichteifers.

9.5.4 Anstrengungsvermeidungsmotivation und Schule

Um die schulischen Leistungen des Kindes zu erfassen, wurde den Lehrern ein Fragebogen gegeben, welcher aus zwei Teilen besteht. Im ersten Teil des Fragebogens geht es um die Leistungsbeurteilung des Kindes (LLK). Die Lehrer mussten für jedes Kind ein Urteil für verschiedene Items abgeben (genaue Auflistung der Items siehe Kapitel 9.3ff). Sie konnten auf einer Skala von extrem gut bis extrem schlecht auswählen. Die Auswertung des LLK erfolgt unter 9.3ff.

Beim zweiten Teil des Lehrerfragebogens geht es um das Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes (LAKV). Für jedes Item waren drei Antwortmöglichkeiten vorgegeben und die Lehrer mussten sich für eine entscheiden (genaue Auflistung der Items siehe Kapitel 9.4 ff). Die Auswertung des LAKV erfolgt unter 9.4 ff.

9.5.4.1 Anstrengungsvermeidungsmotivation und die Beurteilung des Lehrers

Wie bereits in Kapitel 5.4.2 beschrieben wurde, haben Kinder, welche Anstrengungsvermeidungsstrategien verwenden, Schwierigkeiten in der Schule. Sie arbeiten entweder sehr langsam oder sie arbeiten schnell und schlampig, sie haben schlechte Lern- und Arbeitserfolge oder haben manchmal Schwierigkeiten mit der Arbeit überhaupt anzufangen.

Es soll nun überprüft werden ob diese Hypothese bestätigt werden kann.

H₅: Es gibt einen signifikanten Unterschied bezüglich der Leistungsbeurteilung des Lehrers zwischen Anstrengungsvermeidern und Kindern, welche nicht zur Anstrengungsvermeidung tendieren.

Um die Unterschiede bzw. Zusammenhänge herauszufinden, wurde ein nichtparametrisches Verfahren für zwei unabhängige Variablen, der Mann-Whitney-U-Test, durchgeführt. Es wurden die beiden Gruppen Nichtvermeider (NV) und Anstrengungsvermeider (AV) verwendet. Sie wurden mit den beiden

Faktoren aus dem LLK (Lehrerfragebogen zur Beurteilung der Leistung des Kindes) verglichen.

Tabelle 64: Mann-Whitney-U-Test für Nichtvermeider und Anstrengungsvermeider in Bezug auf Faktor 1 und Faktor 2 aus LLK

AV-Gruppierung		Faktor 1: phonologische Schwächen	Faktor 2: Rhythmik und graphomotorische Schwächen
NV	Mittelwert	35.32	11.53
	Anzahl	133	133
	Standardabweichung	12.306	3.860
AV	Mittelwert	35.80	12.27
	Anzahl	51	51
	Standardabweichung	15.158	5.032
Gesamt	Mittelwert	35.46	11.73
	Anzahl	184	184
	Standardabweichung	13.117	4.217
Mann-Whitney-U-Test:		Z = -.054 p = .957	Z = -.586 p = .558

Das Ergebnis ist nicht signifikant. Die Mittelwerte der beiden Gruppen sind annähernd gleich.

Tabelle 65: Kruskal Wallis Test für Pflichteifergruppen in Bezug auf Faktor 1 und Faktor 2 aus LLK

P-Gruppierung		Faktor 1: phonologische Schwächen	Faktor 2: Rhythmik und graphomotorische Schwächen
NP	Mittelwert	40.07	13.00
	Anzahl	29	29
	Standardabweichung	15.404	4.149
P	Mittelwert	33.67	11.58
	Anzahl	76	76
	Standardabweichung	13.559	4.544
ÜP	Mittelwert	35.48	11.42
	Anzahl	79	79
	Standardabweichung	11.433	3.868
Gesamt	Mittelwert	35.46	11.73
	Anzahl	184	184
	Standardabweichung	13.117	4.217
Kruskal-Wallis-Test:		Chi ² = 6.980 p = .031	Chi ² = 4.597 p = .100

In Bezug auf die Ausprägung des Pflichteifers wurden signifikante Ergebnisse ($\alpha < .05$; $\alpha = .1$) gefunden. Kinder, welche nicht pflichteifrig sind, werden von den Lehrern in Bezug auf Faktor 1 (phonologische Schwäche) signifikant schlechter beurteilt als Kinder aus den beiden anderen Gruppen ($p = .031$). Für Faktor 2 ergab sich auch ein signifikantes Ergebnis ($\alpha = .1$). Auch für ihre Graphomotorik und rhythmischen Schwächen werden nicht pflichteifrige Kinder von den Lehrern schlechter beurteilt als die Kinder aus den beiden anderen Gruppen.

Um herauszufinden bei welchen Items die Unterschiede signifikant sind, wurden die Mittelwerte angeschaut. Höhere Werte bedeuten, dass die Leistungen schlecht sind (Fragebogen LLK: 1=extrem gut, 9=extrem schlecht).

Tabelle 66: Mittelwertsvergleiche Pflichteiferskala und Faktor 1 - Phonologische Schwächen LLK

Item	Signifikanzwert (Chi ²)	Mittelwert: Beurteilung durch die Lehrperson		
		NP	P	ÜP
Item 1: Buchstabenkenntnis	.004	3.14	2.38	2.51
Item 2: Zusammenlauten	.009	3.28	2.53	2.67
Item 3: Bekannte Wörter erlesen	.016	3.17	2.51	2.65
Item 4: Kurzes unbekanntes Wort erlesen	.060	3.52	2.82	3.04
Item 5: längeres unbekanntes Wort erlesen	.006	3.93	3.03	3.35
Item 7: Ansage mit Lernwörtern in unbekanntem Text	.018	3.56	3.04	3.42
Item 10: Lesemotivation	.021	3.64	2.67	2.96

Tabelle 67: Mittelwertsvergleiche Pflichteiferskala und Faktor 2 – Rhythmik und graphomotorische Schwächen LLK

Item	Signifikanzwert (Chi ²)	Mittelwert: Beurteilung durch den Lehrer		
		NP	P	ÜP
Item 9: Schrift (graphomotorisch)	.078	3.52	2.88	2.81
Item 13: Rhythmik im Musikunterricht	.038	3.55	3.00	2.91

In Tabelle 66 sieht man anhand der Mittelwerte, dass nicht pflichteifrige Kinder bzw. überdurchschnittlich pflichteifrige Kinder von den Lehrern in Bezug auf das Lesen und Rechtschreibung signifikant schlechter beurteilt werden als (durchschnittlich) pflichteifrige Kinder.

In Tabelle 67 sind die Mittelwerte von Faktor 2 dargestellt. Nicht pflichteifrige Kinder und (durchschnittlich) pflichteifrige Kinder werden in Schrift und Rhythmik signifikant schlechter beurteilt als überdurchschnittlich pflichteifrige Kinder ($\alpha < .1$).

Aufgrund dieser Ergebnisse kann H_5 nur teilweise angenommen werden.

H_5 kann nur teilweise angenommen werden, denn es gibt keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Leistungsbeurteilung des Lehrers zwischen Anstrengungsvermeidern und Kindern, welche nicht zur Anstrengungsvermeidung tendieren. Es gibt jedoch einen signifikanten Unterschied bezüglich der Leistungsbeurteilung des Lehrers und der Ausprägung des Pflichteifers.

9.5.4.2 Anstrengungsvermeidungsmotivation und das Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes (LAKV)

Wie unter beschrieben, wurde für diesen Teil des Lehrerfragebogens eine Faktorenanalyse berechnet. Aufgrund der nicht zufriedenstellenden Reliabilität und Trennschärfenkoeffizienten, wurde beschlossen nur einen Faktor (Aspekte der Anstrengungsvermeidung) beizubehalten und die restlichen Items als Einzelitems zu verwenden.

H_6 : Es gibt einen signifikanten Unterschied bezüglich des Arbeits- und Kontaktverhaltens zwischen Anstrengungsvermeidern und Kindern, welche nicht zur Anstrengungsvermeidung tendieren.

Der Faktor der sich aus der Faktorenanalyse ergeben hat wurde „Aspekte der Anstrengungsvermeidung“ genannt. Um es verständlicher zu machen, werden nachstehend noch einmal die Items dieses Faktors aufgelistet.

Tabelle 68: Items des Faktors „Aspekte der Anstrengungsvermeidung“ aus dem LAKV

Item				
Item 1	Leistungsmotivation:	1. lustlos/desinteressiert;	2.	
	bemüht/leistungsfreudig; 3. übertrieben leistungsorientiert			
Item 3	Aufmerksamkeit:	1. fluktuierend/leicht ablenkbar;	2. gut konzentriert; 3.	
	eingengt/rigide			
Item 4	Ausdauer:	1. gibt rasch auf/ermüdet schnell;	2. gut ausdauernd; 3.	
	verbissen/findet kein Ende			
Item 6	Arbeitstempo:	1. langsam/schleppend;	2. (angemessen) schnell/zügig; 3.	
	hektisch/hastig			
Item 7	Selbstständigkeit:	1. sucht Hilfe und Bestätigung;	2. (altersentsprechend)	
	eigenständig/ lenkbar; 3. lehnt Hilfe ab/hastig			

Bei jedem Item ist jeweils die erste Antwortmöglichkeit ein Aspekt der Anstrengungsvermeidung. Deshalb deuten niedrigere Mittelwerte in den nachfolgenden Tabellen auf Anstrengungsvermeidungstendenzen hin.

Um die Unterschiede von Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern in Hinblick auf ihr Arbeits- und Kontaktverhalten herauszufinden, wurde ein nicht parametrisches Verfahren, der Mann-Whitney Test, durchgeführt.

Tabelle 69: Mann-Whitney Test Faktor „Aspekte der AV“ LAKV (Nichtvermeider – Anstrengungsvermeider)

AV-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert Faktor 1
NV	133	8.79
AV	51	8.80

Gesamt	184	8.79
Mann-Whitney-U-Test: $Z = -.269$; $p = .788$		

Das Ergebnis ist nicht signifikant und die Mittelwerte sind annähernd gleich.

Betrachtet man die Einzelitems des LAKV, so konnten einige signifikante Ergebnisse in Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation gefunden werden.

Item 13 soll das Kontaktverhalten des Kindes beschreiben.

Tabelle 70: Kontaktverhalten des Kindes (LAKV)

AV-Gruppierung	Anzahl	Mittelwerte	Standard-abweichung
NV	133	1.96	.335
AV	51	2.08	.272
Gesamt	184	1.99	.322
Mann-Whitney-U-Test: $Z = -2.188$; $p=.029$			

Nichtvermeider werden von ihren Lehrpersonen bezüglich ihres Kontaktverhaltens als eher gehemmt und schüchtern beschrieben. Nichtvermeider unterscheiden sich signifikant von Anstrengungsvermeidern.

Item 15 aus LAKV soll die Grobmotorik des Kindes beschreiben.

Tabelle 71: Grobmotorik des Kindes (LAKV)

AV-Gruppierung	Anzahl	Mittelwerte	Standard-abweichung
NV	133	2.07	.393
AV	51	2.22	.577
Gesamt	184	2.11	.455
Mann-Whitney-U-Test: $Z = -2.096$; $p=.036$			

Anstrengungsvermeider werden von ihren Lehrpersonen in Bezug auf ihre Grobmotorik als unruhig oder zappelig beschrieben und unterscheiden sich signifikant von Nichtvermeidern.

In Bezug auf den Pflichteifer konnte ein signifikantes Ergebnis ($\alpha < .1$) für den Faktor „Aspekte der Anstrengungsvermeidung“ gefunden werden.

Tabelle 72: Kruskal Wallis Test Faktor „Aspekte der AV“ LAKV (Pflichteifer)

	Anzahl	Mittelwert: Aspekte der AV	Standard- abweichung
NP	29	8.14	1.706
P	76	8.86	1.529
ÜP	79	8.97	1.485
Gesamt	184	8.79	1.558
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 5.527$; p=.063			

Nicht pflichteifrige Kinder werden von den Lehrern bezüglich ihres Arbeits- und Kontaktverhaltens schlechter beurteilt, als pflichteifrige bzw. überdurchschnittlich pflichteifrige Kinder. Sie werden eher als langsam, lustlos, desinteressiert und leicht ablenkbar beschrieben.

Wie bereits weiter oben erklärt, konnte für den Teil des Lehrerfragebogens, der das Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes erfassen soll, nur ein zugrundeliegender Faktor (bestehend aus fünf Items) gefunden werden. Die restlichen 15 Items werden als Einzelitems analysiert. In Bezug auf die Einzelitems ergab sich folgendes.

Item 5 soll die Arbeitsgenauigkeit des Kindes erfassen.

Tabelle 73: Arbeitsgenauigkeit in der Schule (LAKV)

P-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert Arbeitsgenauigkeit	Standard- abweichung
NP	29	1.45	.506
P	76	1.71	.457
ÜP	79	1.70	.540
Gesamt	184	1.66	.507
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 6.285$; p=.043			

In Tabelle 73 kann man anhand der mittleren Ränge sehen, dass nicht pflichteifrige Kinder von ihren Lehrern in Bezug auf die Arbeitsgenauigkeit in der Schule als eher oberflächlich bezeichnet werden und sich signifikant von den beiden anderen Gruppen unterscheiden.

Item 12 soll den Antrieb des Kindes beschreiben.

Tabelle 74: Antrieb des Kindes in der Schule (LAKV)

P-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert Antrieb	Standard- abweichung
NP	29	1.76	.689
P	74	1.92	.361
ÜP	78	1.94	.295
Gesamt	181	1.90	.410
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 7.430$; p=.024			

In Tabelle 74 sind die Mittelwerte in Bezug auf Item 12 aus dem LAKV dargestellt. Nicht pflichteifrige Kinder erreichen die niedrigsten Werte und werden von ihren Lehrern als antriebschwach bzw. träge beschrieben. Sie unterscheiden sich signifikant von den beiden anderen Gruppen.

Item 16 befasst sich mit der Feinmotorik des Kindes.

Tabelle 75: Feinmotorik des Kindes (LAKV)

P-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert Feinmotorik	Standard- abweichung
NP	29	1.93	.593
P	76	2.11	.478
ÜP	79	1.92	.446
Gesamt	184	2.00	.490
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 5.971$; $p=.051$			

Das Ergebnis aus Tabelle 75 ist signifikant ($\alpha<.1$). Nicht pflichteifrige und überpflichteifrige Kinder werden von ihren Lehrpersonen viel eher als unkoordiniert und zittrig beschrieben als pflichteifrige Kinder.

Item 19 soll die Lautbildung des Kindes erfassen.

Tabelle 76: Lautbildung des Kindes (LAKV)

P-Gruppierung	Anzahl	Mittelwert Lautbildung	Standard- abweichung
NP	29	2.28	.528
P	76	2.05	.322
ÜP	79	2.11	.358
Gesamt	184	2.11	.381
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 7.538$; $p=.023$			

Auch bezüglich der Lautbildung konnte ein signifikantes Ergebnis gefunden werden. Die drei Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander. Nicht pflichteifrige Kinder erreichen die höchsten Werte und sprechen laut ihren Lehrern undeutlich.

Somit kann die Hypothese in Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation angenommen werden:

H₆ kann angenommen werden, denn es gibt signifikante Unterschiede bezüglich des Arbeits- und Kontaktverhaltens zwischen Anstrengungsvermeidern und Kindern, welche nicht zur Anstrengungsvermeidung tendieren. Es gibt auch signifikante Unterschiede zwischen nicht pflichteifrigen, pflichteifrigen und extrem pflichteifrigen Kindern in Bezug auf das Arbeits- und Kontaktverhalten.

9.5.4.3 Anstrengungsvermeidungsmotivation und Ort der Schule (Stadt-Land-Vergleich)

Gashi (2011) hat in ihrer Studie keinen Unterschied bezüglich Anstrengungsvermeidungstendenzen bei Schülern die in der Stadt zur Schule gehen oder auf dem Land bzw. dort wohnen gefunden. Als Grund dafür führt sie „annähernd gleiche Lebensstandards am Land und in der Stadt“ an, sowie die fortgeschrittene Benutzung von verschiedensten Medien.

H₇: Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Anstrengungsvermeidungstendenzen von Kindern die auf dem Land (bzw. in einem Dorf) zur Schule gehen und Kindern, welche in der Stadt zur Schule gehen.

Tabelle 77: Mann-Whitney Test Vergleich Stadt-Land

	Anzahl	Mittelwerte AV	Standard-abweichung
Stadt	62	.3029	.25700
Land	123	.3640	.25500
Gesamt	185	.3435	.25661
Mann-Whitney-U-Test: Z = -1.622; p=.105			

Das Ergebnis ist nicht signifikant, jedoch kann man erkennen, dass der Mittelwert der Kinder die auf dem Land bzw. in einem Dorf wohnen tendenziell höher ist als der Mittelwert der Kinder die in einer Stadt zur Schule gehen.

In Bezug auf den Pflichteifer gibt es keine signifikanten Ergebnisse.

Somit kann die Hypothese nicht bestätigt werden und sie wird verworfen.

H₇ kann nicht angenommen werden, denn es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Anstrengungsvermeidungstendenzen von Kindern die auf dem Land (bzw. in einem Dorf) zur Schule gehen und Kindern, welche in der Stadt zur Schule gehen.

9.5.5 Anstrengungsvermeidungsmotivation und Kindergarten

Gasser (1990) fand in ihrer Studie heraus, dass die Vorschulzeit im Kindergarten bzw. was in dieser Zeit gemacht wird einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation der Kinder hat (siehe Kapitel 5.4.2).

Auch in dieser Studie wurden die KindergartenpädagogInnen befragt, welche „Vorschulübungen“ bzw. Vorbereitungen auf die Schule den Kindern im letzten Jahr vor Schulantritt angeboten werden. Nachstehend werden die einzelnen Aspekte des Kindergartenfragebogens ausgewertet.

In Bezug auf den Pflichteifer gibt es keine nennenswerten Ergebnisse, deshalb werden sie hier nicht im Detail angeführt.

H₈: Es gibt signifikante Unterschiede zwischen Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern in Bezug auf die Vorbereitungen auf die Schule.

9.5.5.1 Anstrengungsvermeidungsmotivation und Dauer der Vorschulübungen

Um den Einfluss verschiedener Aspekte der Vorschulübungsdauer auf das Anstrengungsvermeidungsverhalten zu überprüfen, wurde ein Kruskal Wallis Test durchgeführt.

Tabelle 78: Kruskal Wallis Test in Bezug auf die Dauer der Vorschulübungen pro Woche im Kindergarten

Bearbeitungszeit Vorschulübungen pro Woche (1)	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
0 bis 30 min	24	.3333	.26416
31 bis 60 min	76	.3816	.25032
61 bis 90 min	54	.3189	.26963
91 bis 300 min	21	.3122	.25729
Gesamt	175	.3473	.25870
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 2.962$; $p = .398$			

In Tabelle 78 ist die Dauer der Vorschulübungen (in Minuten) pro Woche im Kindergarten dargestellt. In Südtirols (untersuchten) Kindergärten gibt es große Unterschiede: Manche arbeiten nur 10 Minuten pro Woche an Arbeitsblättern bzw. an der Schulvorbereitung, andere arbeiten 300 Minuten pro Woche an der Schulvorbereitung. Das Ergebnis ist nicht signifikant. Das Ergebnis von Gasser (1990), dass mit der Dauer der Bearbeitungszeit der Arbeitsblätter die Anstrengungsvermeidung steigt, konnte in dieser Studie nicht bestätigt werden. Die Arbeitszeit für Vorschulübungen hat keinen signifikanten Einfluss auf die Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder.

9.5.5.2 Anstrengungsvermeidungsmotivation und Gruppengröße bei Vorschulübungen

Es soll untersucht werden, ob die Gruppengröße, in der die Vorschulübungen stattfanden, einen Einfluss auf das Anstrengungsvermeidungsverhalten der Kinder einen Einfluss hat. Hierfür wurde ein Kruskal Wallis Test durchgeführt.

Tabelle 79: Gruppengröße bei Vorschulübungen

Gruppengröße	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
0-5	18	.4568	.27453
6-10	95	.3392	.26402
11-15	34	.3105	.23175
16-20	33	.3232	.25056
Gesamt	180	.3426	.25782
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 3.818$; $p = .282$			

Wie aus Tabelle 79 ersichtlich ist, hat die Gruppengröße keinen signifikanten Einfluss auf das Anstrengungsvermeidungsverhalten der Kinder. Betrachtet man die Mittelwerte, so sieht man, dass Kinder, welche in einer Gruppe mit zwischen 11 und 15 Kindern waren, die niedrigsten Werte im Bild-AVT erreichen.

9.5.5.3 Anstrengungsvermeidungsmotivation und Isolierung der Vorschulgruppe

Es wurde überprüft ob sich die beiden Gruppen der Anstrengungsvermeider und Nichtvermeider bezüglich der räumlichen oder betreuungsbezogenen Trennung der Vorschulübungsgruppe von der restlichen Kindergartengruppe im Rahmen der Kindergartensituation unterscheiden.

Tabelle 80: Räumliche Trennung bei Vorschulübungen

Trennung bei Vorschulübungen	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Vorschulübungen fanden in einem gesonderten Raum statt.	125	.3431	.25635
Die Vorschulübungen fanden im selben Raum mit der restlichen Gruppe statt.	22	.4242	.26920
Teils-teils	33	.2862	.24850
Gesamt	180	.3426	.25782
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 3.697$; $p = .157$			

In Tabelle 80 wird die räumliche Trennung bei Vorschulübungen dargestellt. Die KindergartenpädagogInnen mussten angeben, ob die Vorschulübungen in einem gesonderten Raum stattfanden, also nur die Kinder anwesend waren, welche an den Vorschulübungen teilnahmen, ob die Vorschulübungen im selben Raum mit Kindern stattfanden, welche nicht an den Vorschulübungen teilnahmen oder ob es abwechselnd gemacht wurde. Die meisten Kinder machten ihre Vorschulübungen in einem gesonderten Raum. Der Mittelwert ist für die Kinder, welche die Vorschulübungen im selben Raum mit der restlichen Gruppe gemacht haben, am größten, jedoch gibt es keine signifikanten Unterschiede.

9.5.5.4 Anstrengungsvermeidungsmotivation und Motivation der Kinder

Die Kindergartenpädagogen sollten angeben, wie schwierig es war, die Kinder zu motivieren, um bei den Vorschulübungen mitzumachen. Es soll herausgefunden werden, ob die Gruppe der Anstrengungsvermeider oder die Gruppe der Nichtvermeider leichter zu motivieren war.

Tabelle 81: Motivation der Kinder bei den Vorschulübungen mitzuarbeiten (Kreuztabelle)

Motivation	NV	AV	Gesamt
Sehr leicht	58 75.3%	19 24.7%	77 42.8%
Leicht	53 68.8%	24 31.2%	77 42.8%
Mittelleicht	19 76.0%	6 24.0%	25 13.9%
Mittel	1 100.0%	0 0.0%	1 0.6%
Gesamt	131 72.8%	49 27.2%	180 100%

Tabelle 82: Mittelwerte der Motivation der Kinder bei den Arbeitsblättern mitzumachen getrennt nach Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern

AV-Gruppierung	Anzahl	Mittelwerte Motivation	Standard- abweichung
NV	131	1.72	.737
AV	49	1.73	.670
Gesamt	180	1.72	.717
Mann-Whitney-U-Test: $Z = -.324$; $p = .746$			

Wie in Tabelle 82 ersichtlich, gibt es auch hier keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Motivation zwischen Anstrengungsvermeidern und Nichtvermeidern.

9.5.5.5 Anstrengungsvermeidungsmotivation und der Lerneffekt

Die KindergartenpädagogInnen sollten angeben, wie sich die Vorschulförderungen auf den Lernzuwachs auswirkten. Sie hatten eine Auswahlmöglichkeit von hervorragend bis sehr gering.

Tabelle 83: Auswirkungen der Vorschulübungen auf den Lerneffekt

Lerneffekt	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Hervorragend – sehr gut	54	.3148	.25878
Gut	103	.3754	.25760
Mittel – gut	10	.2556	.26215
Gesamt	167	.3486	.25927
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 3.442$; $p = .179$			

In Tabelle 83 wird aufgelistet, wie die KindergartenpädagogInnen den Lernzuwachs der Kinder in Bezug auf die Vorschulförderung einschätzen. Es gibt keine signifikanten Unterschiede.

9.5.5.6 Anstrengungsvermeidungsmotivation und die mehrmalige Verwendung derselben Arbeitsblätter

Gasser (1990) fand in ihrer Studie heraus, dass die mehrmalige Verwendung derselben Arbeitsblätter eher zu Anstrengungsvermeidungsmotivation führt, als ein abwechslungsreiches Angebot an Arbeitsblättern. Dieser Punkt soll auch in dieser Studie untersucht werden.

Tabelle 84: Bereitschaft der Kinder mitzumachen unter mehrmaliger Verwendung desselben Arbeitsmaterials

Interesse	Anzahl	Mittelwert AV	Standard- abweichung
Interesse nimmt zu	64	.3594	.25869
Es verändert sich nichts	39	.3732	.28096
Teilweise mehr Interesse, teilweise veränderte sich nichts	12	.3611	.31113
Interesse nimmt ab	5	.5333	.16480
Gesamt	120	.3713	.26774
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 2.365$; $p = .500$			

In Tabelle 84 ist dargestellt, wie sich das Interesse der Kinder änderte oder auch nicht, wenn dieselben Arbeitsmaterialien öfters verwendet wurden. Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern. Man sieht jedoch, dass die Kinder, welche das Interesse verloren, die höchsten Werte im Bild-AVT erreichen.

9.5.5.7 Anstrengungsvermeidungsmotivation und die verwendeten Arbeitsmaterialien

Im Kindergartenfragebogen sollte unter Item 7 angegeben werden welche Arbeitsmaterialien wie oft verwendet wurden. Um die Fülle an Informationen, die für diese Frage gegeben wurden, etwas übersichtlicher zu gestalten, wurde zuerst geschaut, welche Angaben am häufigsten gemacht wurden. Danach habe ich mich für die 3 am öftesten genannten Dinge entschieden und habe geschaut wie oft sie verwendet wurden (0 = nie, 1 = eher selten, 2 = gelegentlich, 3 = öfters, 4 = häufig, 5 = sehr häufig, 6 = fast immer). Die drei Dinge die unter diesem Punkt am häufigsten angeführt wurden waren 1. Übungsblätter, 2. Schneiden und Kleben und 3. Experimente.

Tabelle 85: Häufigkeit der verwendeten Arbeitsmaterialien: Übungsblätter

Verwendung von Übungsblätter	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Nie	36	.3920	.25543
Eher selten bis gelegentlich	60	.3370	.25630
Öfters bis häufig	84	.3254	.26031
Gesamt	180	.3426	.25782
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 1.846$; $p = .397$			

Tabelle 86: Häufigkeit der verwendeten Arbeitsmaterialien: Schneiden und Kleben

Schneiden und Kleben	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Nie	62	.3369	.23972
Eher selten bis gelegentlich	69	.3285	.25239
Öfters bis häufig	37	.3333	.29975
Sehr häufig bis fast immer	12	.4815	.22886
Gesamt	180	.3426	.25782
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = 4.230$; $p = .238$			

Tabelle 87: Häufigkeit der verwendeten Arbeitsmaterialien: Experimente

Experimente	Anzahl	Mittelwert AV	Standardabweichung
Nie	106	.3239	.24541
Eher selten bis gelegentlich	50	.3622	.25576
Öfter bis häufig	22	.3737	.28800
Sehr häufig bis fast immer	2	.5000	.70711
Gesamt	180	.3426	.25782
Kruskal-Wallis-Test: $\chi^2 = .882$; $p = .830$			

In den Tabellen 85, 86 und 87 werden die Mittelwerte der Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder dargestellt, in Bezug auf die Häufigkeit der Verwendung von Übungsblättern, Schneide- und Klebeübungen und Experimenten. Kinder, welche sich nie mit Übungsblättern und sehr häufig mit

Schneiden, Kleben und Experimenten beschäftigt haben, erreichen die höheren Werte im Bild-AVT. Die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

H₈: Es gibt keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Vorschulprogramms im Kindergarten und den Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder.

10 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, welche in dieser Studie gefunden wurden, mit den bisherigen, aus der Literatur bekannten Ergebnisse verglichen und diskutiert.

Aus der Literatur ist bekannt, dass sich Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Anstrengungsvermeidungsmotivation unterscheiden. Jungen tendieren viel eher dazu, Anstrengungsvermeidungsstrategien einzusetzen als Mädchen (Rollett & Bartram 1977; Ambros H. 1982; Ambros R. 1985; Gasser 1990; Midgley & Urdan 1995; Urdan et. al 1998; Onatsu Arvilommi & Nurmi 2000). In dieser Studie ergaben sich keine signifikanten Unterschiede in dieser Hinsicht. Betrachtet man die Mittelwerte von Jungen und Mädchen getrennt, erreichen die Jungen einen höheren Mittelwert als die Mädchen, was in die richtige Richtung gehen würde. Sirsch und Jirasko (1996) vermuten dass die Eltern auf die Jungen mehr schulischen Leistungsdruck ausüben und sie deshalb eher zur Anstrengungsvermeidungsmotivation neigen. Da die bisherigen Ergebnisse bereits mehrere Jahre zurückliegen, könnte man annehmen, dass dies heutzutage vielleicht nicht mehr so ist und Mädchen und Jungen annähernd denselben Leistungsdruck aushalten müssen.

Bezüglich der Bearbeitungszeit des Bild-AVT gibt es in der Literatur keine Hinweise in welche Richtung es geht. Ob Anstrengungsvermeider mehr Zeit benötigen als Nichtvermeider oder ob sie weniger Zeit brauchen ist genau für diesen Aspekt nicht bekannt. Der Aspekt der Zeit wird im Rahmen der Anstrengungsvermeidungsstile berücksichtigt (genaue Beschreibung der beiden Arbeitsstile siehe Kap. 5.3ff). So brauchen Kinder, welche einen apathischen Arbeitsstil aufweisen, zum Erledigen von Aufgaben viel mehr Zeit, als Kinder die eben keinen solchen Arbeitsstil anwenden. Hingegen sind Kinder, welche einen desorganisierten Arbeitsstil anwenden in der Ausführung der Aufgaben sehr schnell, jedoch auch sehr fehlerhaft und schlampig. In dieser Studie konnte kein signifikanter Unterschied zwischen Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern gefunden werden. In Bezug auf den Pflichteifer konnte ein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Nicht pflichteifrige Kinder brauchen signifikant

länger bei der Bearbeitung des Bild-AVT als pflichteifrige Kinder und überdurchschnittlich pflichteifrige Kinder.

Unter anderem wurde untersucht, ob das Geschwistervorkommen einen Einfluss auf die Anstrengungsvermeidungstendenzen hat. In Bezug auf das Geschwistervorkommen konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Anstrengungsvermeider und Nichtvermeider sowie in Bezug auf die Ausprägung des Pflichteifers gefunden werden. Kinder, welche keine Geschwister haben, erreichen im Bild-AVT die höheren Werte als Kinder, welche sehr wohl Geschwister haben. Kinder, die verschieden geschlechtliche Geschwister sowie ältere und jüngere Geschwister haben, erreichen auf der Pflichteiferskala höhere Werte.

Bezüglich dem beruflichen Status bzw. sozialen Status der Familie und Anstrengungsvermeidungsmotivation konnten, wie bei Gasser (1990), keine sozialisationsbedingten Unterschiede festgestellt werden. Ambros (1982) und auch Gasser (1990) konnten in ihrer Studie zeigen, dass gängelnde Mütter, mütterlicher Leistungsdruck und unrealistische Notenansprüche sowie kein Interesse an schulischen und Freizeitaktivitäten der Kinder die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation begünstigen. In dieser Studie konnten einige solcher Zusammenhänge nachgewiesen werden.

Ein Item (8) aus dem Elternfragebogen sollte erfassen, wie gut die Mütter Bescheid wissen, wo sich ihre Kinder aufhalten. Es konnte ein signifikanter Unterschied bezüglich Anstrengungsvermeidern und Nichtvermeidern gefunden werden ($\alpha < .1$). Betrachtet man die Mittelwerte, so sieht man, dass Mütter von Anstrengungsvermeidern über den Aufenthaltsort ihrer Kinder genauer Bescheid wissen, als Mütter von Nichtvermeidern. Man könnte dies so verstehen, dass Mütter von Anstrengungsvermeidern ein größeres Kontrollverhalten an den Tag legen. Im Gegensatz dazu erreichen die Kinder, deren Mütter „nur“ oft, also nicht immer, Bescheid wissen, wo sich ihre Kinder aufhalten, die höchsten Werte in Bezug auf den Pflichteifer. Diese Mütter scheinen den Kindern großes Vertrauen zu schenken und so den Kindern ein größeres Pflichtbewusstsein beigebracht zu haben. Die

Ergebnisinterpretation ist natürlich mit Vorsicht zu genießen, da letzteres Ergebnis nicht signifikant sind.

Bezüglich des Pflichteifers konnten signifikante Ergebnisse ($\alpha < .5$) in Bezug auf die Spielkameraden der Kinder gefunden werden (Item 10 aus EFB). Mütter, deren Kinder hohe Werte auf der Pflichteiferskala erreichen, kennen signifikant mehr Spielkameraden ihrer Kinder als Mütter von nicht pflichteifrigen Kindern. In Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Anhand der Mittelwerte sieht man jedoch, dass Mütter, deren Kinder hohe Werte im Bild-AVT erreichen, nur wenige Spielkameraden ihrer Kinder kennen. Dies könnte so zu interpretieren sein, dass sich die Mütter wenig für außerschulische Interessen der Kinder interessieren und somit die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation begünstigen (siehe auch Ambros, 1982).

Wiederum kein signifikantes Ergebnis wurde in Bezug auf die Hilfsarbeiten der Kinder im Haushalt gefunden (Item 11 aus dem EFB). Bei der Ausprägung des Pflichteifers sind jedoch die Mittelwerte sehr interessant, nämlich haben Kinder, welche sehr oft zu Hause mithelfen müssen hohe Werte auf der Pflichteiferskala und solche die nie helfen müssen, erreichen sehr niedrige Werte. Die alltäglichen Arbeiten zu Hause scheinen den Kindern zu helfen ein größeres Pflichtbewusstsein zu entwickeln. In Bezug auf die Anstrengungsvermeidungsmotivation konnten diesbezüglich keine nennenswerten Ergebnisse gefunden werden.

Auch Gasser (1990) hat in ihrer Studie den Fernsehkonsum der Kinder erhoben und konnte dabei herausfinden, dass Kinder, welche viel Fern sehen, vermehrt Anstrengungsvermeidungsstrategien anwenden. In dieser Studie konnte dieses Ergebnis nicht bestätigt werden. Item 12 und Item 13 aus dem Elternfragebogen erfasste den Fernsehkonsum der Kinder (Werktag und Wochenende getrennt). Die Ergebnisse sind nicht signifikant. An den Mittelwerten ist jedoch erkennbar, dass Kinder welche unter der Woche nie Fern sehen, die höchsten Werte im Bild-AVT erreichen.

Es wurde auch erhoben, ob die Kinder während der Hausaufgabe ungestört sind (Item 17 aus dem EFB). Es konnte ein signifikantes Ergebnis in Bezug auf den Pflichteifer gefunden werden ($\alpha < .1$). Kinder, welche bei den Hausaufgaben selten gestört werden, erreichen die höchsten Werte im Bild-AVT.

Ein weiterer Punkt der erhoben wurde, war die Hilfe der Eltern für die Kinder bei den Hausaufgaben (Item 19 aus dem EFB). Eine Hilfestellung der Eltern, nämlich das Überprüfen auf Richtigkeit der schriftlichen Hausaufgabe, scheint einen signifikanten Einfluss auf den Pflichteifer zu haben ($p = .046$). Kinder, deren Eltern die schriftlichen Hausaufgaben nie kontrollieren, erreichen im Bild-AVT die höchsten Werte auf der Pflichteiferskala. Das Ergebnis könnte auch so interpretiert werden, dass gerade weil die Eltern ihren Kindern vertrauen und von ihrem Pflichtbewusstsein überzeugt sind, die schriftlichen Hausaufgaben nicht kontrolliert werden.

Auch das Neuerledigen von nicht sauber und ordentlich gemachten Hausaufgaben (Item 20 aus dem EFB) hat einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung des Pflichteifers ($\alpha < .1$). Kinder, die ihre Hausaufgabe sehr oft neu machen müssen, erreichen die höchsten Werte auf der Pflichteiferskala. Die Kinder entwickeln ein größeres Bewusstsein für Pflichtbewusstheit.

Die Kenntnisse über den Stundenplan der Kinder (Item 28 aus dem EFB) haben ebenso einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung des Pflichteifers der Kinder ($\alpha < .1$). Kinder, deren Eltern ihren Stundenplan gar nicht kennen, erreichen die niedrigsten Werte auf der Pflichteiferskala.

Die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder, welchen Schulabschluss sie erreichen sollten, haben einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungstendenzen der Kinder ($\alpha < .05$). Wird kein besonderer Schulabschluss der Eltern erwartet, erreichen die Kinder die höchsten Werte auf der Anstrengungsvermeidungsskala. Obwohl genau mit so einer Einstellung kein besonderer Leistungsdruck auf die Kinder ausgeübt werden dürfte, welcher ja die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation begünstigt, erreichen die Kinder trotzdem hohe Anstrengungsvermeidungswerte. Von den Kindern könnte

so eine Einstellung als Desinteresse der Eltern aufgefasst werden, was ebenso einen begünstigenden Einfluss auf die Entwicklung von Anstrengungsvermeidung hat.

Ein weiteres Item (31) aus dem Elternfragebogen sollte die Beschäftigungszeit der Eltern mit ihren Kindern getrennt erfragen. Während die Mutter einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation hat, hat der Vater einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung des Pflichteifers der Kinder. Kinder, deren Mütter sich mit ihnen zwei Stunden beschäftigen, erreichen die höchsten Werte in der Anstrengungsvermeidungsskala bzw. wenn sie sich weniger als eine Stunde mit ihnen beschäftigen, zeigen sie die niedrigsten Werte auf der Anstrengungsvermeidungsskala ($\alpha < .05$). Im Grunde ein widersprüchliches Ergebnis, hat doch Gasser (1990) herausgefunden, dass wenige gemeinsame Freizeitaktivitäten zwischen Mutter und Kind die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation begünstigt.

Kinder, deren Väter sich mit ihnen weniger als eine Stunde beschäftigen, erreichen die höchsten Werte auf der Pflichteiferskala. Kinder, deren Väter sich mit ihnen drei Stunden und mehr beschäftigen, erreichen die niedrigsten Werte ($\alpha < .1$). Zuviel Beschäftigung von Seiten der Mutter erhöht die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation, zu viel Beschäftigung von Seiten des Vaters schmälert die Entwicklung des Pflichteifers der Kinder.

Das letzte Item aus dem Elternfragebogen (Item 33) sollte erfassen, ob und wie sehr die Kinder zum Hausaufgabe machen motiviert werden müssen. Zwischen Anstrengungsvermeidern und Nichtvermeidern konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden. Zwischen den unterschiedlichen Ausprägungen des Pflichteifers konnte ein signifikanter Unterschied gefunden werden ($\alpha < .05$). Nicht pflichteifrige Kinder müssen viel mehr motiviert werden ihre Hausaufgaben zu machen als Kinder aus den beiden anderen Gruppen. Am wenigsten motiviert werden müssen durchschnittlich pflichteifrige Kinder.

In Hinblick auf die Schule konnten folgende Ergebnisse gefunden werden: Anstrengungsvermeider unterscheiden sich nicht signifikant von Nichtvermeidern in Bezug auf ihre phonologischen Fertigkeiten, Rhythmik und Graphomotorik. Für die Pflichteifertendenzen der Kinder konnten signifikante Unterschiede gefunden

werden. Nicht pflichteifrige Kinder werden in Bezug auf ihre Lesefertigkeiten und Rechtschreibung signifikant schlechter beurteilt als Kinder aus den beiden anderen Gruppen ($\alpha < .05$). Auch bezüglich ihres Schriftbildes und ihrer Rhythmik werden sie signifikant schlechter beurteilt als durchschnittlich Pflichteifrige ($p = .100$).

Bezüglich des Arbeits- und Kontaktverhaltens (LAKV) der Kinder konnte für den Faktor Aspekte der Anstrengungsvermeidung zwischen Anstrengungsvermeidern und Nichtvermeidern kein signifikantes Ergebnis gefunden werden. In Bezug auf die Einzelitems des LAKV konnten signifikante Ergebnisse gefunden werden. Item 13 aus dem LAKV sollte das Kontaktverhalten der Kinder erfassen. Nichtvermeider werden von den Lehrern als eher gehemmt und schüchtern beschrieben ($\alpha < .05$). Mit Item 15 aus dem LAKV sollte die Grobmotorik der Kinder bewertet werden. Auch hier unterscheiden sich Anstrengungsvermeider signifikant von den Nichtvermeidern und werden von ihren Lehrern als unruhig und zappelig beschrieben ($\alpha < .05$). Bezüglich des Pflichteifers konnte ein signifikanter Unterschied ($\alpha < .1$) zwischen den drei Gruppen gefunden werden. Nicht pflichteifrige Kinder werden von ihren Lehrpersonen als lustlos, desinteressiert, langsam und leicht ablenkbar beschrieben. In Bezug die Arbeitsgenauigkeit (Item 5 aus LAKV; $\alpha < .05$), auf den Antrieb (Item 12 aus dem LAKV; $\alpha < .05$), auf die Feinmotorik (Item 16 aus dem LAKV; $\alpha < .1$) und die Lautbildung (Item 19 aus dem LAKV; $\alpha < .05$) konnten signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen nicht pflichteifrig, durchschnittlich pflichteifrig und überdurchschnittlich pflichteifrig gefunden werden. Nicht pflichteifrige Kinder werden von den Lehrpersonen signifikant schlechter beurteilt und werden in Bezug auf ihre Arbeitsgenauigkeit als oberflächlich bezeichnet, sie sind antriebsschwach und träge, die Feinmotorik ist unkoordiniert und zittrig und sie sprechen undeutlich.

In Bezug auf alle Untersuchungen im Kindergarten anhand des Kindergartenfragebogens konnten keine signifikanten Ergebnisse gefunden werden. Die Anstrengungsvermeider unterscheiden sich nicht signifikant von den Nichtvermeidern weder in Bezug auf die Gruppengröße, noch auf die Dauer der Vorschulübungen oder die Art der verwendeten Arbeitsmaterialien. Dass hier keine signifikanten Unterschiede gefunden wurden, könnte daran liegen, dass sich die Art

und Weise, wie die Kinder auf die Schule vorbereitet werden, im Laufe von zwei Jahrzehnten sehr stark geändert hat. Die Kindergartenpädagoginnen haben mehrheitlich erwähnt, dass dies der Fall ist und dass die Kinder bereits bei Kindertarteneintritt über alle drei Jahre hinweg für die Schule vorbereitet werden, dass es nicht mehr gezielte „Vorschulübungen“ gibt und sehr viel Wert auf eine ganzheitliche Vorbereitung gelegt wird. Für genauere Ergebnisse in dieser Hinsicht, wäre eine Langzeitstudie, die über die (meist) drei Kindergartenjahre und das erste Schuljahr läuft, sinnvoll.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass einige Ergebnisse aus der Vergangenheit repliziert werden konnten, andere wiederum nicht. Viele Aspekte scheinen mehr Einfluss auf die Entwicklung des Pflichteifers zu haben als auf die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation.

Bezüglich der Anstrengungsvermeidungsmotivation sind die Ergebnisse genau umgekehrt wie aus der Literatur bekannt. Wissen die Mütter weniger Bescheid wo sich ihre Kinder aufhalten, erwarten sie einen besonderen Schulabschluss, wird also ein höherer Leistungsdruck ausgeübt, und beschäftigen sie sich wenig mit ihren Kindern, so sind die Anstrengungsvermeidungswerte der Kinder tendenziell niedriger. Seit der Studie von Gasser (1990) sind mehr als zwei Jahrzehnte vergangen. Dies ist sicher auch mit ein Grund, warum die Ergebnisse so unterschiedlich sind. Auch die Ergebnisse hinsichtlich der Schulvorbereitungen konnten in dieser Studie nicht so gezeigt werden, wie in der Studie von Gasser. Allem Anschein nach ist das Schulvorbereitungsprogramm in Südtirols Kindergärten sehr kindgerecht und es hat keinen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Anstrengungsvermeidungsmotivation. Aufgrund der verschiedenen Informationen durch die Kindergartenpädagoginnen wurde ersichtlich, dass das Schulvorbereitungsprogramm sehr abwechslungsreich gestaltet wurde. Es wurde sehr viel Wert darauf gelegt, bei den verschiedensten Übungen so viel Sinne wie möglich miteinzubeziehen und die Inhalte sollten sehr alltagsnah sein. Es wurde auch mehrheitlich erwähnt, dass nicht immer alle Kinder dieselben Übungen gemacht haben. Kinder, welche in gewissen Bereichen (z. B.

Feinmotorik oder Grobmotorik) Schwierigkeiten hatten, bekamen sozusagen „Einzelunterricht“, um ihre Fähigkeiten auf diesem Gebiet verbessern zu können.

11 Zusammenfassung

Ziel dieser Studie war es herauszufinden, inwiefern sich Übungen und Aufgaben, welche im Vorschulalter im Kindergarten den Kindern angeboten werden, auf die Leistungs- und Anstrengungsvermeidungsmotivation der Kinder in der Grundschule auswirken. Weiters sollte untersucht werden, wie sich die familiären Bedingungen, wie Geschwister, Beruf der Eltern und Beschäftigung der Eltern mit den Kindern, auf diese beiden Konstrukte auswirken bzw. welchen Einfluss sie haben. Ebenso wurde die Beurteilung des Lehrers und das Arbeits- und Kontaktverhalten des Kindes in der Schule erhoben und deren Zusammenhänge bezüglich der Leistungs- und Anstrengungsvermeidungsmotivation untersucht.

Anstrengungsvermeidungsmotivation ist ein Konstrukt, welches das Konstrukt der Leistungsmotivation erweitert. Das Leistungsmotiv besteht aus zwei Teilen: zum einen gibt es die „Hoffnung auf Erfolg“, zum anderen die „Furcht vor Misserfolg“. Sind Menschen erfolgsmotiviert, suchen sie Aufgaben auf, dessen Lösung ihnen ein Gefühl von Zufriedenheit, Glück und Freude vermittelt. Erfolgsmotivierte können ihre Fähigkeit, Aufgaben zu lösen, meist genau einschätzen. Die Aufgaben, welche sich erfolgsmotivierte Personen aussuchen, sind weder zu leicht noch zu schwer, sie sind mittelschwer. Im Gegensatz dazu versuchen misserfolgsmotivierte Personen solche Situationen zu vermeiden, sie vermeiden leistungsbezogene Situationen. Sie wollen dem Gefühl der Beschämtheit und der Niederlage aus dem Weg gehen. Ihnen gelingt es nicht so gut wie den Erfolgsmotivierten die Aufgaben ihren Fähigkeiten entsprechend auszuwählen. Diese Aufgaben sind dann meist zu schwer oder zu leicht.

Rollett und Bartram (1977) fanden heraus, dass neben den beiden Motiven der Leistungsmotivation, nämlich dem Erfolgsmotiv und dem Misserfolgsmotiv, auch das Anstrengungsvermeidungsmotiv existiert. Ziel der Anstrengungsvermeidung ist es, durch „aktives Einsetzen von Vermeidungsstrategien Anforderungen der sozialen Umwelt“ auszustellen. Somit entwickeln anstrengungsvermeidungsmotivierte Kinder Strategien, um Leistungsanforderungen aus dem Weg zu gehen.

Zu Beginn dieses Kapitels wurden die Ziele dieser Studie beschrieben. Um die Studie durchführen zu können, wurden 185 Kinder aus verschiedenen Grundschulen in Südtirol (Italien) als Stichprobe herangezogen. Zuerst wurde die Genehmigung von den verschiedenen Anlaufstellen eingeholt (Direktoren der Grundschulen und Kindergärten, Lehrpersonen, Kindergartenpädagoginnen und Eltern). Anschließend wurde im Februar 2012 mit der Datenerhebung begonnen. Die Kinder wurden mit dem Bild-AVT von Rollett B. und Ambros R. (1984) getestet. Die Eltern wurden gebeten einen Elternfragebogen auszufüllen, welcher Informationen bezüglich der familiären Situation liefern sollte: Berufe der Eltern, ob und wie viele Geschwister die Kinder haben, wie und wann die Kinder ihre Hausaufgaben erledigen, wie viel sie sich mit den Kindern beschäftigen und noch viele andere mehr. Die Informationen die aus dem Elternfragebogen gewonnen werden konnten wurden unter dem Begriff „häusliche Anregungs- und Leistungsdruckkomponenten“ zusammengefasst. Die Lehrer wurden gebeten, anhand eines Fragebogens zum einen die Leistung der Kinder zu beurteilen und zum anderen deren Arbeits- und Kontaktverhalten in der Schule zu beschreiben. Die Kindergartenpädagoginnen wurden gebeten anhand eines Fragebogens die Situation im Kindergarten zu beschreiben, als die untersuchten Kinder das Vorschuljahr im Kindergarten absolvierten. Vor allem ging es um eine Beschreibung des Jahresprogramms für die einzuschulenden Kinder und die Arbeitsmaterialien welche verwendet wurden. Weiters wie groß die Gruppen waren, wie gut es ihnen gelang die Kinder zu motivieren, die Lernerfolge und noch viele andere mehr.

Die statistische Auswertung der Daten wurde mit dem SPSS Version 20.0 gemacht. Die Stichprobe wurde für die Anstrengungsvermeidung in zwei Gruppen aufgeteilt: Nichtvermeider und Anstrengungsvermeider. Für den Pflichteifer wurden drei Gruppen gebildet: die Gruppe der nicht pflichteifrigen Kinder (untere 25%), die Gruppe der pflichteifrigen Kinder (mittlere 50%) und die Gruppe der überdurchschnittlich pflichteifrigen Kinder (obere 25%).

Geschlechtsunterschiede, welche in der Literatur gefunden wurden, nämlich dass Jungen eher zur Anstrengungsvermeidung neigen als Mädchen (Gasser 1990),

konnten in dieser Studie nicht gefunden werden (kein signifikanter Unterschied). Tendenziell erreichen Jungen jedoch die höheren Werte.

Bezüglich der Bearbeitungszeit des Bild-AVT konnte ein signifikanter Unterschied zwischen nicht pflichteifrigen, pflichteifrigen und überdurchschnittlich pflichteifrigen Kindern gefunden werden. Nicht pflichteifrige Kinder brauchten mehr Zeit, als Kinder aus den beiden anderen Gruppen, den Bild-AVT zu bearbeiten.

Im Zusammenhang mit dem sozialen Status der Familie (Berufe der Eltern), den Geschwistern und den häuslichen Anregungs- und Leistungsdruckkomponenten konnten folgende Ergebnisse gefunden werden: Wie auch bei Gasser (1990) konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Berufen (Branchen und Positionen) der Eltern und den Anstrengungsvermeidungstendenzen und der Ausprägung des Pflichteifers der Kinder gefunden werden. Ein signifikanter Unterschied wurde in Bezug auf die Beschäftigungszeit der Eltern mit ihren Kindern gefunden. Je weniger sich die Mutter mit den Kindern beschäftigt, desto niedriger sind die Werte auf der Anstrengungsvermeidungsskala, je weniger sich der Vater mit dem Kind beschäftigt, desto höher sind die Pflichteiferwerte. Zuviel Beschäftigung mit dem Vater ist allem Anschein nach ungünstig für die Entwicklung des Pflichteifers.

In Hinblick auf die Schule, kann gesagt werden, dass sich Anstrengungsvermeider in Bezug auf phonologische Schwächen, Rhythmik und graphomotorische Schwächen nicht signifikant von Nichtvermeidern unterscheiden. Ein Unterschied konnte jedoch zwischen den Gruppen des Pflichteifers gefunden werden. Nicht pflichteifrige Kinder werden von ihren Lehrpersonen signifikant schlechter beurteilt als pflichteifrige oder überdurchschnittlich pflichteifrige Kinder. Sie werden in Bezug auf das Lesen und Schreiben, aufgrund ihrer Schrift und Rhythmik schlechter beurteilt.

Bezüglich ihres Arbeits- und Kontaktverhaltens konnten signifikante Unterschiede festgestellt werden. Anstrengungsvermeider werden von ihren Lehrpersonen als unruhig und zappelig beschrieben, Nichtvermeider als eher gehemmt und schüchtern. Im Gegensatz dazu konnten für nicht pflichteifrige und pflichteifrige

Kinder folgende signifikanten Unterschiede gefunden werden. Sie unterscheiden sich bezüglich ihrer Aufmerksamkeit, ihrer Ausdauer, ihrer Arbeitsgenauigkeit, ihres Antriebes und ihrer Lautbildung. Nicht pflichteifrige Kinder werden von ihren Lehrpersonen als eher oberflächlich in Bezug auf ihre Arbeitsgenauigkeit und als antriebsschwach bzw. träge in Bezug auf ihren Antrieb beschrieben. Weiters geben die Lehrer an, dass nicht pflichteifrige Kinder undeutlich sprechen und ihre Feinmotorik unkoordiniert und zittrig ist. Sie werden ebenso als leicht ablenkbar und schnell ermüdend beschrieben. Ein weiteres signifikantes Ergebnis ($\alpha < .1$) konnte in Bezug auf Faktor 1 „Aspekte der Anstrengungsvermeidung“ des LAKV gefunden werden. Nicht pflichteifrige Kinder werden von ihren Lehrern als lustlos, desinteressiert, langsam und leicht ablenkbar beschrieben.

Bezüglich des Programms im Kindergarten und den verwendeten Materialien konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden und die Ergebnisse von Gasser (1990) nicht repliziert werden. Dies wird damit begründet, dass das Vorschulprogramm in Südtirols Kindergärten ganz ein anderes ist als in den Kindergärten von Gassers Studie. Es wird sehr viel Wert auf Abwechslung und Ganzheitlichkeit gelegt, Arbeitsblätter werden nur wenige verwendet.

12 Literaturverzeichnis

- Ambros, H. (1982). *Anstrengungsvermeidungsverhalten bei Grundschülern in Abhängigkeit von Anregungs- und Leistungsdruckgehalt*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Wien: Wien
- Ambros, R. (1985). *Testanalytische Überprüfung und Normierung des „Bild-AVT“ (Bildversion des Anstrengungsvermeidungstests) an einer repräsentativen Stichprobe niederösterreichischer Kinder*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Wien: Wien
- Borchert, J. & Masendorf, M. (1975). Zum Bedingungsverhältnis von Sozialstatus, Erziehungsstil der Mutter und des Lehrers und affektiven Schülervariablen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 22, 137-147
- Böttcher, D. (2013). Mehr bunte Fische. Wie können Lehrer die Neugier von Kindern erhalten? Verblüffende Einsichten. brand eins – Wirtschaftsmagazin. Sei ~~nicht so~~ neugierig. Schwerpunkt: Neugier. *brand eins*, 15 (1), 121-126
- Brümmer, S. (2005). *Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidung in der deutschen und US-amerikanischen Individualisierungsgesellschaft. Eine vergleichende empirische Studie im Rahmen der Sozialpersönlichkeitspsychologie*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Flensburg: Flensburg/Wichita Falls
- Brunstein, J. & Heckhausen, H. (2006). Leistungsmotivation. In Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). *Motivation und Handeln* (S. 141-191). Heidelberg: Springer
- Deutsches Komitee für UNICEF (2001). *Der Start ins Leben – Zur Situation der Kinder in der Welt*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH

- Dollase, R. (2007). Gasteditorial: Bildung im Kindergarten und Früheinschulung – Ein Fall von Ignoranz und Forschungsamnesie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), 5-10
- Elliot, A. J. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189
- Elliot, A. J. (2006). The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116
- Elliot, A. J. & Covington, M. V. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13 (2), 73-92
- Friedel, J., Hrudá, L. & Midgley, C. (2001). When children limit their own learning: The relation between perceived parent achievement goals and children's use of avoidance behaviors. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.*
- Gashi A. (2011). *Untersuchungen über Beziehungen zwischen Anstrengungsvermeidung, Selbststeuerung und Lernemotionen bei Jugendlichen aus psychologischer Sicht.* Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien: Wien
- Gasser, A. (1990). *Anstrengungsvermeidungsverhalten in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der vorschulischen Fördermaßnahmen.* Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien: Wien.
- Heckhausen. H. (1963a). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation.* Meisenheim am Glan: Anton Hain
- Heckhausen, H. (1974). *Motivationsanalysen.* Berlin: Springer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln* (3. Auflage). Heidelberg: Springer

- Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2012). The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and Individual Differences*, 22, 715-723
- Holodyski, M. (2006). Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertungen und ihre Auswirkung auf Stolz-, Scham- und Ausdauerreaktionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (1), 2-17
- Holodyski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Motivation, Emotion, Volition. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 535-571). Weinheim: Beltz Verlag.
- Huber, C. (1992). Anstrengungsvermeidung im leistungsdifferenzierten Unterricht unter Berücksichtigung des Begabungsniveaus und des Selbstkonzepts. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien: Wien
- Jirasko, M. & Sirsch, U. (1996). Anstrengungsvermeidung und elterliches Erziehungsverhalten. In Spiel, C., Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (Hrsg.). *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Festschrift für Brigitte Rollett* (225-234). Münster: Waxmann
- Köller, O. (2005). Bezugsnormorientierung von Lehrkräften: Konzeptuelle Grundlagen, empirische Befunde und Ratschläge für praktisches Handeln. In Vollmeyer, R. & Brunstein, J. (Hrsg.). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 189-202). Stuttgart: Kohlhammer
- Krug, S. & Kuhl, U. (2005). Die Entwicklung von Motivförderprogrammen. In Vollmeyer, R. & Brunstein, J. (Hrsg.). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 167-186). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mandela, N. & Machel, G. (2001). Unser Versprechen an die Kinder der Welt. In Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.). *Der Start ins Leben – Zur Situation der Kinder in der Welt* (S. 10). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH

- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of selfhandicapping strategies. *Journal of early adolescence*, 15, 389-411
- Morsella, E., Feinberg, G. H., Cigarchi, S., Newton, J. W. & Williams, L. E. (2011). Sources of avoidance motivation: Valence effects from physical effort and mental rotation. *Motivation and Emotion*, 35, 296-305
- Oerter, R. & Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie* (6. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J. E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of educational Psychology*, 92, 478-491
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. (2011). Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 376-386
- Pollmann, T. (1996). Anstrengungsvermeidung – Erfassung und empirische Ergebnisse im Bereich der vorberuflichen Orientierung. In Spiel, C., Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (Hrsg.). *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Festschrift für Brigitte Rollett* (S. 195-205). Münster: Waxmann
- Rheinberg, F. (Hrsg.) (1982.). *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982 – Bezugsnormen zur Schulleistungsberatung*. Düsseldorf: Schwann Jahrbuch
- Rheinberg, F. (1998). Bezugsnormorientierung. In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 39-43). Weinheim: Beltz/PVU
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer

- Rheinberg, F. (2004). *Motivation* (5. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer
- Rollett, B. (1970). *Der Anstrengungsvermeidungstest (AVT-Versuchsfassung)*. Rodenkirchen: Ritter
- Rollett, B. (1987). Effort avoidance and learning. In DeCorte, E., Lodewijks, H., Parmentier, R. & Span, P. (Hrsg.). *Learning and instruction: European research in an international context*. Vol 1 (pp. 147-157). Leuven, Belgium and Oxford, UK: Leuven University Press and Pergamon Press.
- Rollett, B. (1994). Anstrengungsvermeidung in Schule und Beruf. In Gittler, G., Jirasko, M., Kastner-Koller, U., Korunka, C. & Al-Roubaie, A. (Hrsg.). *Die Seele ist ein weites Land. Aktuelle Forschung am Wiener Institut für Psychologie* (S. 81-92). Wien: WUV-Universitätsverlag
- Rollett, B. (2004). Schulbezogene Anstrengungsvermeidung als Reaktion auf Überforderung. *Annales Psychologici*, Universitas Masarykiana Brunensis, 8, 87-97
- Rollett, B. (2005). Die Genese des Anstrengungsvermeidungsmotivs im familiären Kontext. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 92-108). Stuttgart: Kohlhammer
- Rollett, B. (2006). Anstrengungsvermeidung. In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 14-20). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag
- Rollett, B. (2010). Anstrengungsvermeidung. In D. H. Rost (Hrsg.). *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 17-22). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag
- Rollett, B. & Bartram, M. (1998). *Anstrengungsvermeidungstest (AVT)* (3. Überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe

- Rosenstiel, L. v. (2007). *Grundlagen der Organisationspsychologie* (6. Auflage). Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2006). *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2010). *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag
- Schlag, B. (2004). *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: VS-UTB.
- Schuhmann-Hengsteler, R. & Trautner, H. M. (1996). *Entwicklung im Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe
- Sirsch, U. & Jirasko, M. (1996). Anstrengungsvermeidung. In Spiel, C., Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (Hrsg.). *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Festschrift für Brigitte Rollett* (S. 185-194). Münster: Waxmann
- Spiel, C., Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (Hrsg.) (1996). *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung. Festschrift für Brigitte Rollett*. Münster: Waxmann
- Spiel, C., Wagner, P. & Fellner, G. (2002). Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse in Gymnasium und Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 34 (3), 125-135
- Spöck, B. (2011). *Anstrengungsvermeidungsmotivation als spezifisches Leistungsmotiv im beruflichen und schulischen Kontext von Lehrlingen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien: Wien

- Strasser, R. (2001). *Die prognostische Validität des differentiellen neuropsychologischen Tests zur Feststellung von basalen Wahrnehmungsfunktionen in der Differentialdiagnose von Teilleistungsstörungen*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Wien: Wien
- Trautner, H. M. (1996). Die Bedeutung der Geschlechtskategorien im Jugendalter. In Schuhmann-Hengsteler, R. & Trautner, H. M. (Hrsg.) *Entwicklung im Jugendalter*. (165-188). Göttingen: Hogrefe
- Trudewind, C. & Kohne, W. (1982). Bezugsnorm-Orientierung der Lehrer und Motiventwicklung. Zusammenhänge mit Schulleistung, Intelligenz und Merkmalen der häuslichen Umwelt in Grundschulzeit. In F. Rheinberg (Hrsg.). *Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982 – Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung* (S. 115-141). Düsseldorf: Schwann Jahrbuch
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgley, C. & Patrick, H. (2003). Teacher discourse and sixth graders' reported affect and achievement behaviors in two high-mastery/high-performance mathematics classrooms. *The Elementary School Journal*, 103, 357-382
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Yongijn, K. et. al. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106
- Urdu, T., Midgley, C. & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of selfhandicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122
- Vollmeyer, R. & Brunstein, J. (Hrsg.) (2005). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Vollmeyer, R. (2005). Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In Vollmeyer, R. & Brunstein, J. (Hrsg.). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 9-19). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walter, A. & Glück, J. (2003). *Praxisorientierte Anwendung von ausgewählten statistischen Verfahren in SPSS für Windows (Version 10 und 11)*. Skriptum zur Lehrveranstaltung: Statistische Verfahren im Bereich der Angewandten Kinder- und Jugendforschung.
- Weiner, B. (1975). *Wirkung von Erfolg und Misserfolg auf Leistung*.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (1), 27-51

13 Anhang

13.1 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Häufigkeitsverteilung des Geschlechts	48
Tab. 2: Häufigkeitsverteilung des Alters zum Zeitpunkt der Testung	49
Tab. 3: Klassengröße.....	50
Tab. 4: Stadt-Land-Verhältnis der Schulen.....	50
Tab. 5: Häufigkeitsangaben Geschwisterkinder Ja oder Nein	51
Tab. 6: Häufigkeitsverteilung der Geschwisterkinder.....	52
Tab. 7: Alter der Geschwister	52
Tab. 8: Geschlecht der Geschwister.....	53
Tab. 9: Familienstand der Eltern	53
Tab. 10: Branchen und Positionen der Berufe der Eltern.....	54
Tab. 11: Zuordnung zu den Clustern, Clusteranalyse AVT	59
Tab. 12: Reliabilitätsanalyse Anstrengungsvermeidungsskala	61
Tab. 13: Prozentränge und Standardwerte der AV-Skala	62
Tab. 14: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest auf Normalverteilung	63
Tab. 15: Reliabilitätsanalyse Pflichteiferskala A	63
Tab. 16: Reliabilitätsanalyse Pflichteiferskala B	65
Tab. 17: Prozentränge und Standardwerte der P-Skala.....	66
Tab. 18: Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest auf Normalverteilung	67
Tab. 19: Prozentränge und Standardwerte der AV-Skala	68
Tab. 20: Häufigkeitsverteilung von Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern	69
Tab. 21: Prozentränge und Standardwerte der P-Skala.....	69
Tab. 22: Häufigkeitsverteilung der Gruppen, Pflichteifer.....	70
Tab. 23: KMO- und Bartlett-Test.....	71
Tab. 24: Hauptkomponentenanalyse LLK	72
Tab. 25: Ladungen der Items pro Faktor LLK	72
Tab. 26: Reliabilitätsanalyse phonologische Schwächen.....	74
Tab. 27: Reliabilitätsanalyse Graphomotorik und rhythmische Schwächen LLK.....	75
Tab. 28: KMO- und Bartlett-Test.....	75
Tab. 29: Reliabilitätsanalyse Aspekte der Anstrengungsvermeidung LAK.....	77
Tab. 30: Mittelwerte der AV-Skala getrennt nach Geschlecht	79
Tab. 31: Mittelwerte der P-Skala getrennt nach Geschlecht.....	79

Tab. 32: Bearbeitungszeit des Bild-AVT getrennt nach Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern.....	80
Tab. 33: Bearbeitungszeit des Bild-AVT nach Pflichteifer-Gruppen	81
Tab. 34: Mittelwerte der AV-Skala nach Anzahl der Geschwister	82
Tab. 35: Mittelwerte der AV-Skala nach Geschlecht der Geschwister.....	83
Tab. 36: Mittelwerte der P-Skala nach Geschlecht der Geschwister	84
Tab. 37: Mittelwerte der P-Skala nach Alter der Geschwister.....	84
Tab. 38: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 8 aus dem EFB: Wissen Sie Bescheid wo Ihr Kind ist, wenn es außerhalb spielt?	85
Tab. 39: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 8 aus dem EFB: Wissen Sie Bescheid wo Ihr Kind ist, wenn es außerhalb spielt?	85
Tab. 40: Mittelwerte der AV-Skala und P-Skala in Bezug auf Item 10 aus dem EFB: Wie viele Spielkameraden Ihres Kindes kennen Sie?.....	86
Tab. 41: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 10 aus dem EFB: Wie viele Spielkameraden Ihres Kindes kennen Sie?.....	87
Tab. 42: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 11 aus dem EFB: Wie oft halten Sie Ihr Kind dazu an im Haus oder im Garten kleinere Arbeiten zu übernehmen? .	87
Tab. 43: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 11 aus dem EFB: Wie oft halten Sie Ihr Kind dazu an im Haus oder im Garten kleinere Arbeiten zu übernehmen?	88
Tab. 44: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 12 aus dem EFB: Wie viele Stunden sieht Ihr Kind durchschnittlich täglich an Werktagen fern?.....	89
Tab. 45: Mittelwerte P-Skala in Bezug auf Item 12 aus dem EFB: Wie viele Stunden sieht Ihr Kind durchschnittlich täglich an Werktagen fern?.....	89
Tab. 46: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 13 aus dem EFB: Wie viele Stunden sieht Ihr Kind durchschnittlich am Wochenende fern?	90
Tab. 47: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 13 aus dem EFB: Wie viele Stunden sieht Ihr Kind durchschnittlich am Wochenende fern?	90
Tab. 48: Item 16 aus dem EFB in Bezug auf die AV-Tendenzen: Wie lange braucht Ihr Kind gewöhnlich für die Hausaufgaben?	91
Tab. 49: Item 16 aus dem EFB in Bezug auf die P-Tendenzen: Wie lange braucht Ihr Kind gewöhnlich für die Hausaufgabe?	92
Tab. 50: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 17 aus dem EFB: Wird Ihr Kind bei der Hausaufgabe durch Geschwister oder andere Personen gestört?	92
Tab. 51: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 17 aus dem EFB: Wird Ihr Kind bei der Hausaufgabe durch Geschwister oder andere Personen gestört?	93

Tab. 52: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 19 aus dem EFB: Hilfe bei der Hausaufgabe: Wir prüfen ob die schriftlichen Hausaufgaben richtig sind.....	93
Tab. 53: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 20 aus dem EFB: Wie oft verlangen Sie von Ihrem Kind, dass es unordentlich gemachte Hausaufgaben neu macht?.....	94
Tab. 54: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 28 aus dem EFB: Kennen Sie den Stundenplan Ihres Kindes?.....	95
Tab. 55: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 28 aus dem EFB: Kennen Sie den Stundenplan Ihres Kindes?.....	95
Tab. 56: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 29 aus dem EFB: Welchen Schulabschluss sollte Ihr Kind mindestens erreichen?.....	96
Tab. 57: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 29 aus dem EFB: Welchen Schulabschluss sollte Ihr Kind mindestens erreichen?.....	96
Tab. 58: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf das Item 31 aus dem EFB: Wie viele Stunden beschäftigt sich die Mutter im Durchschnitt täglich während der Woche mit ihrem Kind (ausgenommen HA, Fernsehen und Wochenende)?	97
Tab. 59: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf das Item 31 aus dem EFB: Wie viele Stunden beschäftigt sich die Mutter im Durchschnitt täglich während der Woche mit ihrem Kind (ausgenommen HA, Fernsehen und Wochenende)?	97
Tab. 60: Mittelwerte der AV-Skala in Bezug auf Item 30 aus dem EFB: Wie viele Stunden beschäftigt sich der Vater im Durchschnitt täglich während der Woche mit seinem Kind (ausgenommen HA, Fernsehen und Wochenende)?	98
Tab. 61: Mittelwerte der P-Skala in Bezug auf Item 30 aus dem EFB: Wie viele Stunden beschäftigt sich der Vater im Durchschnitt täglich während der Woche mit seinem Kind (ausgenommen HA, Fernsehen und Wochenende)?.....	98
Tab. 62: Item 33 aus dem EFB in Bezug auf die AV-Tendenzen der Kinder: Wie sehr müssen Sie Ihr Kind dazu motivieren die Hausaufgaben zu machen?.....	99
Tab. 63: Item 33 aus dem EFB in Bezug auf die P-Tendenzen der Kinder: Wie sehr müssen Sie Ihr Kind dazu motivieren die Hausaufgaben zu machen?.....	99
Tab. 64: Mann-Whitney-U-Test für Nichtvermeider und Anstrengungsvermeider in Bezug auf Faktor 1 und Faktor 2 aus LLK.....	102
Tab. 65: Kruskal Wallis Test für Pflichteifergruppen in Bezug auf Faktor 1 und Faktor 2 aus LLK.....	103
Tab. 66: Mittelwertsvergleiche Pflichteiferskala und Faktor 1 - Phonologische Schwächen LLK.....	104

Tab. 67: Mittelwertsvergleiche Pflichteiferskala und Faktor 2 – Rhythmik und graphomotorische Schwächen LLK	104
Tab. 68: Items des Faktor Aspekte der Anstrengungsvermeidung.....	106
Tab. 69: Mann-Whitney Test Faktor „Aspekte der AV“ LAKV (Nichtvermeider – Anstrengungsvermeider)	106
Tab. 70: Kontaktverhalten des Kindes (LAKV)	107
Tab. 71: Grobmotorik des Kindes (LAKV)	107
Tab. 72: Kruskal Wallis Test Faktor „Aspekte der AV“ LAKV (Pflichteifer).....	108
Tab. 73: Arbeitsgenauigkeit in der Schule (LAKV)	109
Tab. 74: Antrieb des Kindes in der Schule (LAKV).....	109
Tab. 75: Feinmotorik des Kindes (LAKV)	110
Tab. 76: Lautbildung des Kindes (LAKV).....	110
Tab. 77: Mann-Whitney Test Vergleich Stadt-Land.....	111
Tab. 78: Kruskal Wallis Test in Bezug auf die Dauer der Vorschulübungen pro Woche im Kindergarten.....	113
Tab. 79: Gruppengröße bei Vorschulübungen	114
Tab. 80: Räumliche Trennung bei Vorschulübungen	115
Tab. 81: Motivation der Kinder bei den Vorschulübungen mitzuarbeiten.....	116
Tab. 82: Mittelwerte der Motivation der Kinder bei den Arbeitsblättern mitzumachen getrennt nach Nichtvermeidern und Anstrengungsvermeidern	116
Tab. 83: Auswirkungen der Vorschulübungen auf den Lerneffekt.....	117
Tab. 84: Bereitschaft der Kinder mitzumachen unter mehrmaliger Verwendung desselben Arbeitsmaterials.....	118
Tab. 85: Häufigkeit der verwendeten Arbeitsmaterialien: Übungsblätter.....	119
Tab. 86: Häufigkeit der verwendeten Arbeitsmaterialien: Schneiden und Kleben...	119
Tab. 87: Häufigkeit der verwendeten Arbeitsmaterialien: Experimente.....	119

13.2 **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Verteilung des Geschlechts.....	48
Abb. 2: Histogramm der Altersverteilung mit Normalverteilungskurve	49
Abb. 3: Darstellung des Stadt-Land-Verhältnis der Schulen.....	50
Abb. 4: Häufigkeitsverteilung der Geschwister.....	51
Abb. 5: Darstellung des Familienstandes der Eltern im Kreisdiagramm.....	54
Abb. 6: Häufigkeitsverteilung Beruf Vater: Branchen	55
Abb. 7: Häufigkeitsverteilung Beruf Vater: Position	55
Abb. 8: Häufigkeitsverteilung Beruf Mutter: Branchen	56
Abb. 9: Häufigkeitsverteilung Beruf Mutter: Position	57
Abb. 10: Struktogramm Clusteranalyse AVT.....	58
Abb. 11: Histogramm mit Normalverteilungskurve für AV-Skala	62
Abb. 12: Histogramm mit Normalverteilungskurve für P-Skala	67
Abb. 13: Screeplot der FA LLK	71
Abb. 14: Screeplot Faktorenanalyse LAK.....	76

14 Lebenslauf

*Zur Person

Name	Daniela Ausserhofer
Geburtsdatum/-ort	8. Juli 1984 in Bruneck/Brunico (I)
Staatsangehörigkeit	Italienisch
Familienstand	Ledig, eine Tochter (Josephine, 10/2005)
Adresse	Dantestraße 12/6, 39100 Bozen (Südtirol, I)
E-Mail	a0407697@unet.univie.ac.at daniela.ausserhofer@gmx.net
Telefon	0039 347 8826209

*Studium

10/2004 – heute	Psychologie (Diplomstudium), Universität Wien
Spezialisierungen	Entwicklungspsychologie, Klinische Psychologie
Interessen	Diagnostik bei Kindern und Kleinkindern, Bindungsverhalten, Interaktionen in der Familie

*Schulbildung

09/1998 – 07/2003	Handelsoberschule Bruneck: Matura
09/1995 – 06/1998	Mittelschule Ursulinen Bruneck
09/1990 – 06/1995	Volksschule Kiens

*Praktika

02/2010 – 04/2010	Pflichtpraktikum im Ausmaß von 250 Stunden beim Psychologischen Dienst Bruneck (I)
08/2003	1 monatiger Workshop in Ghana (Kolping (D))

***Berufserfahrungen**

11/2013 – 07/2014	Supplenz als Grundschullehrperson in den Fächern Mathematik, Kunst und Technik, Fächerbündel Geographie, Geschichte und Naturkunde (Bozen) (I)
10/2012 – 05/2013	Aufgabenhilfe für Mittelschüler (1x/Woche)
09/2012 – 07/2013	Supplenz als Englischlehrperson in der Mittelschule (Bozen) (I)
10/2011 – 06/2012	Supplenz als Integrationslehrperson in der Mittelschule (Bozen) (I)
10/2011 – 05/2012	Aufgabenhilfe für Mittelschüler (2x/Woche)
10/2011 – 05/2012	Deutschunterricht für Mütter mit Migrationshintergrund (2x/Woche)
2009 – 2010	Kinderbetreuung bei Kinderfreunden Südtirol (Ferialjob) (I)
2003 – 2004	Behindertenbetreuung in Grund und Mittelschule (I)
2003 – 2004	Behindertenbetreuung in Grund und Mittelschule (I)
2003 – 2010	Diverse Teilzeitjobs im Gastgewerbe

***Weitere Qualifikationen**

Sprachkenntnisse	Deutsch (Muttersprache)
	Italienisch (fließend)
	Englisch (fließend)
IT-Kenntnisse	MS-Office (Word, Excel, PowerPoint)
	Statistische Datenauswertung (SPSS)