

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
der Freien Universität Berlin

**Elterliches Involvement  
und Zielorientierungen im  
Kindes- und frühen Jugendalter**

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von

Diplom-Sozialwirtin  
Pfeifer (geb. Ludwig), Juliane

Berlin, 2016

Erstgutachter:

Prof. Dr. Rainer Watermann, Freie Universität Berlin

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. Ursula Kessels, Freie Universität Berlin

Tag der mündlichen Prüfung: 12.10.2016

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Zielorientierungen</b> .....	<b>8</b>
2.1 Theoretische Einordnung von Zielorientierungen .....	8
2.2 Zielorientierungen und lern- und leistungsrelevante Merkmale.....	12
2.3 Zielorientierungen am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule .....	14
<b>3. Elterliches Involvement</b> .....	<b>18</b>
3.1 Definition und Dimensionen .....	18
3.2 Theoretische Modelle zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Merkmalen des Elternhauses und leistungsmotiviertem Verhalten .....	20
3.2.1 Erwartung-Wert-Modell der Leistungsmotivation von Eccles und Wigfield (2002) .....	20
3.2.2 Elterliches Involvement im Lichte der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) .....	23
3.2.3 Prozessmodell elterlichen Involvements von Hoover-Dempsey und Sandler (2005) .....	27
3.3 Empirische Querschnittsbefunde zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und zentralen Merkmalen schulischen Erfolgs.....	31
3.4 Empirische Befunde zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und Zielorientierungen.....	38
3.5 Längsschnittliche Effekte elterlichen Involvements auf zentrale Merkmale schulischen Erfolgs.....	46
<b>4. Merkmale des familiären Lebenskontextes</b> .....	<b>56</b>
4.1 Theoretische Einordnung.....	57
4.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes.....	65
4.3 Empirische Befunde zum Zusammenhang von lern- und leistungsbezogener Motivation und Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes .....	68
<b>5. Fragestellung und Aufbau der Untersuchung</b> .....	<b>71</b>
<b>6. Methode</b> .....	<b>82</b>
6.1 Datenbasis.....	82
6.2 Fehlende Werte und hierarchische Datenstruktur .....	85
6.3 Instrumente .....	87
<b>7. Untersuchungen</b> .....	<b>94</b>
7.1 Untersuchung I: Elterliches Involvement, familiäre Praxis und Zielorientierungen am Ende der Grundschulzeit – Dimensionen und Kommunalitäten .....	94
7.1.1 Fragestellungen und Hypothesen .....	97

7.1.2 Stichprobe, fehlende Werte, statistisches Vorgehen .....	98
7.1.3 Ergebnisse .....	102
7.1.4 Zusammenfassung zentraler Befunde .....	113
7.2 Untersuchung II: Effekte elterlichen Involvements sowie der familiären sozialen und kulturellen Praxis auf Zielorientierungen am Ende der Grundschulzeit .....	116
7.2.1 Fragestellungen und Hypothesen .....	119
7.2.2 Stichprobe, fehlende Werte, statistisches Vorgehen .....	120
7.2.3 Ergebnisse .....	122
7.2.4 Zusammenfassung zentraler Befunde .....	133
7.3 Untersuchung III: Zum Einfluss elterlichen Involvements auf die Veränderung von Zielorientierungen im frühen Jugendalter .....	137
7.3.1 Fragestellungen und Hypothesen .....	139
7.3.2 Stichprobe, fehlende Werte, statistisches Vorgehen .....	140
7.3.3 Ergebnisse .....	145
7.3.4 Zusammenfassung zentraler Befunde .....	162
<b>8. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick .....</b>	<b>168</b>
8.1 Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse .....	168
8.2 Stärken und Grenzen der Arbeit .....	184
8.3 Praktische und theoretische Implikationen .....	188
<b>9. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>194</b>
<b>10. Anhang .....</b>	<b>234</b>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Angaben zum Teilnahmestatus nach dem Übergang in die weiterführende Schule (Welle 4, 5 und 6) .....	84
Tabelle 2: Verteilung der Variablen Geschlecht, Halbjahresnoten in Deutsch, Mathematik und Sachkunde, Gymnasialempfehlung und sozioökonomischer Status im Längsschnitt .....	85
Tabelle 3: Interkorrelationen der manifesten Variablen für Zielorientierungen.....	102
Tabelle 4: Interkorrelationen der manifesten Variablen für elterliches Involvement.....	103
Tabelle 5: Interkorrelationen der manifesten Variablen für familiäre Praxis .....	104
Tabelle 6: Konfirmatorische Faktorenanalyse für familiäre Praxis .....	106
Tabelle 7: Konfirmatorische Faktorenanalyse für elterliches Involvement.....	106
Tabelle 8: Konfirmatorische Faktorenanalyse für familiäre Prozessmerkmale.....	106
Tabelle 9: Konfirmatorische Faktorenanalyse für Zielorientierungen.....	106
Tabelle 10: Korrelationen familiärer Struktur- und Prozessmerkmale mit Zielorientierungen.....	108
Tabelle 11: Interkorrelationen familiärer Struktur- und Prozessmerkmale .....	108
Tabelle 12: Kommunalitätenanalytische Zerlegung der erklärten Varianz I.....	110
Tabelle 13: Kommunalitätenanalytische Zerlegung der erklärten Varianz II .....	112
Tabelle 14: Interkorrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Untersuchungsvariablen.....	123
Tabelle 15: Hierarchische Regression der Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele auf Geschlecht, familiäre Strukturmerkmale, Note und familiäre Prozessmerkmale .....	126
Tabelle 16: Unstandardisierte indirekte Effekte auf Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele .....	132
Tabelle 17: Ergebnisse des Signifikanztests auf Gruppenunterschiede I (t-Test) .....	146
Tabelle 18: Ergebnisse der $\chi^2$ -Signifikanztests für Häufigkeitsunterschiede .....	146
Tabelle 19: Logistische Regression .....	148
Tabelle 20: Ergebnisse des Signifikanztests auf Gruppenunterschiede II (t-Test).....	149
Tabelle 21: Fit-Maße und $\chi^2_{MLR}$ - Differenzentest der Messmodelle .....	150
Tabelle 22: Interkorrelationen der manifesten Variablen für Zielorientierungen (T <sub>1</sub> ) .....	152
Tabelle 23: Interkorrelationen der manifesten Variablen für Zielorientierungen (T <sub>2</sub> ) .....	152

Tabelle 24: Konfirmatorische Faktorenanalyse für Zielorientierungen (T <sub>1</sub> ) .....	153
Tabelle 25: Konfirmatorische Faktorenanalyse für Zielorientierungen (T <sub>2</sub> ) .....	153
Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichungen von intrinsische Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Leistungsangst und schulische Leistung, Korrelationen mit Zielorientierungen (T <sub>2</sub> ) .....	154
Tabelle 27: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Zielorientierungen.....	156
Tabelle 28: Korrelationen von Zielorientierungen mit zentralen Untersuchungsvariablen (T <sub>1</sub> ).....	158
Tabelle 29: Korrelationen von Zielorientierungen mit zentralen Untersuchungsvariablen (T <sub>2</sub> ).....	158
Tabelle 30: Kovarianzanalyse.....	161
Tabelle 31: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 1 (faktorielle Validität).....	171
Tabelle 32: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 1 (Kommunalitätenanalysen).....	172
Tabelle 33: Übersicht über die Hypothesen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 2....	176
Tabelle 34: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 3 (Messinvarianz) .....	178
Tabelle 35: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 3 (faktorielle Validität) .....	178
Tabelle 36: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 3 (diskriminante und konvergente Validität).....	179
Tabelle 37: Übersicht über die Hypothesen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 3....	183

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Erwartungs-Wert-Modell der Lernmotivation nach Eccles und Wigfield (2002), Übersetzung: Asseburg (2011: 34). .....	21
Abbildung 2: Modell zum Einfluss elterlichen Involvements auf kindliche Motivation und Schulleistung (Eccels et al., 1998), eigene Übersetzung .....	22
Abbildung 3: Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Ryan und Deci (2000), eigene Übersetzung. ....	23
Abbildung 4: Motivationsmodell der Bewältigung nach Skinner und Edge (2002), eigene Übersetzung. ....	24
Abbildung 5: Überarbeitete Version des Prozessmodells elterlichen Involvements nach Hoover- Dempsey und Sandler (2005), eigene Übersetzung. ....	30
Abbildung 6: Abgeleitetes Modell 1 .....	73
Abbildung 7: Abgeleitetes Modell 2 .....	74
Abbildung 8: Abgeleitetes Modell 3 .....	75
Abbildung 9: Abgeleitetes Untersuchungsmodell 4a .....	80
Abbildung 10: Abgeleitetes Untersuchungsmodell 4b .....	80
Abbildung 11: Studienverlauf der TIMSS-Übergangsstudie (Becker et al., 2010).....	83
Abbildung 12: Standardisierte Koeffizienten des Messmodells für Lernziele. ....	127
Abbildung 13: Standardisierte Koeffizienten des Messmodells für Annäherungsleistungsziele. ....	128
Abbildung 14: Standardisierte Koeffizienten des Messmodells für Vermeidungsleistungsziele. ....	128
Abbildung 15: Standardisierte Koeffizienten des Strukturmodells für Vermeidungsleistungsziele. ....	130
Abbildung 16: Standardisierte Koeffizienten des Strukturmodells für Annäherungsleistungsziele. ....	130
Abbildung 17: Standardisierte Koeffizienten des Strukturmodells für Vermeidungsleistungsziele. ....	131

# Zusammenfassung

In der vorliegenden Dissertation wurden die Einflüsse verschiedener familiärer Prozessmerkmale auf Zielorientierungen untersucht. Dabei wurden zwei zentrale Ziele verfolgt. Das erste Ziel bestand darin zu überprüfen, inwiefern verschiedene Dimensionen elterlichen Involvements Zielorientierungen von Viertklässlern beeinflussen. In diesem Zusammenhang wurde der Frage nachgegangen, inwiefern die Effekte der familiären sozialen und kulturellen Praxis auf Zielorientierungen über die Dimensionen des elterlichen Involvements vermittelt sind. Das zweite Ziel bestand in der Analyse längsschnittlicher Effekte elterlichen Involvements auf Zielorientierungen. So wurde der Rolle elterlichen Involvements in der 4. Klasse für die Veränderung von Zielorientierungen nachgegangen. Auf theoretischer Grundlage der Kapitaltheorie (Bourdieu, 1983; Coleman, 1988), der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) bzw. dem daraus abgeleiteten Motivationsmodell der Bewältigung (Skinner & Edge, 2002), dem Prozessmodell elterlichen Involvements (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) sowie dem Wert-Erwartungs-Modell der Lernmotivation (Eccles & Wigfield, 2002) wurde im Rahmen der querschnittlichen Analysen ein Mediationsmodell skizziert, in dem elterliches Involvement als Vermittler des Zusammenhangs zwischen familiärer sozialer und kultureller Praxis und Zielorientierungen betrachtet wurde. Im Rahmen der längsschnittlichen Analysen wurde ein Modell berechnet, in dem der Einfluss elterlichen Involvements in der 4. Klasse auf die Veränderung von Zielorientierungen unter Kontrolle des Eingangslevels von Zielorientierungen, des Geschlechts, des sozioökonomischen Status, der besuchten Schulform, der Übergangsempfehlung sowie der schulischen Leistung analysiert wurde. Die gewonnenen Ergebnisse lassen sich in drei zentrale Aussagen zusammenfassen:

- (1) Das von Schülern in der 4. Klasse wahrgenommene elterliche Involvement erweist sich als relevanter Einflussfaktor auf deren Lern- und Annäherungsleistungsziele.
- (2) Elterliches Involvement zeigt sich bei Grundschulern als Vermittler der Effekte der familiären sozialen Praxis auf Lernziele und der familiären kulturellen Praxis auf Annäherungsleistungsziele
- (3) Elterliches autonomieunterstützendes Involvement in der 4. Klasse hat auch noch zwei Jahre später einen positiven Effekt auf Lernziele. Ebenso strukturgebendes und kontrollierendes elterliches Involvement auf Vermeidungsleistungsziele.



## Summary

In the present dissertation, the influences of different familial process characteristics on achievement goal orientation was examined. Two main objectives were pursued. The first objective was to analyze to what extent different dimensions of parental involvement influence achievement goal orientation of fourth grade students. In this context, the question whether the effects of familial social and cultural practices are mediated through the dimensions of parental involvement was examined. The second objective was to analyze longitudinal effects of parental involvement on achievement goals. Thus, the role of parental involvement in grade four for the change of achievement goals was examined. On the theoretical basis of the theory of capital (Bourdieu, 1983; Coleman, 1988), the self-determination theory (Deci & Ryan, 1993) resp. the motivational model of stress and coping that is derived from the self-determination theory (Skinner & Edge, 2002), the model of the parental involvement process (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) and the expectancy-value model of achievement (Eccles & Wigfield, 2002) a mediation model was outlined which considers parental involvement as mediator of the relationship between familial social and cultural practices and students' achievement goal orientation. In context of the longitudinal analysis a model was empirically tested in which the relationship between parental involvement in grade four and the change of achievement goal orientation under control of the initial level of achievement goals, gender, socioeconomic status, school track and grades was studied. The main results of the dissertation can be summarized in three central statements:

- (1) Parental involvement, perceived by students in grade four proves to be an important impact factor to the learning and performance-approach goals of primary-school students.
- (2) Parental involvement turned out to be a mediator of the effects of familial social practice on learning goals and of the effects of cultural practice on performance approach goals in grade four.
- (3) Parental autonomy supportive involvement perceived in grade four has even two years later a positive effect on learning goals. Likewise structuring and controlling parental involvement perceived in grade four on performance avoidance goals in grade seven.

# 1

## Einleitung

## 1. Einleitung

In den letzten 30 Jahren haben sich Ziele, an denen sich Schüler<sup>1</sup> in Lern- und Leistungssituationen orientieren in der pädagogisch-psychologischen Forschung zu wichtigen motivationalen Konstrukten entwickelt. Schon seit den 1970er Jahren werden verschiedene theoretische Ansätze herausgearbeitet. Diese unterscheiden alle zwischen habituellen Lern- und Leistungszielen (Ames & Archer, 1988; Dweck & Legett, 1988; Elliot, 1999; Nicholls, 1984), definieren Ziele als im Gedächtnis repräsentierte Zielüberzeugungen, die in Lern- und Leistungssituationen handlungsleitend werden (Elliot, 2005; Schiefele, 2008; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2004) und befassen sich mit der Frage, warum Personen eine Leistung erbringen und dabei bestimmte Leistungsziele erreichen wollen. Zugleich beschreiben Zielorientierungstheorien die Bewertungsmaßstäbe, an denen die Person die eigene Kompetenz oder den subjektiv erlebten Erfolg bemisst.

Eine große Zahl von Studien weist darauf hin, dass Zielorientierungen wichtige Determinanten für ein breites Spektrum bildungsrelevanter Faktoren darstellen. So wurden in zahlreichen Untersuchungen unterschiedliche Wirk- und Vermittlungsmechanismen von Zielorientierungen auf Lern- und Leistungsergebnisse in den Blick genommen. Die Bedeutung von Zielorientierungen für Lern- und Leistungsergebnisse zeigt sich in Modellen des schulischen Lernens (Helmke & Weinert, 1997). Vor dem Hintergrund des einschlägigen Forschungsstandes wurde zum Beispiel im Rahmen der PISA 2000 Studie ein Rahmenmodell entwickelt, in welchem die entscheidenden Bedingungen für schulische Leistung zusammengestellt und der Erwerb schulischer Kompetenzen als Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels individueller, schul-institutioneller, unterrichtlicher und familiärer Faktoren beschrieben werden. Zielorientierungen sind in diesem Modell in dem Bereich der individuellen, kognitiven, motivationalen und sozialen Lernvoraussetzungen verortet, die wiederum verschiedene Bereiche/Phasen des selbstregulierten Lernens bedingen (Baumert, Stanat & Demmrich, 2001). Auch in Modellen des selbstregulierten Lernens wurde die Rolle von Zielorientierungen herausgearbeitet. Eines der bekanntesten Modelle, welches von Boekaerts (1997) vorgelegt wurde, unterscheidet drei Regulationssysteme, die im Lernprozess zusammenspielen: 1. Regulation der Informationsverarbeitung, 2. Metakognitive Steuerung und 3. Regulation der Moti-

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

vation. Zielorientierungen können in allen drei Bereichen wirksam werden. So konnte zum Beispiel gezeigt werden, dass Zielorientierungen unter anderem mit der Wahl der kognitiven Lernstrategie (Tiefenverarbeitungs- vs. Oberflächenstrategie) (1. Bereich) mit der Intensität der Überwachung des Lernprozesses (2. Bereich) sowie mit dem Attributionsstil bei Misserfolg (3. Bereich) in Zusammenhang stehen (Pintrich, 2000). Ein weiteres Modell, welches die Bedeutung von Zielorientierungen für selbstreguliertes Lernen berücksichtigt stammt von Zimmerman (1989). In diesem wird der Lernprozess in drei Phasen unterteilt: 1. Präaktionale Phase, 2. Aktionale Phase und 3. Postaktionale Phase. Zimmerman verortet Zielorientierungen in der präaktionalen Phase (Lernziele werden gesetzt, Strategieeinsatz wird geplant). Da die Phasen jedoch aufeinander aufbauen, spielen Zielorientierungen auch zu einem späteren Zeitpunkt des Lernprozesses eine Rolle (z.B. Aufrechterhaltung der Motivation (aktionale Phase), Bewertung des Lernergebnisses (postaktionale Phase)) (Pintrich, 2000).

Während der Zusammenhang von Zielorientierungen und Schulleistung recht häufig untersucht wurde – für Lernziele zeigen sich mehrheitlich positive, jedoch schwache Zusammenhänge, während sich für Leistungsziele sowohl positive als auch negative Zusammenhänge identifizieren lassen (Hullemann, Schrage, Bodmann & Harackiewicz, 2010; Huang, 2012; Wirthwein, Sparfeldt, Pinquart, Wegerer & Steinmayr, 2013) – wurden die den Zielorientierungen vorausgehenden Bedingungen, also Bedingungen die zur Übernahme von Lern- oder Leistungszielen führen, vergleichsweise selten in den Blick genommen. Als relevante antezedente Bedingungen wurden insbesondere implizite Motive, implizite Intelligenztheorien, wahrgenommene Kompetenzen, Versagensangst sowie Schul- und Klassenmerkmale (Anderman & Anderman, 1999; Church, Elliot & Gable, 2001; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Senko & Harackiewicz, 2005) identifiziert. In einigen wenigen Studien konnte darüber hinaus die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Übernahme verschiedener Zielorientierungen herausgearbeitet werden (Duchesne, Ratelle, Larose & Guay, 2007; Gonzalez, Doan Holbein & Quilter, 2002; Gurland & Grolnick, 2005; Régner, Loose & Dumas, 2009). Dass die Analyse des Zusammenhangs zwischen Merkmalen des Elternhauses und der Übernahme von Lern- und Leistungszielen bisher eher vernachlässigt wurde, ist angesichts des vielfach nachgewiesenen Zusammenhangs zwischen Merkmalen des Elternhauses und der Schulleistung (Sirin, 2005) überraschend. Hier knüpft die vorliegende Dissertation an und nimmt das Zusammenspiel der genannten Faktoren in den Blick.

Die Analyse des Einflusses familiärer Bedingungen auf Lern- und Leistungsergebnisse erfolgt in der Regel aus zwei unterschiedlichen Forschungsperspektiven. Die soziologische Bildungsforschung untersucht insbesondere den Einfluss familiärer Strukturmerkmale (z.B. demographischer Familienhintergrund) und führt Unterschiede in den Lern- und Leistungsergebnissen etwa auf eine unterschiedliche Ausstattung der Familien mit kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen und damit auf eine je nach sozialer Schicht unterschiedliche Förderung und Unterstützung der Kinder im Sozialisationskontext zurück (Boudon, 1974: 29ff.). Die pädagogisch-psychologische Bildungsforschung nimmt dagegen familiäre Prozessmerkmale (z.B. Elternaktivitäten) in den Blick und erklärt Differenzen im Bildungserfolg mit Bezug auf quantitative und qualitative Unterschiede in Hinblick auf elterliche motivationale Unterstützungsleistungen (Fan, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Jeynes, 2007; Wild & Remy, 2002; Zimmermann & Spangler, 2001). In der empirischen Bildungsforschung herrscht mittlerweile Einigkeit darüber, dass die Analyse des Einflusses familiärer Merkmale auf Lern- und Leistungsergebnisse sowohl unter Berücksichtigung familiärer Struktur- als auch familiärer Prozessmerkmale erfolgen sollte. So werden zur Erklärung des Bildungserfolgs zunehmend sowohl Merkmale der Sozialschichtzugehörigkeit als auch die in der Familie stattfindenden bildungsrelevanten Prozesse und Mechanismen herangezogen (Szczesny, 2013; Baumert et al., 2003b). Der Einfluss familiärer Strukturmerkmale auf Lern- und Leistungsergebnisse, der als primärer Herkunftseffekt bezeichnet wird (Boudon, 1974), wurde bereits vielfach nachgewiesen (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Baumert, Watermann & Schümer, 2003b; Maaz, Baumert & Trautwein, 2009). So konnte gezeigt werden, dass sich Kinder aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen im Elternhaus schon vor Eintritt in das Schulsystem hinsichtlich ihrer kognitiven, sozialen und motivationalen Eingangsvoraussetzungen unterscheiden (Anders, Roßbach, Weinert, Kuger, Lehrl & von Maurice, 2012; Ebert, Lockl, Weinert, Anders, Kluczniok & Roßbach, 2013; Kluczniok, Lehrl, Kuger & Roßbach, 2013; Weinert & Ebert, 2013; Weinert, Ebert & Dubowy, 2010). Kinder, deren Eltern über ein günstiges Ausmaß an sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen verfügen, können schulische Anforderungen erfolgreicher bewältigen als Kinder mit einem weniger günstigen soziokulturellen familiären Hintergrund (Baumert & Schümer, 2001; Ditton, 2009; Stecher, 2000; Wild, 2001; Maaz, Hausen, McElvany & Baumert, 2006). Der Einfluss familiärer Prozessmerkmale auf die schulische Performanz wird vor allem im US-amerikanischen Raum unter dem Schlagwort *parental involvement* (nachfolgend:

elterliches Involvement) systematisch diskutiert und erforscht (Dimmock, O'Donoghue & Robb, 1996). Fasst man die Befunde zusammen, fällt auf, dass die Mehrheit der hier zu durchgeführten Untersuchungen von einem positiven Zusammenhang zwischen elterlichem Involvement und Lern- und Leistungsergebnissen berichten (Chen, 2015; Desforges & Abouchar, 2003; Fan, Williams & Wolters, 2012; Eccles & Harold, 1996; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Koutsolis & Campell, 2001). Einige Untersuchungen weisen jedoch auch auf einen negativen Zusammenhang zwischen den genannten Faktoren hin (Altschul, 2012; Fan, 2001; Kaplan-Toren, 2013; Grolnick & Ryan, 1989).

Vor dem Hintergrund der Befunde zum Zusammenhang von Merkmalen des Elternhauses und Bildungserfolg verfolgt die vorliegende Dissertation zwei zentrale Ziele: (1) Das erste Ziel besteht darin zu überprüfen, ob und in welche Richtung verschiedene Dimensionen elterlichen Involvements Zielorientierungen am Ende der Grundschulzeit beeinflussen. Dabei wird untersucht, inwiefern die Effekte der familiären sozialen und kulturellen Praxis auf Zielorientierungen über die verschiedenen Dimensionen des elterlichen Involvements vermittelt sind. (2) Das zweite Ziel besteht in der Analyse längsschnittlicher Effekte elterlichen Involvements auf Zielorientierungen. So wird der Bedeutung elterlichen Involvements am Ende der Grundschulzeit für Zielorientierungen in der 7. Klasse nachgegangen.

Die Dissertation ist folgendermaßen gegliedert: Das erste Kapitel des theoretischen Teils (Kapitel 2) beschäftigt sich mit Zielorientierungen. Nach einer Beschreibung der prominentesten Ansätze der Zielorientierungsforschung werden die Befunde jener Studien vorgestellt, die sich mit dem Zusammenhang von Zielorientierungen und lern- und leistungsbezogenen Variablen beschäftigt haben. Daran anschließend wird auf die Entwicklung von Zielorientierungen eingegangen. Im darauf folgenden Kapitel (Kapitel 3) geht es um elterliches Involvement. Zunächst werden die operationalen Definitionen elterlichen Involvements sowie verschiedene theoretische Modelle, die den Zusammenhang von elterlichem Involvement und Lern- und Leistungsverhalten thematisieren, vorgestellt. Diesem Abschnitt folgt eine Zusammenfassung empirischer Befunde zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und zentralen Merkmalen schulischen Erfolgs. Entsprechend der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung wird sodann ein Überblick über den Forschungsstand zu quer- und längsschnittlichen Effekten von elterlichem Involvement auf Zielorientierungen gegeben. Das daran anschließende Kapitel (Kapitel 4) widmet sich schließlich den Merkmalen des familiären Lebenskontextes. Der theoretischen Einordnung der Konstrukte folgt eine Zusammenfas-

sung empirischer Befunde zum Zusammenhang von verschiedenen Dimensionen elterlichen Involvements und unterschiedlichen Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes. Der theoretische Teil endet mit den Fragestellungen sowie der Beschreibung des Aufbaus der Untersuchung (Kapitel 5). Im Anschluss daran werden methodische Aspekte (6. Kapitel) erörtert und die drei Untersuchungen, die zur Beantwortung der Fragestellung durchgeführt wurden (Kapitel 7), präsentiert. Die Arbeit endet mit einer Zusammenfassung und Diskussion der gewonnenen Ergebnisse, einem Ausblick auf die Stärken und Grenzen der Untersuchungen sowie einem Ausblick auf Implikationen für die Praxis und zukünftige Forschung (Kapitel 8).

# 2

## Zielorientierungen



## 2. Zielorientierungen

Im folgenden Abschnitt werden die prominentesten theoretischen Ansätze der Zielorientierungsforschung vorgestellt. Dies sind (1) der entwicklungspsychologisch orientierte Ansatz aus der Arbeitsgruppe um Nicholls (1984), (2) der aus der Hilflosigkeitsforschung entsprungene Ansatz aus der Arbeitsgruppe um Dweck (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988) sowie (3) der Ansatz aus der Arbeitsgruppe um Ames (Ames, 1984; Ames & Archer, 1988). Abschließend wird (4) auf Weiterentwicklungen der Ansätze durch Elliot und Kollegen (Elliot, 1997, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001; Elliot, Murayama & Pekrun, 2011; Elliot & Trash, 2001) eingegangen. Nach der theoretischen Einordnung werden die Befunde jener Studien vorgestellt, die sich mit dem Zusammenhang von Zielorientierungen und verschiedenen lern- und leistungsrelevanten Merkmalen beschäftigt haben. Daran anschließend wird auf die Veränderung von Zielorientierungen am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule eingegangen.

### 2.1 Theoretische Einordnung von Zielorientierungen

(1) Nicholls (1984) unterscheidet in seinem entwicklungspsychologisch ausgerichteten Ansatz zwischen Aufgaben- und Ichorientierung. Diese Unterscheidung geht auf unterschiedliche Fähigkeitskonstruktionen zurück, die wiederum unterschiedliche Zielorientierungen generieren. Nicholls argumentiert, dass (jüngere) Kinder zunächst ein undifferenziertes Fähigkeitskonzept aufweisen und keine Differenzierung zwischen Fähigkeit und Anstrengung vornehmen. Vielmehr setzen sie Fähigkeit und Anstrengung gleich und schätzen ihre Fähigkeiten als hoch ein, wenn sie einen Lernerfolg auf ein hohes Ausmaß an Anstrengung zurückführen können. Die eigenen Fähigkeiten werden stets vor dem Hintergrund der eigenen wahrgenommenen Leistung beurteilt (individuelle Bezugsnormorientierung). Nach Nicholls (1984) geht die intraindividuelle Fähigkeitskonzeption mit einer Aufgabenorientierung (*task orientation*) einher, welche durch den Wunsch nach einer Verbesserung der individuellen Kompetenzen gekennzeichnet ist. Im Alter von etwa 12 Jahren entwickeln Kinder ein differenzierteres Fähigkeitskonzept und nehmen eine Differenzierung zwischen Fähigkeit und Anstrengung vor. Zwar sind das Lernen neuer Inhalte sowie die Bewältigung schwieriger Aufgaben mit der Wahrnehmung von hohen Anstrengungen verbunden, gehen jedoch nicht mehr zwangsläufig mit der Wahrnehmung hoher Fähigkeiten einher. Die Bewertung der eigenen Fä-

higkeiten erfolgt nun auf Grundlage eines Vergleichs mit anderen Personen (soziale Bezugsnormorientierung), so dass die eigenen Fähigkeiten als hoch bewertet werden, wenn sich Erfolg in Bereichen einstellt, in denen Personen der Vergleichsgruppe keinen oder einen geringeren Erfolg verbuchen können (Nicholls, 1984). Die interindividuelle Fähigkeitskonzeption korrespondiert nach Nicholls (1984) mit einer Ich-Orientierung (*ego orientation*), in welcher der Wunsch, im Vergleich zu anderen Mitschülern möglichst „gut dazustehen“ von zentraler Bedeutung ist. Das Verständnis für den Fähigkeitsbegriff verändert sich nach Nicholls mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung. Kinder, die ein undifferenziertes Fähigkeitskonzept aufweisen, können ausschließlich aufgabenorientiert sein, Jugendliche oder Erwachsene können dagegen beide Fähigkeitskonzeptionen aufweisen und sowohl aufgaben- als auch ichorientiert sein (Nicholls, 1984).

(2) Als Reaktion auf die Beobachtung, dass Kinder trotz übereinstimmender Fähigkeiten unterschiedlich auf Misserfolg in Lern- und Leistungssituationen reagieren, entwickelten Dweck und Kollegen eine zweigeteilte Konzeption, die zwischen Lern- und Leistungszielorientierungen unterscheidet (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988). Die Autoren beobachteten, dass manche Kinder in Misserfolgssituationen ein hilfloses Verhaltensmuster (Aufgabenvermeidung, geringe Erfolgserwartungen, ungünstiger Attributionsstil) aufweisen, während andere Kinder mit einem bewältigungsorientierten Verhaltensmuster (Aufsuchen herausfordernder Aufgaben, Ausdauer, Freude, günstiger Attributionsstil) auf die Misserfolgssituation reagieren (Diener & Dweck, 1978). Die unterschiedlichen Reaktionen führen die Autoren darauf zurück, dass Personen, je nach vorherrschender Zielorientierung, Misserfolg unterschiedlich bewerten. Während lernzielorientierte Personen Misserfolge als Herausforderung und als Möglichkeit zur Fähigkeits- und Kompetenzerweiterung interpretieren, werten leistungszielorientierte Personen Misserfolge als Hinweis auf geringe oder gar fehlende Fähigkeiten und Kompetenzen. Auf Basis dieser Einschätzung streben lernzielorientierte Personen danach, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu erweitern, leistungszielorientierte Personen danach, geringe Fähigkeiten zu verbergen (Dweck & Leggett, 1988). Die Frage, warum Personen in gleichen Situationen unterschiedliche Zielorientierungen aufweisen, beantworten die Autoren wiederum mit Verweis auf subjektive Theorien der Intelligenz. Personen, die Intelligenz als veränderbares und optimierbares Potenzial interpretieren, entwickeln eher eine Lernzielorientierung, während Personen, die Intelligenz für eine unveränder-

bare Persönlichkeitseigenschaft halten, eher eine Leistungszielorientierung herausbilden (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

(3) Der Ansatz von Ames und Kollegin (Ames, 1984; Ames, 1992; Ames & Archer, 1988) nimmt explizit Bezug auf die Schule und beschreibt Zielorientierungen als qualitative motivationale Personenmerkmale. Ames und Kollegin unterscheiden zwischen Bewältigungszielorientierung, die der Aufgabenorientierung nach Nicholls (1984) bzw. der Lernzielorientierung nach Dweck (1986) sehr nahe kommt und Leistungszielorientierung, die Nicholls Ichorientierung bzw. Dwecks Leistungszielorientierung entspricht. Somit handelt es sich bei Ames Ansatz um eine Integration der Ansätze von Nicholls und Dweck. Darüber hinaus stellt der Ansatz eine Erweiterung dar, da nicht nur auf die Auswirkungen der individuellen Zielorientierungen von Schülern, sondern auch auf die Wirkung von Zielen, die in einer Gruppe vorherrschend sind, verwiesen wird. So argumentieren Ames und Kollegin, dass Zielorientierungen von Lehrpersonen (als Kontextmerkmal) mit individuellen Zielorientierungen von Schülern in Zusammenhang stehen (Ames & Archer, 1988; Wolters, 2004). Während bewältigungszielorientierte Lehrkräfte auch bei ihren Schülern eine derartige Orientierung fördern können, indem sie bei der Bewertung von Leistung eine individuelle Bezugsnorm anlegen und Leistungen auf Anstrengung attribuieren, können leistungszielorientierte Lehrkräfte durch soziale Vergleiche und einer Attribuierung schulischer Leistung auf unterschiedliche Fähigkeiten bei ihren Schülern eine Leistungszielorientierung unterstützen (Köller, 1998).

(4) Als Reaktion auf den Befund, dass sich das Verfolgen von Leistungszielen nicht in jedem Fall ungünstig auf die Leistungsentwicklung auswirkt (Elliot, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997), arbeiteten Elliot und Kollegen an einer weiteren Ausdifferenzierung von Zielorientierungen und entwickelten ein trichotomes Modell, welches in Anlehnung an die Unterscheidung von Erfolgs- und Misserfolgsmotiven der Leistungsmotivforschung (Heckhausen, 1989) zwischen Lernzielen, Annäherungsleistungszielen sowie Vermeidungsleistungszielen unterscheidet (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001). Während Annäherungsleistungsziele das Demonstrieren der eigenen Kompetenzen im Vergleich zu anderen Personen beschreiben, beziehen sich Vermeidungsleistungsziele auf das Verbergen vermeintlicher Inkompetenzen. Mit der Ausdifferenzierung der Leistungsziele lässt sich das Zustandekommen der positiven sowie auch negativen Wirkung von Leistungszielen auf die Leistungsentwicklung nachvoll-

ziehen. So konnte in verschiedenen Studien, in welchen diese Differenzierung berücksichtigt wurde, eine positive Wirkung von Annäherungsleistungszielen und eine negative Wirkung von Vermeidungsleistungszielen auf die schulische Leistung nachgewiesen werden (Cury, 2001; Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Kaplan, Middleton, Urdan & Midgley, 2002; Pintrich, 2004; Pekrun, Elliot & Maier, 2006).

Eine Weiterentwicklung des trichotomen Modells stellt das 2 x 2 Modell dar. In diesem wird eine Kompetenz- und eine Valenzdimension unterschieden (Elliot, 1999; Elliot & Trash, 2001; Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006). Die Kompetenzdimension umfasst den Vergleichsstandard, den eine Person zur Bewertung der eigenen Handlungen und Kompetenzen anlegt. Die Bewertung kann in Bezug auf die eigene Leistung (individueller Bezugsrahmen) oder in Bezug auf die Leistung anderer Personen (sozialer Bezugsrahmen) erfolgen. Die Unterscheidung der beiden Bezugsnormorientierungen entspricht der Unterscheidung von Lern- und Leistungszielorientierungen. Die Valenzdimension differenziert dagegen zwischen Annäherungs- und Vermeidungszielen. Das 2 x 2 Modell ermöglicht eine Trennung der Lern- und Leistungsziele nach den Dimensionen Annäherung und Vermeidung. Dadurch wird das trichotome Modell um Vermeidungslernziele ergänzt, die durch das Bestreben gekennzeichnet sind, einen Kompetenzverlust zu vermeiden oder zu vermeiden etwas falsch zu lernen. In den Zieltheorien und in der empirischen Forschung hat das 2 x 2 Modell jedoch bislang wenig Berücksichtigung gefunden und gilt als umstritten. Es wird argumentiert, dass Vermeidungslernziele erst in späteren Lebensjahren als Reaktion auf abnehmende körperliche und kognitive Ressourcen auftreten. Somit sind Vermeidungslernziele in den Stichproben, die sich aus Schülern zusammensetzen, eher selten zu finden (Schöne, 2007).

In Anlehnung an das 2 x 2 Modell entwickelten Elliot, Murayama und Pekrun (2011) das 3 x 2 Modell. Auch dieses Modell unterscheidet zwei Dimensionen. Während die Valenzdimension – wie auch das trichotome Modell und das 2 x 2 Modell – zwischen Annäherungs- und Vermeidungszielen differenziert, unterscheidet die Kompetenzdimension nun zwischen aufgabenbezogenen, selbstbezogenen und fremdbezogenen Zielen. Aufgaben- und selbstbezogene Ziele stellen Lernziele dar, fremdbezogene Ziele dagegen Leistungsziele. Insgesamt ergeben sich sechs Dimensionen: (1) Aufgaben-Annäherungsziele (*task-approach goals*), (2) Aufgaben-Vermeidungsziele (*task-avoidance goals*), (3) Selbst-Annäherungsziele (*self-approach goals*), (4) Selbst-Vermeidungsziele (*self-avoidance goals*), (5) Fremd-Annäherungsziele (*other-approach*

goals), (6) Fremd-Vermeidungsziele (*other-avoidance goals*), die folgendermaßen definiert werden: „[...] a task-approach goal focused on the attainment of task-based competence [...], a task-avoidance goal focused on the avoidance of task based incompetence [...], a self-approach-goal focused on the attainment of self-based competence [...], a self-avoidance goal focused on the avoidance of self-based incompetence [...], an other-approach goal focused on the attainment of other-based competence [...], and an other-avoidance goals focused on the avoidance of other-based incompetence [...]” (Elliot et al., 2011: 634). In einer eigenen Untersuchung haben Elliot und Kollegen (Elliot et al., 2011) mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse das 3 x 2 Modell gegen u.a. das dichotome, trichotome und 2 x 2 Modell getestet und konnten zeigen, dass das 3 x 2 Modell die besten *Fit-Indices* aufweist. Auch Wu (2012) konnte an einer taiwanesischen Stichprobe die Überlegenheit des 3 x 2 Modells gegenüber anderen Modellen empirisch nachweisen. Insgesamt existieren jedoch bis dato noch sehr wenige Untersuchungen, die sich mit der Passung des 3 x 2 Modells beschäftigt haben, so dass eine Generalisierbarkeit der Befunde noch nicht möglich ist (siehe auch Hackbart, 2013; Harrer, 2012; Langer, 2012).

## 2.2 Zielorientierungen und lern- und leistungsrelevante Merkmale

Obgleich sich die verschiedenen theoretischen Ansätze in einigen Punkten unterscheiden, ist ihnen die Annahme gemein, dass die Ziele, an denen sich Schüler in Lern- und Leistungssituationen orientieren, kognitive und emotionale lern- und leistungsrelevante Merkmale von Schülern beeinflussen können. So wurden in einer Vielzahl von Studien vor allem jene Variablen in den Blick genommen, die sich als adaptiv bzw. maladaptiv für das Lern- und Leistungsverhalten eines Schülers herausgestellt haben, und überprüft, inwieweit diese mit Zielorientierungen in Zusammenhang stehen (Huang, 2012; Hullemann et al., 2010; Linnenbrink-Garcia, Tyson & Patall, 2008; Payne, Youngcourt & Beaubien, 2007; Rawsthorne & Elliot, 1999; Utman, 1997; Wirthwein et al., 2013). Es konnte gezeigt werden, dass lernzielorientierte Personen<sup>2</sup> ein größeres Interesse am Lerngegenstand (Spinath & Schöne, 2003) aufweisen und damit

---

<sup>2</sup> Mit den Formulierungen „Lernzielorientierung bzw. lernzielorientierte Personen/Kinder/Schüler etc.“, „Annäherungsleistungszielorientierung bzw. annäherungsleistungszielorientierte Personen/Kinder/Schüler etc.“ und „Vermeidungsleistungszielorientierung bzw. vermeidungsleistungszielorientierte Personen/Kinder/Schüler etc.“ ist keine personenzentrierte Perspektive, sondern immer eine variablenzentrierte Perspektive gemeint.

einhergehend günstigere kognitive Lernstrategien (mehr Elaborationsstrategien und Organisationsstrategien, weniger Wiederholungsstrategien) wählen als leistungszielorientierte Personen (Pintrich, 2000). Auch verfügen lernzielorientierte Personen im Vergleich zu leistungszielorientierten Personen über einen günstigeren Attributionsstil bei schlechter Leistung (Ames, 1992), über höhere Selbstwirksamkeitserwartungen (Dweck & Leggett, 1988; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000), über ein höheres Selbstkonzept (Harackiewicz et al., 2002), über eine höhere intrinsische Lernmotivation (Ames, 1992; Barkoukis, Ntoumanis & Nikitaras, 2007; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998) sowie über stärker ausgeprägte positive Emotionen wie Freude und Zuversicht in Lern- und Leistungssituationen (Ames, 1992; Rawsthorne & Elliot, 1999). Weiterhin konnte ein im Vergleich zu leistungszielorientierten Personen besseres Leistungsergebnis nachgewiesen werden (Church, Elliot & Gable, 2001; Huang, 2012; Hulleman et al., 2010; Köller, 1998; Lau & Nie, 2008; Linnenbrink-Garcia et al., 2008; Paulick, Watermann & Nückles, 2011; Payne, et al., 2007; Rawsthorne & Elliot, 1999; Utman, 1997; Wirthwein et al., 2013).

Für vermeidungsleistungszielorientierte Personen konnte gezeigt werden, dass sie ein im Vergleich zu lernzielorientierten Personen geringeres Interesse am Lerngegenstand (Rawsthorne & Elliot, 1999), einen ungünstigeren Attributionsstil bei schlechter Leistung (Ames, 1992), geringere Selbstwirksamkeitserwartungen (Middleton & Midgley, 1997), eine geringere intrinsische Motivation (Rawsthorne & Elliot, 1999), ein schlechteres Leistungsergebnis (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 1997) sowie stärker ausgeprägte negative Emotionen wie zum Beispiel Leistungsangst in Lern- und Leistungssituationen (Linnenbrink, 2005) aufweisen.

Die Befundlage für annäherungsleistungszielorientierte Personen ist weniger eindeutig. Auf der einen Seite konnte ein positiver Zusammenhang zwischen Annäherungsleistungszielen und Leistungsangst nachgewiesen werden (Elliot & McGregor, 1999; Middleton & Midgley, 1997; Paulick et al., 2011), auf der anderen Seite ließen sich positive Zusammenhänge zwischen Annäherungsleistungszielen und Selbstwirksamkeitserwartungen (Skaalvik, 1997), Anstrengungsbereitschaft (Elliot, McGregor & Gable, 1999), Interesse und intrinsische Lernmotivation (Bong, 2001; Skaalvik, 1997) sowie dem Leistungsergebnis (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999) zeigen.

Insgesamt besteht Einigkeit darüber, dass eine starke Lernzielorientierung langfristiges Interesse fördert und sich positiv auf das Lern- und Leistungsverhalten und damit auf das Leistungsergebnis von Schülern auswirkt. Annäherungsleistungsziele können zwar ebenfalls zu einem guten Leistungsergebnis führen, gehen jedoch aufgrund des geringen Interesses am Lerngegenstand und der damit einhergehenden fehlenden intensiven Beschäftigung mit diesem eher mit kurzfristigen und weniger mit andauernden Erfolgen einher. Liegt neben einer Annäherungsleistungszielorientierung auch ein geringes Selbstkonzept vor, ist mit einem negativen Effekt auf das Lern- und Leistungsverhalten sowie das Leistungsergebnis zu rechnen. Vermeidungsleistungszielen wird aufgrund des mangelnden Interesses am Lerngegenstand sowohl kurz- als auch langfristig ein negativer Effekt auf das Lern- und Leistungsverhalten sowie auf die Leistung zugesprochen (Spinath & Schöne, 2003).

Da in den später folgenden Untersuchungen Effekte familiärer Merkmale auf Zielorientierungen am Ende der Grundschulzeit sowie Effekte familiärer Merkmale auf die Veränderung von Zielorientierungen nach dem Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule im Mittelpunkt stehen, wird in dem nun folgenden Abschnitt die Entwicklung von Zielorientierung am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule in den Blick genommen.

### **2.3 Zielorientierungen am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule**

In einer Reihe von Studien wurde untersucht, inwieweit sich Zielorientierungen im Laufe der Schulzeit – und insbesondere am Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – verändern. Dabei wurde in einigen Untersuchungen ein Rückgang der vergleichsweise hohen Lernzielorientierung von Grundschulern nach dem Übergang von der Grundschule (*primary school*) in die weiterführende Schule (*secondary school*) zugunsten einer Leistungszielorientierung festgestellt (Anderman & Anderman, 1999; Anderman, Maehr & Midgley, 1999; Anderman & Midgley, 2004; Köller, Baumert & Rost, 1998). Andere Studien weisen wiederum auf ein Absinken von sowohl Lernzielen als auch Leistungszielen nach dem Grundschulübergang (*primary school transition*) hin (Bong, 2009; Finsterwald, 2006; Meece & Miller, 2001; Midgley et al., 2000; Paulick, Watermann & Nückles, 2013; Schwinger & Wild, 2015; Shim, Ryan & Anderson, 2008).

Der Rückgang von Lernzielen bei einem gleichzeitigen Anstieg von Leistungszielen nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule kann unter Rückgriff auf die Theorie von Anstrengung und Begabung nach Nicholls (1984) erklärt werden (vgl. Kapitel 2.1). Nach Nicholls hängt die Entwicklung von Zielorientierungen unmittelbar mit der Ausdifferenzierung des Fähigkeitsselbstkonzepts zusammen. Mit zunehmenden Alter und der damit einhergehenden kognitiven Entwicklung beginnen Kinder zwischen Anstrengung und Fähigkeit zu differenzieren und ziehen für die Bewertung der eigenen Fähigkeiten zunehmend die Ergebnisse sozialer Vergleichsprozesse heran. Dies führt nach Nicholls (1984) zu einer steigenden Leistungszielorientierung, da Erfolg verstärkt an der Demonstration der eigenen Überlegenheit festgemacht wird (Schwinger & Wild, 2006).

Zur Erklärung des Ergebnisses des Absinkens von sowohl Lernzielen als auch Leistungszielen nach dem Grundschulübergang wird dagegen häufig die *stage-environment-fit* Theorie nach Eccles und Midgley (1989) herangezogen werden. Diese befasst sich mit dem Einfluss von Umweltveränderungen auf verschiedene Merkmale von Heranwachsenden. Die Autoren gehen davon aus, dass Umweltbedingungen, die mit individuellen Bedürfnissen nicht vereinbar sind, einen negativen Einfluss auf Wohlbefinden, auf Motivation sowie auf leistungsthematisches Verhalten haben. Konkret wird argumentiert, dass der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe aufgrund der geringen Passung (*fit*) von schulischen Rahmenbedingungen (*environment*) und individuellen Entwicklungsbedürfnissen (*stage*) mit einem Rückgang des akademischen Selbstkonzepts, der Lernmotivation sowie der Schulfreude verknüpft ist (Eccles & Midgley, 1989). So wird erwartet, dass die Bedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben, die zum Zeitpunkt des Übergangs aufgrund einsetzender pubertärer Prozesse hervortreten, von Schulen und Lehrkräften in der Sekundarstufe nur unzureichend aufgegriffen und befriedigt werden. Während im Grundschulbereich ein größeres Ausmaß an Wahl- und Mitentscheidungsmöglichkeiten vorherrschend ist, dominieren in der Sekundarstufe im größeren Umfang Kontrolle und Disziplin. Des Weiteren wird auf eine weniger persönliche Lehrer-Schüler-Beziehung in der Sekundarstufe verwiesen (Eccles et al., 1993). Auch wird angenommen, dass der in der Sekundarstufe weniger individualisierte Unterricht sowie die tendenziell strengere Leistungsbewertung zu einem Anstieg sozialer Vergleichsprozesse und damit eines kompetitiven Klassenklimas führt. All diese Merkmale können zu einer Unterminierung der individuellen Bedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenz-



erleben führen (Ames, 1992; Covington, 1992). Vor dem Hintergrund dieser Theorie werden negative (positive) Effekte von intrinsischer (extrinsischer) Lernmotivation häufig als Folge der geringen Passung von Umweltbedingungen und persönlichen Entwicklungsbedürfnissen interpretiert und darüber der generelle Rückgang von Zielorientierungen erklärt (Anderman & Maehr, 1994; Daniels, 2008; Eccles & Midgley, 1989; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Harter, 1981; Köller, 2004; Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010; Wigfield, Eccles & Pintrich, 1996). An dieser Stelle sei angemerkt, dass sowohl internationale als auch nationale Studien in Hinblick auf einen generellen Rückgang von Zielorientierungen zu vergleichbaren Ergebnissen gelangen, obwohl der Übergang zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgt. Eine Vielzahl der Studien wurde etwa im US-amerikanischen Raum durchgeführt, in welchem der Wechsel von der *primary school* in die *secondary school*, anders als im deutschen Schulsystem, erst nach sechs Schuljahren erfolgt und keine leistungsorientierte Selektion in verschiedene Schulformen vorgenommen wird.

Für den deutschen Sprachraum lassen sich drei einschlägige Studien anführen, die sich mit der Entwicklung von Zielorientierungen am Grundschulübergang beschäftigt haben (Finsterwald, 2006; Schwinger & Wild, 2015; Paulick, Watermann & Nückles, 2013). Finsterwald (2006) untersuchte an einer Stichprobe von 184 Schülern der 4. und 5. Jahrgangsstufe verschiedene, für den Schulübergang bedeutsame Faktoren. Im Rahmen ihrer Untersuchung konnte sie einen Rückgang aller drei Zielorientierungen nachweisen. Schwinger und Wild (2015) analysierten die Zielprofile von 302 Schülern der dritten bis siebten Jahrgangsstufe bezogen auf das Fach Mathematik. Auch in dieser Studie ließ sich der von Eccles und Midgley (1989) postulierte Rückgang von sowohl Lern- als auch Leistungszielen nachweisen. Paulick et al. (2013) untersuchten unter Verwendung der auch dieser Arbeit zu Grunde liegenden Daten der TIMSS-Übergangsstudie an einer Stichprobe von 1.646 Schülern der 4., 5. und 6. Jahrgangsstufe die Entwicklung von Zielorientierungen getrennt nach Schulform (Gymnasium vs. nicht Gymnasium). Es zeigte sich in beiden Gruppen ein Absinken aller drei Formen von Zielorientierungen nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Die Ergebnisse der nationalen Studien sprechen somit insgesamt für eine Abnahme von Zielorientierungen (siehe auch Köller, 1998).

# 3

## Elterliches Involvement

### 3. Elterliches Involvement

Das nun folgende Kapitel beginnt mit einem Überblick über die operationale Definition von elterlichen Involvements sowie über verschiedene theoretische Modelle, die den Einfluss elterlichen Involvements auf lern- und leistungsrelevante Merkmale thematisieren. Anschließend wird auf den Forschungsstand hinsichtlich des Zusammenhangs von elterlichem Involvement und zentralen lern- und leistungsrelevanten Merkmalen eingegangen. Entsprechend der dieser Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellung wird daraufhin ein Überblick über den Forschungsstand zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und Zielorientierungen gegeben.

#### 3.1 Definition und Dimensionen

Obgleich das Konstrukt des elterlichen Involvements in der pädagogisch-psychologischen Forschung immer mehr Berücksichtigung findet, existiert für dieses keine einheitliche Definition. Grundsätzlich wird mit elterlichem Involvement ein elterliches Engagement beschrieben, das darauf abzielt die schulische und soziale Entwicklung des Kindes zu fördern (Fan & Chen, 2001; Gonzales-DeHass, Willems & Doan Holbein, 2005), und kann allgemein als „*parental participation in educational processes and experiences of their children*“ (Jeynes, 2007: 83) definiert werden. Entsprechend dieser sehr weit gefassten Definition kann das Konstrukt auf eine Vielzahl von elterlichen Aktivitäten und Verhaltensweisen angewendet werden (Gonzales-deHass et al., 2005). Beispiele sind: Teilnahme der Eltern an Elternabenden und Schulveranstaltungen (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Lee & Bowen, 2006; McNeal, 1999; Sartor & Youniss, 2002), Hausaufgabenunterstützung (Altschul, 2012; Gonzalez-Pienda et al., 2002; Horn & West, 1992; Neuenschwander et al., 2005), Kommunikation mit dem Kind über schulische Belange (Cheung & Pomerantz, 2012; Fan, 2001; Keith, 1998; McNeal, 1999; Ratelle, Guay, Larose & Sénécal, 2004), Eltern-Lehrer-Kommunikation (Desimone, 1999; Englund, Luckner, Waley & Egeland, 2004; Fan, 2001; McNeal, 2001; Sui-Chu & Willms, 1996), Bildungsaspiration der Eltern (Fan, 2001; Hong & Ho, 2005; Gonzalez-Pienda et al., 2002; Neuenschwander et al., 2005; You & Nguyen, 2011), Ausmaß elterlicher Kontrolle bzw. elterlicher Förderung autonomen Handelns im häuslichen Umfeld (Bronstein et al., 2005; Ginsburg & Bronstein, 1993; Grolnick, Ryan & Deci, 1991) etc. Aufgrund dieser Vielfalt an Praxen und Verhaltensweisen, die sich hinter dem Konstrukt des elterlichen Involvements verbergen können, wird von einer Vielzahl von Autoren eine multidimensionale

Konzeptualisierung elterlichen Involvements gefordert (Ames, Stefano, Watkins & Sheldon, 1995; Domina, 2005; Fan, 2001; Fan & Chen, 2001; Izzo, Weissberg, Kasproh & Fendrich, 1999) und es wurde versucht, die unterschiedlichen Facetten zu strukturieren und kategorisieren (Epstein, 1987, 1992, 1994; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Wild & Remy, 2002).

Epstein (1987) unterscheidet zwischen zwei Typen elterlichen Involvements: (1) *school-based involvement*, welches sich auf die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus sowie auf elterliches Engagement im Rahmen von Schulveranstaltungen bezieht und (2) *home-based involvement*, welches mit der Bereitstellung einer lernstimulierenden häuslichen Umgebung sowie mit einem elterlichen Engagement im Rahmen häuslicher Lernaktivitäten einhergeht. Diese Typologie erweitert Epstein (1992, 1994) indem sie sechs Typen elterlichen Involvements definiert: (1) *parenting*, (2) *school-parent-communication*, (3) *volunteering in school*, (4) *learning at home*, (5) *decision making* und (6) *school-community collaborations*. Fan (2001) definiert – ähnlich wie Epstein – sieben Typen elterlichen Involvements. Dies sind: (1) *television rules*, (2) *communication*, (3) *contact with school*, (4) *parent-teacher-association*, (5) *volunteering*, (6) *supervision* und (7) *educational aspiration*. Grolnick und Slowiaczek (1994) stellen in Folge einer empirischen Ermittlung und Evaluierung drei Faktoren elterlichen Involvements fest. Sie unterscheiden zwischen: (1) *parent behavior* (z.B. *parent-teacher-communication, attending school*), (2) *cognitive/intellectual involvement* (z.B. *cognitive stimulating parent-child-activities*) und (3) *personal involvement* (z.B. *parent-child-communication, parental interest in school issues*). Vergleicht man die Konzeption von Epstein (1987) (*home-based, school-based*) mit der Konzeption von Grolnick und Slowiaczek (1994) (*behavioral, cognitive und personal involvement*), fällt auf, dass die Dimension *parental behavior* dem *school-based involvement* und die Dimension *personal involvement* dem *home-based involvement* entsprechen. Die Dimension *cognitive/intellectual involvement* beinhaltet dagegen sowohl Aspekte des *school-based involvements* als auch des *home-based involvements*.

Eine weitere Differenzierung wurde von Lorenz und Wild (2007) vorgeschlagen. Die Autoren unterscheiden vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) vier Dimensionen elterlichen Involvements: (1) Autonomieunterstützung (elterliches Engagement zur Förderung selbstinitiiert lernbezogener Aktivitäten), (2) Struktur (elterliche Bereitstellung einer für das Kind strukturgebenden Umwelt durch klare und konsistente Regeln und Erwartungen), (3) emotionale Responsivität (emotionale Zugewandtheit, z.B. wenn Eltern ihr Kind bei schulbezogenen Schwierigkeiten trösten und ermuntern und

Interesse an den schulischen Belangen des Kindes zeigen) und (4) Kontrolle (elterliches Verhalten, das darauf abzielt, das Leistungsverhalten und das Leistungsergebnis des Kindes zu kontrollieren, zu belohnen und zu sanktionieren) (siehe auch Kurtz, Watermann, Klingebiel und Szczesny, 2010). Die Dimensionen sind dem *home-based involvement* (Epstein, 1987) sowie dem *personal involvement* (Grolnick & Slowiaczek, 1994) zuzuordnen. Lorenz und Wild (2007) konnten zeigen, dass sich die vier Dimensionen empirisch trennen lassen.

### **3.2 Theoretische Modelle zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Merkmalen des Elternhauses und leistungsmotiviertem Verhalten**

Verschiedene theoretisch abgeleitete und empirisch überprüfte Modelle versuchen den Zusammenhang zwischen Merkmalen des Elternhauses im Weiteren und elterlichem Involvement im engeren Sinne mit leistungsmotiviertem Verhalten zu erklären. Zu nennen sind vor allem das Erwartungs-Wert-Modell der Leistungsmotivation von Eccles und Wigfield (2002), das aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) abgeleitete Motivationsmodell der Bewältigung von Skinner und Edge (2002), sowie das Prozessmodell elterlichen Involvements von Hoover-Dempsey und Sandler (1995, 1997, 2005). Die genannten Modelle werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

#### **3.2.1 Erwartung-Wert-Modell der Leistungsmotivation von Eccles und Wigfield (2002)**

Eccles und Wigfield (2002) entwickelten das empirisch überprüfte Erwartungs-Wert-Modell der Leistungsmotivation. In Anlehnung an Atkinsons Risiko-Wahl-Modell (Atkinson, 1957, 1964) erklärt dieses Modell leistungsmotiviertes Verhalten durch das Zusammenwirken von Erwartungs- (Erfolgszuversicht eines Schülers) und Wertvariablen (Anreiz, den ein schulischer Erfolg für einen Schüler besitzt). Zusätzlich werden das soziokulturelle Umfeld sowie die Entwicklungsgeschichte einer Person berücksichtigt. Die Autoren gehen davon aus, dass die beiden Komponenten „Erwartung“ und „Wert“ eine voneinander unabhängige Wirkung auf das Leistungsverhalten entfalten und die Wirkung weiterer Einflussfaktoren (Erfahrungs-, Persönlichkeits-, Erziehungs- und Kultureinflüsse) über diese vermittelt sind (Brunstein & Heckhausen, 2010). Das vollständige Modell ist in Abbildung 1 dargestellt. Auf der rechten Seite des Modells befinden sich die bereits erwähnten zentralen Komponenten der Leistungsmotivation „Erwartung“ und „Wert“. Die übrigen Faktoren des Modells sind für die Entstehung von „Erwartung“ und „Wert“ ursächlich und entfalten ihre Wirkung über ein komplexes

Zusammenspiel von subjektiven und soziokulturellen Einflüssen. „Ziele und allgemeine Selbstschemata“ umfassen kurz- und langfristige Zielsetzungen, individuelle Kompetenzüberzeugungen sowie das leistungsbezogene Selbstbild eines Schülers. Diese werden wiederum durch „Wahrnehmung der durch Erziehung und Sozialisation vermittelten Überzeugungen, Erwartungen und Verhaltensweisen“ sowie durch „Wahrnehmung der Geschlechterrollen“ beeinflusst. Weitere Einflussfaktoren sind unter anderem „soziokulturelle Umwelt“ (z.B. kulturelle Stereotype) sowie „zeitstabile individuelle Charakteristika“ (z.B. Geschlecht, familiärer sozialer Hintergrund). Die Autoren erwarten, dass es sich beim Leistungsmotivationsprozess um einen sich kontinuierlich wiederholenden Kreislauf aus objektiven Umständen/Ereignissen und subjektiven Wahrnehmungen/Interpretationen handelt (Asseburg, 2011; Eccles & Wigfield, 2002). Das Modell konnte empirisch validiert werden und hat sich insgesamt als fruchtbare Grundlage für die Analyse leistungsmotivierten Verhaltens erwiesen (Wigfield & Eccles, 2000; Brunstein & Heckhausen, 2010).

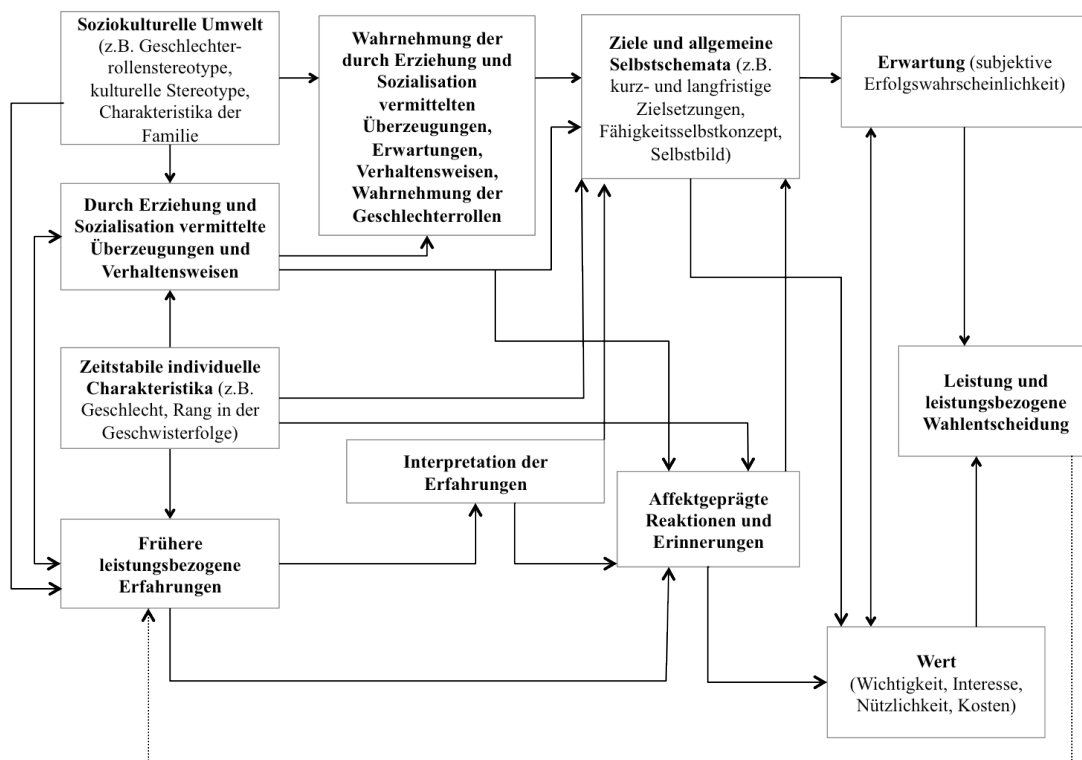


Abbildung 1: Erwartungs-Wert-Modell der Lernmotivation nach Eccles und Wigfield (2002), Übersetzung: Asseburg (2011: 34).

Die Wirkung unterschiedlicher familiärer Erfahrungen und Bedingungen auf verschiedene Merkmale schulischen Erfolgs diskutierten Eccles, Wigfield und Schiefele (1998) ein paar Jahre zuvor im Rahmen eines Überblicksartikels. Auf Basis des seinerzeit bestehenden Forschungsstandes entwickelten sie in diesem Beitrag ein Mediationsmodell, welches als zentrale Einflussgröße auf „Ergebnisse des Kindes“ (z.B. Wert, Erwartung, Ziele, allgemeine Selbstschemata, schulische Performanz etc.) „spezifisches elterliches Verhalten“ (z.B. Eltern-Kind-Zeit, Attributionen) berücksichtigt, welches wiederum von „Charakteristika der Eltern, Familie und Wohngegend“ (z.B. Bildung Familieneinkommen, Kinderzahl), „Charakteristika des Kindes und der Geschwister“ (z.B. Geschlecht, Geburtsreihenfolge), „generelle elterliche Überzeugungen und Verhaltensweisen“ (z.B. Erziehungsstil, persönliche Werte), sowie „spezifische elterliche Erwartungen an das Kind“ (z.B. Leistungserwartungen, Sozialisationsziele) beeinflusst werden (siehe Abbildung 2).

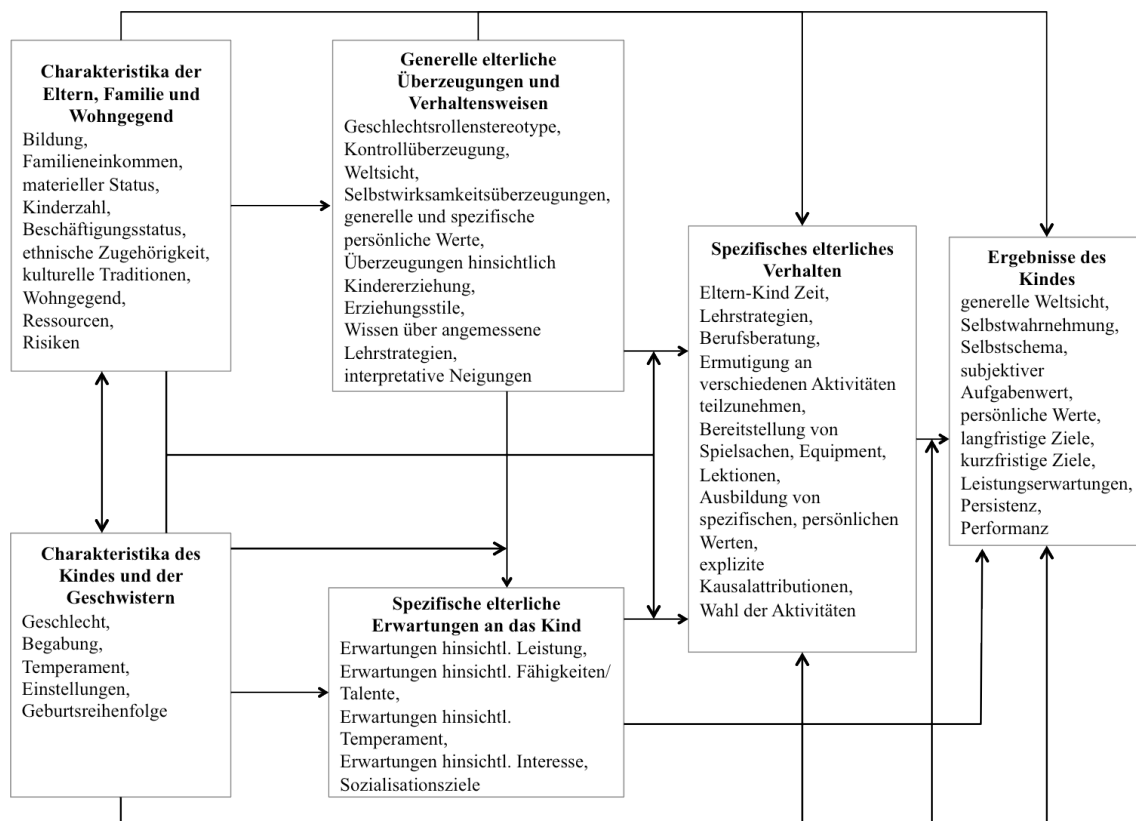


Abbildung 2: Modell zum Einfluss elterlichen Involvements auf kindliche Motivation und Schulleistung (Eccels et al., 1998), eigene Übersetzung

### 3.2.2 Elterliches Involvement im Lichte der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985)

Deci und Ryan (1985) gehen in der von ihnen entwickelten Selbstbestimmungstheorie davon aus, dass die Befriedigung spezifischer angeborener psychologischer Grundbedürfnisse für die Entstehung von motivationaler Handlungsenergie von zentraler Bedeutung ist. Als angeborene psychologische Grundbedürfnisse werden das Bedürfnis nach Autonomieerleben (*need for autonomy*), das Bedürfnis nach Kompetenzerleben (*need for competence*) sowie das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit (*need for relatedness*) beschrieben. Die Autoren gehen davon aus, „dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren“ (Deci & Ryan, 1993: 229) und postulieren, „dass Personen deshalb bestimmte Ziele verfolgen, weil sie auf diese Weise ihre angeborenen Bedürfnisse befriedigen können“ (ebd.: 229). In Abbildung 3 sind die Grundzüge der Selbstbestimmungstheorie graphisch dargestellt.

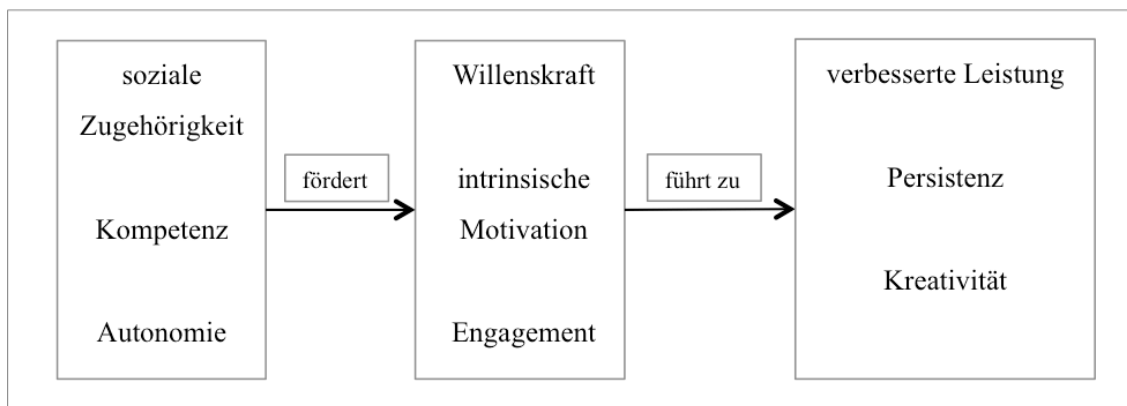


Abbildung 3: Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Ryan und Deci (2000), eigene Übersetzung.

Die soziale Umgebung fördert die motivationale Handlungsenergie insoweit, als sie die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse begünstigt. Im Kindes- und Jugendalter sind es vor allem die Eltern, die durch ein spezifisches Unterstützungsverhalten die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit fördern können. Skinner und Edge (2002) sind in ihrem Motivationsmodell der Bewältigung auf derartige elterliche Verhaltensweisen näher eingegangen. Die Autoren gehen in diesem davon aus, dass Eltern die Rolle von Ko-Konstrukteuren motivationaler Bewältigungsressourcen übernehmen können, wenn sie ein Verhalten zeigen, welches den aus der Selbstbestimmungs-



theorie von Deci und Ryan (1985) abgeleiteten psychologischen Grundbedürfnissen gerecht wird. Während Eltern das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit durch das Bereitstellen einer psychisch-emotionalen Unterstützung befriedigen können (Wärme vs. Zurückweisung), kann eine Unterstützung des Kompetenzerlebens durch eine strukturierte, konsistente und kontingente Eltern-Kind Interaktion, sowie durch das Formulieren klarer Regeln, Standards und Grenzen erfolgen (Struktur vs. Chaos), eine Förderung des Autonomieerlebens ist wiederum, durch die Ermutigung bezüglich spezifischer Problemlagen eigene Sichtweisen und Lösungsansätze zu entwickeln, möglich (Autonomie vs. Zwang) (Skinner & Edge, 2002). Die Autoren erwarten, dass sich ein elterliches Verhalten, welches die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse fördert, positiv auf das Interaktions- sowie Bewältigungsverhalten von Kindern und über dieses vermittelt auf die Entwicklung sozialer, kognitiver und persönlichkeitsbezogener Merkmale auswirkt (Skinner & Edge, 2002) (siehe Abbildung 4).

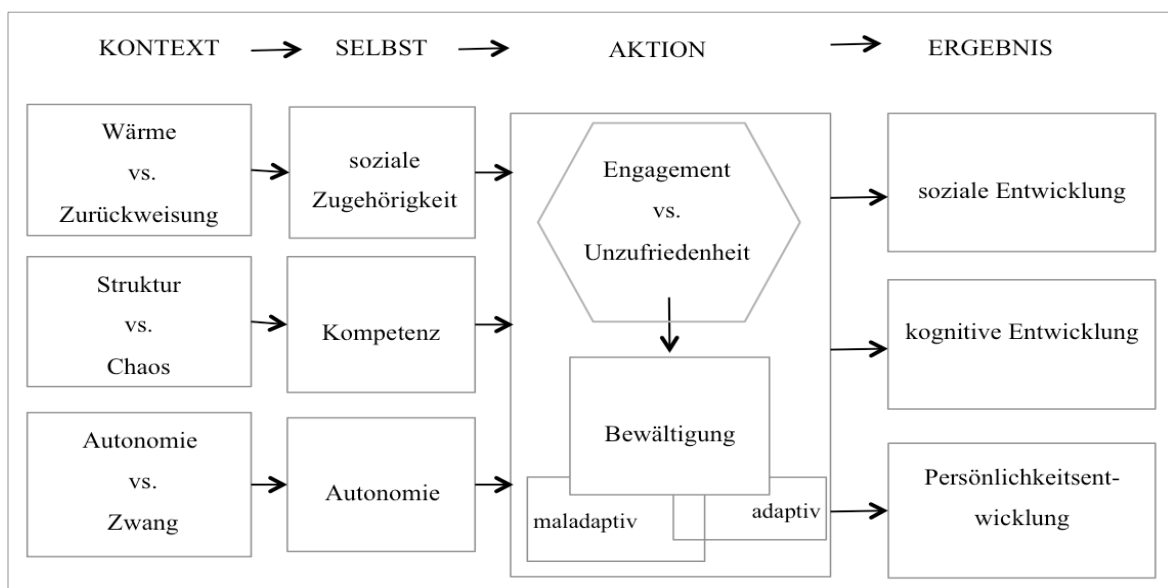


Abbildung 4: Motivationsmodell der Bewältigung nach Skinner und Edge (2002), eigene Übersetzung.

In einer Längsschnittuntersuchung von Schülern der 3. bis 7. Klasse untersuchten Skinner und Edge (2002) den Einfluss kindperzipierten elterlichen Unterstützungsverhaltens auf die psychologischen Grundbedürfnisse. Die Befunde erwiesen sich als konsistent mit den theoretischen Annahmen. So wurde ein positiver Zusammenhang zwischen einer wahrgenommenen psychisch-emotionalen elterlichen Unterstützung (z.B. „*My parents enjoy the time they spend with me*“; ebd.: 102) und der Wahrnehmung von sozialer Wertschätzung (z.B. „*When I am with my mother, I feel like I belong*“; ebd.: 101) festgestellt. Des Weiteren zeigten

sich positive Zusammenhänge zwischen kindperzipierten strukturierenden Instruktionen (z.B. „*My parents make clear what they expect from me*“; ebd.: 102) und wahrgenommenem Kompetenzerleben (z.B. „*If I decide to learn something hard, I can*“; ebd.: 101) sowie zwischen kindperzipierter Autonomieunterstützung (z.B. „*My parents listen to me when I have something to say*“; ebd.: 102) und wahrgenommenem Autonomieerleben (z.B. „*Why do I try to do well in school? Because I enjoy doing school work well*“; ebd.: 101). Die Autoren konnten überdies nachweisen, dass sich die Unterstützung der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse positiv auf das Bewältigungsverhalten der Schüler auswirkt (*Support seeking*: „*I ask the teacher to go over it with me*“; *Problem solving*: „*I figure out how to do better next time*“; *Accommodation*: „*I think of all the reasons it's important to me*“; ebd.: 104). Grolnick, Kurowski, Dunlap & Hevey (2000) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass ein elterliches *cognitive involvement* (z.B. „*My mother talks about current events with me*“; „*Take my child to the library*“; ebd.: 427) und *personal involvement* (z.B. „*My mother knows what I am doing in school*“; „*I know the names of my child's classmates*“; ebd.: 274) die Schüler nicht nur vor einer Notenverschlechterung im Lesen nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule schützte, sondern sich auch durch einen positiven Einfluss auf motivationale Ressourcen (Kontrollüberzeugungen, Selbstwert) regulierend auf eine Verhaltensanpassung (Lernprobleme, Verhalten in der Schule) auswirkt (Grolnick et al., 2000).

Für den deutschsprachigen Raum lässt sich eine im Querschnittsdesign durchgeführte Untersuchung von Wild und Remy (2002) anführen, in welcher die Operationalisierung elterlichen Involvements vor dem Hintergrund von Annahmen der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985) erfolgte (Struktur, Autonomie, Responsivität). Auf der Basis der Angaben von 297 Drittklässlern konnten positive Einflüsse eines kindperzipierten elterlichen autonomieunterstützenden, strukturgebenden und responsiven Verhaltens auf die Lernmotivation von Schülern nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule nachgewiesen werden. Vor dem Hintergrund der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus und Folkman (1984) untersuchten Kurtz et al. (2010) im Querschnittsdesign die Rolle kindperzipierten elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) für übergangsbezogene Emotionen (Herausforderung, Bedrohung) bei Viertklässlern. Während Kontrolle positiv mit der Wahrnehmung des bevorstehenden Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule als Bedrohung zusammenhing, erwiesen sich Struktur und Responsivität als relevante positive Korrelate der Wahrnehmung des Übergangs als Herausforderung (Kurtz et al., 2010).

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse der verschiedenen Studien die Annahme, dass (kindperzipiertes) elterliches Involvement, welches die psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit adressiert, verschiedene lern- und leistungsrelevante Merkmale (Emotion, Motivation, Leistung) positiv sowie negativ beeinflussen kann.

### 3.2.3 Prozessmodell elterlichen Involvements von Hoover-Dempsey und Sandler (2005)

Um die Dynamik elterlichen Involvements nachvollziehen zu können, haben Hoover-Dempsey und Sandler (1995, 1997, 2005) ein theoriebasiertes mehrstufiges Prozessmodell entwickelt, mit dem aus psychologischer Perspektive die folgenden drei Fragen beantwortet werden sollen:

(1) Warum engagieren sich Eltern für den Schulerfolg ihrer Kinder? (2) Welche Formen von elterlichem Involvement werden gewählt? (3) Welchen Einfluss hat das elterliche Involvement auf den Schulerfolg der Kinder?

Der Prozess des elterlichen Involvements wird durch fünf aufeinanderfolgende Levels beschrieben (siehe Abbildung 5). (1) Der erste Level umfasst drei Konstrukte, die für den elterlichen Entscheidungsprozess bedeutsam sind. In Abhängigkeit dieser kommt es zu einem stark, moderat oder schwach ausgeprägten elterlichen Involvement. Die drei Konstrukte sind (a) elterliche motivationale Überzeugungen (b) elterliche Wahrnehmung von Aufforderungen zu bildungsrelevantem Engagement von Seiten der Schule, Lehrkräfte und Kinder und (c) der elterliche wahrgenommene Lebenskontext (Wissen, Fähigkeiten, finanzielle Ressourcen, zeitliche Ressourcen, sozialer Status etc.). (2) Der zweite Level bezieht sich auf die Form elterlichen Involvements. Hoover-Dempsey und Sandler (2005) unterscheiden zwischen den Formen (a) häusliches Involvement und (b) schulisches Involvement sowie zwischen den vier Involvement-Mechanismen (a) Förderung, (b) Modelllernen, (c) Bestärkung und (d) Unterweisung. (3) Der dritte Level fokussiert die Wahrnehmung des elterlichen Involvements hinsichtlich der vier Involvement-Mechanismen durch das Kind, über die der Effekt elterlichen Involvements vermittelt ist. (4) Der vierte Level umfasst verschiedene kindliche Attribute, die mit schulischem Erfolg verknüpft sind. Dies sind: (a) akademische Selbstwirksamkeit, (b) intrinsische Lernmotivation, (c) Selbstregulierungsstrategien und (d) soziale Selbstwirksamkeit in Hinblick auf die Beziehung zur Lehrkraft. (5) Der fünfte und letzte Level bezieht sich schließlich auf die schulische Leistung des Kindes (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Hoover-Dempsey und Sandler (2005) gehen davon aus, dass die Entscheidung, sich für die schulischen Belange eines Kindes zu engagieren, durch günstige elterliche motivationale Überzeugungen (z.B. Rollenverständnis, Selbstwirksamkeitserwartungen etc.), durch die Wahrnehmung von Aufforderungen zu bildungsrelevantem Engagement von Seiten der Schule, der Lehrer und der Kinder sowie durch einen privilegierten Lebenskontext (z.B. Wissen und Fähigkeiten, zeitliche und persönliche Ressourcen, sozioökonomischer Status) positiv

beeinflusst wird. Weiterhin wird postuliert, dass Kinder, deren Eltern in schulische Belange involviert sind, in einem höheren Maße für das Leistungsergebnis vorteilhafte Attribute herausbilden und somit ein besseres Leistungsergebnis erzielen, als Kinder, deren Eltern nicht oder in einem deutlich geringeren Ausmaß in schulische Belange involviert sind (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

Das Prozessmodell wurde in einer Reihe empirischer Studien aufgegriffen. Untersucht wurden in erster Linie der Zusammenhang der ersten zwei/drei Levels des Modells und damit die Frage inwiefern die Konstrukte (1) elterliche motivationale Überzeugungen, (2) elterliche Wahrnehmung von Aufforderungen zu bildungsrelevantem Engagement und (3) elterlicher wahrgenommene Lebenskontext unterschiedliche Dimensionen (kindperzipierten) elterlichen Involvements vorhersagen. Green, Walker, Hoover-Dempsey und Sandler (2007) konnten in einer Stichprobe von N=583 US-amerikanischen Schülern der 1-6 Klasse signifikante Effekte der drei Konstrukte auf kindperzipiertes schulisches und häusliches elterliches Involvement nachweisen. Die Ergebnisse blieben auch unter Kontrolle des sozioökonomischen Status der Familie bestehen. Park und Holloway (2013) werteten die Daten N=3.248 US-amerikanischer Eltern (von Schülern der 1-12 Klasse) aus und konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem elterlichen Rollenverständnis sowie sozialen und kulturellen Ressourcen mit elterlichem häuslichen und schulisches Involvement identifizieren. Lavenda (2011) kommt in einer Untersuchung von N=5.999 israelischer Eltern (von Schülern der *junior high school* und *senior high school*) zu ähnlichen Ergebnissen. Er konnte nicht nur zeigen, dass elterliches häusliches und schulisches Involvement durch die drei Konstrukte vorhergesagt wird, sondern auch, dass elterliches Rollenverständnis die Beziehung zwischen der elterlichen Wahrnehmung von Aufforderungen zu bildungsrelevantem Engagement und elterlichem Involvement mediiert. Signifikante Effekte der drei Konstrukte auf elterliches häusliches und schulisches Involvement fanden auch Walker, Hoover-Dempsey und Sandler (2011) in einer Stichprobe von N=147 lateinamerikanischer Eltern (von Schülern der 1-6 Klasse). Eine für die vorliegende Arbeit interessante Studie wurde von Yotyoding und Wild (2014) durchgeführt. Die Autoren erfassten elterliches Involvement wie von Wild (1999) und Wild und Lorenz (2007) vorgeschlagen über die vier Dimensionen Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle. Es wurden zwei latente Konstrukte gebildet (1) Autoritatives Involvement, welches sich aus den zwei manifesten Konstrukten Autonomie und Responsivität zusammensetzt, sowie (2) Autoritäres Involvement, welches aus den zwei manifesten Konstrukten Struktur und Kontrolle gebildet wurde. Die Autoren konnten zeigen, dass autoritatives und autoritäres Involvement

durch elterliche Wahrnehmung von Aufforderungen zu bildungsrelevantem Engagement negativ und durch persönliche Ressourcen (Zeit und Energie) positiv vorhergesagt wird. Darüber hinaus zeigte sich ein negativer Effekt von elterlichem Rollenverständnis auf autoritatives Involvement.

Da das Modell von Hoover-Dempsey und Sandler sowohl Wirk- als auch Vermittlungsmechanismen berücksichtigt, erscheint es für die Analyse des Zusammenhangs von Merkmalen des Elternhauses und schulischen Erfolg vielversprechend. Die Mehrheit der Studien, die ihren Untersuchungen dieses Modell zugrunde legen, konzentriert sich jedoch in erster Linie auf die Vorhersage der verschiedenen Dimensionen elterlichen Involvements (Level 1 und 2/3). Hier möchte die vorliegende Arbeit anknüpfen und nicht nur die Prädiktion elterlichen Involvements in den Blick nehmen (Level 1 und 3), sondern elterliches Involvement auch in Hinblick auf seine Funktion als Prädiktor für Zielorientierungen untersuchen (Level 4).

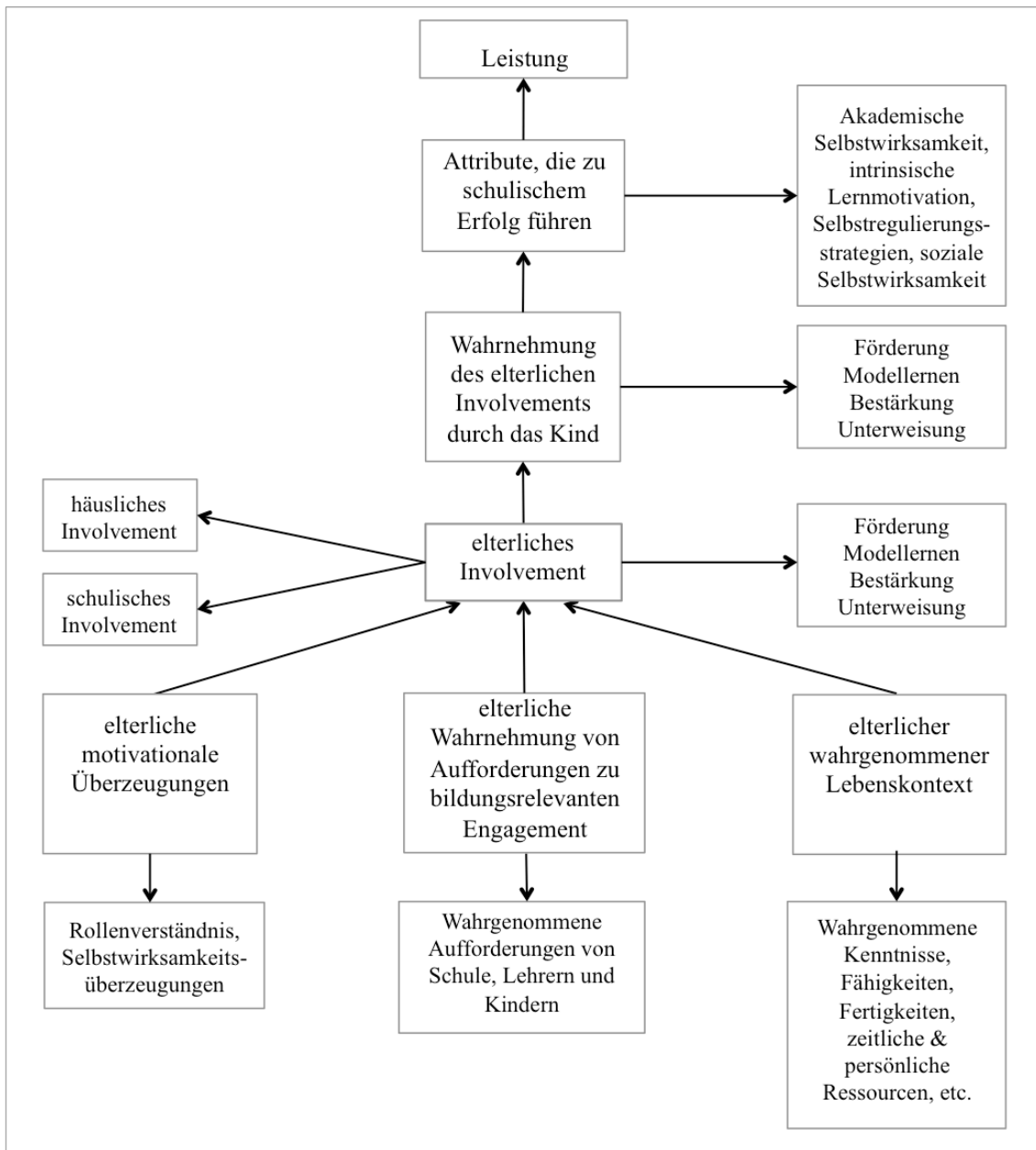


Abbildung 5: Überarbeitete Version des Prozessmodells elterlichen Involvements nach Hoover-Dempsey und Sandler (2005), eigene Übersetzung.

### 3.3 Empirische Querschnittsbefunde zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und zentralen Merkmalen schulischen Erfolgs

Wie bereits gezeigt werden konnte, deuten die Befunde zahlreicher Untersuchungen darauf hin, dass elterliches Involvement das Lern- und Leistungsverhalten von Schülern positiv beeinflussen kann. Dabei wird insbesondere auf zwei Bereiche verwiesen: (1) die Verbesserung der akademischen Fähigkeiten und (2) die Förderung motivationaler Ressourcen. Pomerantz, Moorman und Litwack (2007) haben mögliche Mechanismen, die den positiven Effekt elterlichen Involvements auf die Schulleistung sowie auf akademische Motivation erklären können, zusammengefasst:

- Durch schulisches Involvement erhalten Eltern detaillierte Informationen darüber, wie und was das Kind in der Schule lernt, sowie Informationen hinsichtlich der aktuellen akademischen Fähigkeiten des Kindes. So kann im Falle von etwaigen Defiziten eine gezielte Unterstützung und Förderung von Seiten der Eltern erfolgen (Baker & Stevenson, 1986; Epstein, 1987).
- Auch ohne diese Informationen führt elterliches Involvement (z.B. im häuslichen Bereich) durch Übung, Strukturierung, Kontrolle etc. zu einer Verbesserung der akademischen Fähigkeiten (Sénéchal & LeFevre, 2002; Patrick, Ryan & Kaplan, 2007).
- Nehmen Lehrer schulbezogenes Involvement bei den Eltern eines Schülers wahr, neigen sie dazu, diesen Schüler bezüglich seiner günstigen Fähigkeitsentwicklung verstärkt zu unterstützen (Grolnick & Slowiaczek, 1994).
- Über schulbezogenes Involvement bringen Eltern den Wert, den Sie dem Bereich Schule beimessen zum Ausdruck. Internalisieren Kinder diesen Wert, entwickeln sie ein stärker internal und weniger external reguliertes Lern- und Leistungsverhalten (Hill & Taylor, 2004; Grolnick & Slowiaczek, 1994).
- Über schulbezogenes Involvement bringen Eltern aktive Strategien, mit dem Bereich Schule und dessen Herausforderungen bewusst umgehen zu können, zum Ausdruck. So vermitteln sie, dass mithilfe eines strategischen Vorgehens auch schwierige Situationen kontrolliert werden können (Grolnick & Slowiaczek, 1994).
- Durch elterliches schulbezogenes Involvement (z.B. im häuslichen Bereich: Übung, Struktur, Kontrolle, Unterstützung etc.) entwickeln Kinder eine Vertrautheit mit schulischen Aufgaben, so dass sie sich als kompetent in schulischen Bereichen wahrnehmen können (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Patrick et al., 2007).



Die Verbesserung der Schulleistung durch elterliches Involvement ist vermutlich sowohl auf eine Verbesserung der akademischen Fähigkeiten als auch auf eine Steigerung akademischer Motivation zurückzuführen, wobei sich die beiden Bereiche wechselseitig beeinflussen. Der nun folgende Abschnitt gibt einen Überblick über den Forschungsstand hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen elterlichem Involvement und der akademischen Leistung sowie verschiedenen lern- und leistungsrelevanten motivationalen Merkmalen von Schülern.

(1) Schulleistung. In der Forschungsliteratur wird sowohl von positiven als auch von negativen Zusammenhängen zwischen elterlichem Involvement und der Schulleistung berichtet. Die heterogene Befundlage wird vor allem auf die vielfältigen Operationalisierungen von elterlichem Involvement zurückgeführt. Je nachdem, welche Dimensionen berücksichtigt bzw. vernachlässigt werden, können sich positive sowie negative Zusammenhänge zeigen. Der Forschungsstand zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und Schulleistung wurde in verschiedenen Metaanalysen zusammengefasst (Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Navarro-Asensio & Gaviria, 2015; Fan & Chen, 2001, Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2003, 2005, 2007). Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die bestehende Befundlage gegeben.

Die Metaanalyse von Fan und Chen (2001) basiert auf 25 Studien und untersucht den korrelativen Zusammenhang zwischen Schulleistung und den Involvement-Dimensionen: (1) Bildungserwartungen/Bildungsaspirationen, (2) Eltern-Kind-Kommunikation über schulische Belange, (3) elterliche Betreuung/Strukturgebund in Zusammenhang mit schulischen Angelegenheiten und (4) elterliche Teilhabe an Schulaktivitäten. Der stärkste korrelative Zusammenhang zeigte sich zwischen Schulleistung und Bildungserwartung/Bildungsaspiration ( $r=.40$ ) sowie zwischen Schulleistung und elterlicher Teilhabe an Schulaktivitäten ( $r=.32$ ). Schwächere Zusammenhänge mit Schulleistung wurden für die Dimensionen Eltern-Kind-Kommunikation ( $r=.19$ ) und elterliche Betreuung/Strukturgebund in Zusammenhang mit schulischen Angelegenheiten ( $r=.09$ ) nachgewiesen.

Auf der Grundlage von 21 Studien wurde in der ersten Metaanalyse von Jeynes (2003) der Zusammenhang zwischen elterlichem Involvement und der Schulleistung bei Schülern verschiedener Minoritätengruppen (Schüler mit afrikanisch-amerikanischer, asiatisch-amerikanischer und lateinamerikanisch-amerikanischer Abstammung) untersucht. Berücksichtigt wurden acht Involvement-Dimensionen: (1) Eltern-Kind-Kommunikation über Schule, (2) Hausaufgabenunterstützung, (3) elterliche Bildungserwartungen, (4) Ermutigung zum Lesen, (5) elterliche Teilhabe und Teilnahme an Schulaktivitäten, (6) Struktur und Regeln in

Hinblick auf Hausaufgaben und Freizeitgestaltung, (7) elterliche Wärme sowie (8) sonstiges elterliches Involvement. Für Schüler afrikanisch-amerikanischer Abstammung konnte die stärksten Zusammenhänge mit Schulleistung für elterliche Hausaufgabenunterstützung ( $d=.72$ ), elterliche Bildungserwartungen ( $d=.57$ ) sowie elterliche Teilhabe und Teilnahme an Schulaktivitäten ( $d=.51$ ) nachgewiesen werden. Für Schüler lateinamerikanisch-amerikanischer sowie asiatisch-amerikanischer Abstammung erwies sich die Dimension Ermutigung zum Lesen ( $d=.21$ ) als relevanter positiver Einflussfaktor auf die Schulleistung. In seiner zweiten Metaanalyse untersuchte Jeynes (2005) auf Basis von 41 Studien den Zusammenhang von elterlichem Involvement und Schulleistung bei Grundschulern aus dem städtischen Bereich. In dieser Untersuchung wurden die stärksten Zusammenhänge zwischen Schulleistung und den Involvement-Dimensionen elterliche Erwartungen ( $r=.58$ ) und gemeinsames Lesen ( $r=.42$ ) festgestellt. In seiner dritten Metaanalyse berücksichtigte Jeynes (2007) 52 Studien und untersuchte den Zusammenhang zwischen elterlichem Involvement und Schulleistung bei Schülern der Sekundarstufe. Die stärksten Zusammenhänge zeigten sich für die Involvement-Dimensionen elterliche Bildungserwartungen ( $d=.88$ ), elterliches Unterstützungsverhalten ( $d=.40$ ) und Hausaufgabenunterstützung ( $d=.38$ ).

Auf Basis von 50 Studien analysierten Hill und Tyson (2009) für Schüler der *middle school* den korrelativen Zusammenhang zwischen der Schulleistung und (1) elterlichem Involvement zuhause (Kommunikation über schulische Angelegenheiten mit dem Kind, Hausaufgabenunterstützung, kulturelle Aktivitäten, lernförderliche Umgebung zuhause, etc.), (2) elterlichem Involvement in der Schule (Teilnahme an Schulveranstaltungen, ehrenamtliche Tätigkeiten an der Schule, Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern, etc.) sowie (3) der akademischen Sozialisation (Kommunikation von Bildungsaspirationen, Leistungserwartungen). Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulleistung und der akademischen Sozialisation ( $r=.39$ ) sowie zwischen der Schulleistung und schulbezogenem Involvement ( $r=.19$ ). In Hinblick auf das häusliche Involvement ließ sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Schulleistung und der Dimension häusliche Aktivitäten ( $r=.12$ ) nachweisen, wohingegen der Zusammenhang zwischen Schulleistung und der Dimension Hausaufgabenunterstützung negativ ausfiel ( $r=-.11$ ). In der Metaanalyse von Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Navarro-Asensio & Gavia (2015) wurden 37 Studien, die zwischen den Jahren 2000 und 2013 publiziert wurden, herangezogen und der Zusammenhang zwischen Schulleistung und sieben Involvement-Dimensionen untersucht. Berücksichtigt wurden die Dimensionen: (1) elterliche Partizipation (allgemeine Beschreibung), (2) Eltern-Kind-

Kommunikation über schulische Belange, (3) elterliche Hausaufgabenunterstützung, (4) elterliche Bildungserwartungen, (5) gemeinsames Lesen, (6) elterliche Teilhabe und Teilnahme an Schulaktivitäten sowie (7) Struktur und Regeln in Hinblick auf Hausaufgaben und Freizeitgestaltung. Zunächst zeigte sich für alle Involvement-Dimensionen (mit Ausnahme der Dimension 6) signifikante positive Zusammenhänge mit Schulleistung. Die stärksten Zusammenhänge konnten für die Dimensionen elterliche Bildungserwartungen ( $d=.22$ ), Eltern-Kind-Kommunikation über schulische Belange ( $d=.20$ ) und gemeinsames Lesen ( $d=.17$ ) nachgewiesen werden. Der schwächste positive Zusammenhang zeigte sich für die Dimension elterliche Hausaufgabenunterstützung ( $d=.02$ ).

Insgesamt weisen sowohl die Metaanalysen, als auch Studien, die nicht in diesen berücksichtigt wurden, mehrheitlich auf positive Zusammenhänge zwischen verschiedenen Dimensionen elterlichen Involvements und Schulleistung hin. Negative Zusammenhänge wurden ermittelt für die Dimensionen: Kontakt zwischen Eltern und Schule (Catsambis, 1998; Desimone, 1999; Fan, 2001; Kaplan-Toren, 2013; McNeal, 1999; Sui-Chu & Willms, 1996), Hausaufgabenunterstützung (Altschul, 2012; Horn & West, 1992; Milne, Myers, Rosenthal & Ginsburg, 1986; Moroni et al., 2015) sowie elterliche Kontrolle (rigides und bestrafendes Verhalten, das auf Unterdrückung und Einschränkung abzielt) (Bronstein et al., 2005; Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick et al., 1991; Ginsburg & Bronstein, 1993).

(2) Intrinsische und extrinsische Motivation. In einigen Studien wurde der Einfluss elterlichen Involvements auf intrinsische und extrinsische Lernmotivation von Schülern untersucht. Ginsburg & Bronstein (1993) erfassten in ihrer im Querschnittsdesign durchgeführten Studie intrinsische und extrinsische Lernmotivation von Schülern anhand von fünf Subskalen, die von den Schülern selbst einzuschätzen waren und jeweils einen „intrinsischen Pol“ und einen „extrinsischen Pol“ enthielten: (1) *preference for challenge vs. preference for easy work*, (2) *curiosity/interest vs. working to please the teacher or to get good grades*, (3) *independent mastery vs. dependence on the teacher for help*, (4) *independent judgment vs. reliance on the teacher's judgment*, (5) *internal criteria for success/failure vs. relying on external criteria such as the teacher or report card*. Zusätzlich wurde intrinsische Lernmotivation über Lehrerangaben erfasst. Ein Beispielitem, welches auf einer Fünfpunkteskala von *always* bis *never* einzuschätzen war, lautet: „*Exhibits self-confidence. For example, student initiates activities, goes ahead in work and play without direction*“ (ebd.: 1463). Die Autoren konnten an einer Stichprobe von 93 Fünftklässlern einen positiven Zusammenhang zwischen extrinsischer

Lernmotivation und einer über die Eltern erfassten starken Hausaufgabenüberwachung (Beispielitem: „*Approximately what proportion of the time do you insist that your child do his/her homework?*“; ebd.: 1464), einem über die Schüler erfassten sanktionierenden elterlichen Verhalten bei schlechten Noten (Beispielitems: „*They get angry or upset with me*“, „*They ground me*“; ebd.: 1464) sowie einer elterlichen Teilnahmslosigkeit bei schlechten Noten (Beispielitem: „*They don't expect me to do better, so they don't really do anything*“; ebd.: 1464) nachweisen. Überdies zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen extrinsischer Lernmotivation und einem über- oder unterkontrollierenden Familienstil, der sowohl über die Eltern, als auch über die Schüler erfasst wurde (Beispielitems: „*Parents make all the important decisions in our family*“, „*It is hard to know what the rules are in our family because they always change*“; ebd.: 1465). In einem positiven Zusammenhang mit intrinsischer Lernmotivation steht dagegen ein ermutigendes elterliches Involvement bei schlechten Noten (Beispielitem: „*They remind me of how smart I am [in response to a bad grade]*“; ebd.: 1464) sowie ein autonomiefördernder Familienstil (Beispielitems: „*Each family member has at least some say in major or family decisions*“, „*Family members feel free to say what is on their minds*“; ebd.: 1465).

Auch Fan, Williams und Wolters (2012) untersuchten im Querschnittsdesign den Einfluss verschiedener Dimensionen elterlichen Involvements auf intrinsische und extrinsische Motivation in Hinblick auf die Schulfächer Englisch und Mathematik. Intrinsische und extrinsische Motivation wurde über die Schüler erfasst (Beispielitems: „*Think mathematics is fun. Think reading is fun*“; ebd.: 25). Elterliches Involvement, welches von den Eltern eingeschätzt wurde, wurde über fünf Dimensionen gemessen: (1) Beratung, (2) Teilnahme an Schulveranstaltungen, (3) Eltern-Schul-Kommunikation in Zusammenhang mit Schulproblemen, (4) Eltern-Schul-Kommunikation in Zusammenhang mit positiven Schulangelegenheiten sowie (5) elterliche Bildungsaspiration. An einer Stichprobe von 12.721 US amerikanischen Zehntklässlern konnten die Autoren zeigen, dass elterliche Bildungsaspiration (Einschätzung auf einer Sieben-Punkte-Skala, welchen Bildungsabschluss sich die Eltern für ihr Kind wünschen) sowie elterliche Beratung (Beispielitem: „*Providing advice about things that are troubling your 10th-grade student*“; ebd.: 25) positiv mit intrinsischer Motivation in Englisch und Mathematik einhergeht, während der Kontakt von Eltern und Schule aufgrund von Problemen (Beispielitem: „*Schools contacted parent about poor performance*“; ebd.: 25) negativ mit intrinsischer Motivation verknüpft ist.

Fasst man die Befunde der vorgestellten Studien zusammen, lässt sich festhalten, dass eine hohe elterliche Bildungsaspiration sowie ein ermutigendes, unterstützendes und autonomieförderndes elterliches Involvement positiv mit intrinsischer Lernmotivation von Schülern in Zusammenhang steht, während ein kontrollierendes und sanktionierendes elterliches Involvement, der Kontrakt der Eltern mit der Schule bei Schulproblemen aber auch elterliche Teilnahmslosigkeit in Hinblick auf Schulleistung und die Abwesenheit von familiären Regeln mit extrinsischer Motivation einhergeht. Die Ergebnisse weiterer Studien, die sich mit dem Zusammenhang von elterlichem Involvement und (intrinsischer und extrinsischer) Lernmotivation befassen, unterstreichen die genannten Zusammenhänge (Ames, Khoju & Watkins, 1993; Ames et al., 1995; Fan & Williams, 2010; Fan et al., 2012; Fulton & Turner, 2008; Ginsburg & Bronstein, 1993; Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick, 2003; Müller-Kalthoff, Wild, Rammert, Siegmund & Gerber, 2008; Pavalache-Ilie & Tirdia, 2015; Villiger, Wanderler & Niggli, 2014; Weishaar, 2001).

(3) Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und akademisches Selbstkonzept. Neben dem Zusammenhang von elterlichem Involvement mit Schulleistung sowie intrinsischer und extrinsischer Motivation wurde der Zusammenhang von elterlichem Involvement und Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen und dem akademischen Selbstkonzept von Schülern untersucht. Grolnick & Slowiaczek (1994) identifizierten in einer Stichprobe von 302 Schülern zwischen 11 und 14 Jahren einen positiven Zusammenhang zwischen Kontrollüberzeugungen, die über die Schüler erfasst wurden (*MMCPC questionnaire – „this questionnaire measures children`s perceptions of the source of control of their successes and failures in three domains [...] and generally“*; ebd.: 242) und einem kindperzipierten elterlichen kognitiven Involvement (*„Student [were] asked to designate how often his or her mother and father engaged in nine activities at home. These included reading the newspaper and talking about current events“*; ebd. 241) sowie einem kind- und lehrkraftperzipiertem elterlichen behavioralen Involvement (*„Mothers and fathers frequency of interaction with the school“*; ebd.: 241).

Fan, Williams und Wolter (2012) untersuchten den querschnittlichen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülern bezüglich der Fächer Mathematik und Englisch, die über Schülerangaben erfasst wurden (Beispielitem: *„Certain that can master the skills being taught in mathematics/English class“*; ebd.: 27) und elterlichem Involvement, welches von den Eltern auf Basis von fünf Dimensionen eingeschätzt wurde ((1) Beratung,

(2) Teilnahme an Schulveranstaltungen, (3) Eltern-Schul-Kommunikation in Zusammenhang mit Schulproblemen, (4) Eltern-Schul-Kommunikation in Zusammenhang mit positiven Schulangelegenheiten sowie (5) elterliche Bildungsaspiration). Die Autoren konnten für 12.721 Schüler der 10. Klasse insbesondere einen positiven Zusammenhang zwischen elterlicher Beratung (Beispielitem: „*Providing advice about things that are troubling your 10th-grade student*“; ebd.: 25) sowie Bildungsaspiration (Einschätzung auf einer Sieben-Punkte-Skala, welchen Bildungsabschluss sich die Eltern für ihr Kind wünschen) und Selbstwirksamkeitserwartungen in Englisch und Mathematik identifizieren. Eltern-Schul-Kommunikation in Zusammenhang mit Schulproblemen (Beispielitem: „*School contacted parent about problem behavior*“; ebd.: 25) wies einen negativen Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Englisch und Mathematik auf.

Wie für Selbstwirksamkeitserwartungen konnte auch zwischen dem akademischen Selbstkonzept (Marsh, 1990b; Marsh, Craven & Debus, 1991) und verschiedenen Dimensionen elterlichen Involvements ein positiver Zusammenhang identifiziert werden. Bronstein und Kollegen (1996) konnten in ihrer im Längsschnittdesign durchgeführten Untersuchung zeigen, dass elterliches Involvement in Form eines *aware parenting* („*Items reflect parental awareness of children’s needs, as well as an awareness of effective approaches to parenting*“; ebd.: 419) welches sowohl von den Eltern als auch von den Schülern eigenschätzt wurde, in einem positiven Zusammenhang mit dem von Schülern eingeschätzten akademischen Selbstkonzept (Beispielitems: „*There are a lot of things about my looks that I’d like to change*“, „*I’m smart, and I learn very fast*“; ebd.: 420) steht. Ebenso wiesen Fantuzzo, Davis und Ginsburg (1995) für eine Stichprobe von 78 Viert- und Fünftklässlern in einer experimentellen Untersuchung einen positiven Zusammenhang zwischen elterlichem Involvement (z.B. „*Personal contact between school and home*“) und dem auf Schülerangaben beruhenden akademischen Selbstkonzept der Schüler („*36 multiple-choice items across six subscales [...]. These scales measure students’ self-perceptions of how week they perform academically [...], how much they are accepted by their peers [...], and the degree to which they feel that they are behaving appropriately and not getting into trouble*“; ebd.: 275). Auch für ältere Schüler konnten diese Zusammenhänge gezeigt werden. So konnten Gonzalez-Pienda und Kollegen (2002) in ihrer Querschnittstudie an einer Stichprobe von 261 12 bis 18-jährigen Schülern einen positiven Zusammenhang zwischen einem kindperzipierten elterlichem Involvement (z.B. „*Parents’ behaviors that reveal interest in the way children do their schoolwork*“; ebd.:

259) und dem auf Schülerangeben basierenden akademischen Selbstkonzept (SDQ II; Byrne, 1996) nachweisen.

(4) Einstellung der Schüler gegenüber der Schule und gegenüber schulischer Leistung. Ein weiterer positiver Effekt des elterlichen Involvements auf die schulische Performanz lässt sich in Zusammenhang mit der Einstellung der Schüler zur Schule und zur schulischen Leistung feststellen. Es wird argumentiert, dass Eltern ihre Einstellung und Werthaltung gegenüber Schule und schulischer Leistung über bildungsrelevantes Verhalten zuhause (z.B. Betreuung und Unterstützung bei Hausaufgaben) und in der Schule (z.B. Engagement bei Schulveranstaltungen) zum Ausdruck bringen und darüber vermittelt die Einstellung des Kindes indirekt beeinflussen. Die Folge ist, dass Motivation und Aufmerksamkeit der Schüler in der Schule zunehmen und mehr Sorgfalt und Zeit für die Anfertigung von Hausaufgaben aufgewendet wird (Koutsolis & Campell, 2001; Comer & Haynes, 1991; Eccles & Harold, 1996; Stecher, 1996). Auch zeigte sich, dass Schüler, deren Eltern in schulische Belange involviert sind, weniger sozial-emotionale Probleme aufweisen (Niehaus & Adelson, 2014). Insgesamt sprechen diese Zusammenhänge für längerfristige positive Effekte elterlichen Involvements auf den Schulerfolg.

### **3.4 Empirische Befunde zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und Zielorientierungen**

Im vorangegangenen Abschnitt konnte bereits gezeigt werden, dass Schüler eine höhere Schulleistung aufweisen, stärker intrinsisch motiviert sind, von höheren Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen und einem höheren akademischen Selbstkonzept berichten sowie eine positivere Einstellung zur Schule haben, wenn sie wahrnehmen, dass ihre Eltern in schulische Belange involviert sind. Zur Erklärung der Befunde werden verschiedene Mechanismen diskutiert (siehe Kapitel 3.3). In Hinblick auf das zentrale Forschungsanliegen der vorliegenden Arbeit stellt sich nun vor dem Hintergrund der bestehenden Befundlage die Frage, inwiefern elterliches Involvement die Übernahme von verschiedenen Zielorientierungen beeinflusst. In einer Reihe von Untersuchungen wurde der Zusammenhang verschiedener Dimensionen elterlichen Involvements (insbesondere Autonomieunterstützung und Kontrolle) mit Lern- und Leistungszielen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Bildungskarriere eines Schülers (Grundschule, weiterführende Schule, Hochschule bzw. *primary, secondary* und *tertiary school*) untersucht. Im Folgenden werden die Befunde einschlägi-

ger, im Querschnittsdesign durchgeführte Studien vorgestellt. Anschließend wird in einem eigenen Kapitel auf die Ergebnisse von Studien eingegangen, die ein Längsschnittsdesign aufweisen.

(1) Grundschule bzw. *primary school* (1. - 6. Klasse). Gurland und Grolnick (2005) analysierten die Daten von 40 Drittklässlern und deren Mütter und gingen der Frage nach dem korrelativen Zusammenhang zwischen mütterlicher Autonomieunterstützung sowie einem mütterlichen kontrollierenden Verhalten und Lern- und Leistungszielen nach. Autonomieunterstützung wurde von den Müttern selbst eingeschätzt (Beispielitems: „*I encourage my child to give his/her opinion even if we might disagree; children should always do what their parents say, no matter what*“; ebd.: 111). Zur objektiven Erfassung autonomieunterstützenden und kontrollierenden mütterlichen Verhaltens wurden Videoaufnahmen ausgewertet, welche eine Situation, in der Mutter und Kind gemeinsam Hausaufgaben erledigten, enthielt. Das Verhalten wurde als autonomieunterstützend codiert wenn z.B. „*The mother begins to write the child's answers after the child, who is struggling, asks for the mother's assistance*“ (ebd.: 112), während das Verhalten als kontrollierend codiert wurde, wenn z.B. „*The mother begins to write the child's answers, despite that the child had been doing fine on his or her own*“ (ebd.: 112). Lern- und Leistungsziele wurden wiederum über Schülerangaben erfasst. Die Autoren konnten in Ihrer Studie zeigen, dass Leistungsziele und kontrollierendes mütterliches Verhalten (Videoaufnahme) in einem positiven Zusammenhang ( $r=.35$ ) stehen, während Leistungsziele und autonomieunterstützendes mütterliches Verhalten (Videoaufnahme) einen negativen Zusammenhang ( $r=-.48$ ) aufweisen. Weiterhin zeigte sich eine positive Korrelation zwischen Lernzielen und der von der Mutter eingeschätzten Autonomieunterstützung ( $r=.42$ ). Auch wenn die Ergebnisse die von den Autoren vorab formulierten Hypothesen bestätigen und damit vielversprechend erscheinen, wird darauf hingewiesen, dass aufgrund des korrelativen Charakters der Untersuchung sowie des Querschnittsdesigns, Aussagen über kausale Wirkrichtungen nicht möglich sind.

Wild und Remy (2002) unterschieden in ihrer im Querschnittsdesign durchgeführten Untersuchung, in der sie die Daten von 297 Drittklässlern und deren Eltern analysierten, zwischen den Involvement-Dimensionen Struktur, Autonomie, Responsivität sowie Kontrolle und nahmen deren Einfluss auf Zielorientierungen (Ichorientierung, Aufgabenorientierung, Vermeidung) für das Fach Mathematik in den Blick. Die Erfassung von elterlichem Involvement sowie von Zielorientierungen erfolgte über Schülerangaben (Beispielitems: Struktur:



„Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe, weiß ich genau, wie meine Eltern reagieren werden“; Autonomie: „Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe, fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können“; Responsivität: „Meine Eltern interessieren sich dafür, was ich in der Schule lerne“; Kontrolle: „Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe, machen mir meine Eltern das Leben schwer“; ebd.: 51). Zusätzlich wurden kindperzipierte elterliche Zielorientierungen gemessen (Produktorientierung, Prozessorientierung). Im Rahmen von Regressionsanalysen, in welchen für die soziale Herkunft sowie für die Schulleistung kontrolliert wurde, konnten die Autoren die folgenden signifikanten Effekte nachweisen: (1) Struktur hat einen positiven Effekt auf Ichorientierung ( $\beta=.17$ ;  $p<.05$ ), (2) Kontrolle hat einen negativen Effekt auf Aufgabenorientierung ( $\beta=-.14$ ;  $p<.10$ ), (3) Prozessorientierung hat einen negativen Effekt auf Ichorientierung ( $\beta=-.22$ ;  $p<.05$ ) und einen positiven Effekt auf Aufgabenorientierung ( $\beta=.33$ ;  $p<.05$ ), (4) Produktorientierung wirkt sich positiv auf Ichorientierung ( $\beta=.53$ ;  $p<.05$ ) sowie Vermeidung ( $\beta=.44$ ;  $p<.05$ ) aus. Die Autoren werten ihre Ergebnisse insgesamt als wichtige Hinweise darauf, „dass Kinder umso eher hohe Werte in selbstbestimmten Formen der Lernmotivation erzielen, wenn Eltern die Aufmerksamkeit eher auf den Lernprozess als auf das Lernergebnis richten und wenn Schüler im Rahmen des häuslichen Lernens ermutigt und in autonomieunterstützender Weise angeleitet werden, selbständig zu lernen“ (ebd.: 44). Weiterhin leiten sie aus ihren Ergebnissen ab, dass „Heranwachsende eher dazu [neigen], ihr Lernen an äußeren Kontingenzen [...] auszurichten und ihre Zufriedenheit vom positiven Urteil relevanter Personen abhängig zu machen (Ich-Orientierung), wenn sie im Rahmen des häuslichen Lernens mit einem stark lenkenden Instruktionsverhalten konfrontiert sind“ (ebd.: 45). Gleichzeitig betonen die Autoren, dass ihre Analysen „lediglich einen ersten Schritt auf dem Weg zur Untersuchung des komplexen Zusammenspiels schulischer und familiärer Bedingungen der Motivation darstellen“ (ebd.: 45). Als Grenzen der Untersuchung werden insbesondere das Querschnittsdesign sowie das ausschließliche Rekurrenieren auf Selbstauskünfte der Schüler genannt.

Gonida & Cortina (2014) gingen in ihrer Untersuchung unter anderem der Frage nach, inwiefern verschiedene Dimensionen elterlichen Involvements in Zusammenhang mit der Anfertigung von Hausaufgaben, Lern- und Leistungsziele von Schülern vorhersagen. Elterliches Involvement wurde anhand von Selbstauskünften der Eltern erfasst. Es wurden vier Dimensionen berücksichtigt: (1) Autonomieunterstützung (Beispielitem: „*When your child is asking for help because s/he cannot solve a problem, how often do you recommend her/him to read the problem from the beginning?*“; ebd.: 382) (2) Kontrolle (Beispielitem: „*How often do you*

*ask your child to tell you the lessons for the next day by heart in order to assure that s/he learned them properly?*“) (3) Interferenz (Beispielitem: *„How often do you solve your child’s exercises because your child does not want to?“*; ebd.: 383) und (4) kognitives Engagement (Beispielitem: *„How often do you indicate to your child books relevant to school subjects for knowledge enrichment?“*; ebd.: 383). Lern- und Leistungsziele wurden über Angaben der Schüler gemessen. Die Autoren berechneten unter Verwendung einer Stichprobe von N=282 Fünftklässlern ein Strukturgleichungsmodell, welches unter anderem den Zusammenhang von elterlichem Involvement und Zielorientierungen untersucht. Dabei wurden für Zielorientierungen der Eltern sowie für elterliche Erwartungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit des Kindes kontrolliert. Es zeigte sich erwartungskonform ein positiver Effekt elterlicher Autonomieunterstützung bei der Anfertigung von Hausaufgaben auf Lernziele ( $\beta=.18$ ), ein positiver Effekt von Kontrolle bei der Anfertigung von Hausaufgaben auf Leistungsziele ( $\beta=.16$ ) und ein negativer Effekt von Interferenz bei der Anfertigung von Hausaufgaben auf Lernziele ( $\beta=-.16$ ). Die Autoren betonen, dass ihre Ergebnisse einen wichtigen Betrag zur Analyse des Einflusses elterlichen Involvements auf Zielorientierungen leisten, weisen jedoch zugleich auf das Querschnittsdesign der Studie hin, aufgrund dessen Aussagen in Hinblick auf kausale Effekte nicht möglich sind.

Mendoza (2012) untersuchte auf Basis einer Stichprobe von 102 Fünftklässlern den Zusammenhang zwischen elterlichem Involvement und Lernzielen, Annäherungsleistungszielen sowie Vermeidungsleistungszielen. Die Messung elterlichen Involvements erfolgte über Schülerangaben. Es wurden die drei Involvement-Subskalen: (1) *parental achievement values*, (2) *parental interest in schoolwork* und (3) *parental involvement in school functions* berücksichtigt. Auch die Erfassung von Zielorientierungen erfolgte über Schülerangaben. Auf Basis linearer Regressionen konnte die Autorin zeigen, dass elterliches Involvement Lernziele ( $\beta=.28$ ) und Annäherungsleistungsziele ( $\beta=.29$ ) positiv vorhersagt. Der Effekt elterlichen Involvements auf Vermeidungsleistungsziele war nicht signifikant. Auch diese Studie weist interessante Ergebnisse auf, lässt aber aufgrund des verwendeten Querschnittsdesigns keine Aussagen in Hinblick auf kausale Wirkrichtungen zu. Als weitere Schwäche der Arbeit ist die fehlende Kontrolle relevanter Drittvariablen zu nennen. Da in den linearen Regressionen jeweils nur eine unabhängige Variable berücksichtigt wird, bleibt offen, inwiefern die identifizierten Effekte über relevante Drittvariablen vermittelt sind.

He, Gou und Chang (2015) gingen unter Verwendung der Daten von 161 Schülern der sechsten Klasse und deren Eltern der Frage nach, inwiefern elterliches Involvement im Sinne

von gemeinsamen Lese- und Schreibaktivitäten in Englisch Zielorientierungen von Schülern (in Englisch) vorhersagt. Die Erfassung von Lernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen basierte auf den *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS; Midgley et al., 2000). Die Einschätzung erfolgte durch die Schüler. Elterliches Involvement wurde dagegen anhand von Elternangaben gemessen. Erfasst wurde, wie oft Eltern ihren Kindern auf Englisch etwas vorlesen, wie oft sie mit ihren Kindern das englische Alphabet und englische Wörter üben und wie oft sie mit ihren Kindern englische Rhythmusspiele spielen. Die Autoren berechneten ein Strukturgleichungsmodell, in welchem sie unter anderem den Einfluss elterlichen Involvements in Englisch unter Kontrolle elterlicher Lern- und Leistungsziele auf die Lern- und Leistungsziele (in Englisch) der Schüler berechneten. Es zeigte sich ein positiver Effekt elterlichen Involvements in Englisch auf Lernziele ( $\beta=.72$ ) sowie auf Annäherungsleistungsziele ( $\beta=.66$ ). Der Effekt elterlichen Involvements in Englisch auf Vermeidungsleistungsziele ( $\beta=-.56$ ) war negativ. Auch die Ergebnisse dieser Studie entsprechen den vorab formulierten Erwartungen. Als Limitationen nennen die Autoren ebenfalls das Querschnittsdesign, die Beschränkung der Untersuchung auf nur eine Klassenstufe und auf nur ein Schulfach sowie die fehlende Berücksichtigung weiterer relevanter Hintergrundvariablen (z.B. Zielstruktur im Klassenzimmer, Zielorientierung der Lehrkraft).

(2) Weiterführende Schule bzw. *secondary school* (7. - 12. Klasse). Ein Ziel der Studie von Abd-El-Fattah (2006) war es, den Zusammenhang zwischen kindperzipiertem häuslichen elterlichen Involvement (Beispielitem: „*My parents prepare a private, clean, and quiet place for me to study my lessons*“; ebd.: 501) sowie schulischem elterlichen Involvement (Beispielitem: „*My parents refuse to donate money to school other than the official fees*“; ebd.: 501) und kindperzipierten Lernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen zu untersuchen. Hierfür analysierte er die Daten von 255 Siebtklässlern in Ägypten. Die Berechnung eines Strukturgleichungsmodells, in welchem für keine weiteren Drittvariablen kontrolliert wurde, ergab: (1) elterliches häusliches Involvement hat einen positiven Effekt auf Lernziele ( $\beta=.31$ ), (2) elterliches schulisches Involvement hat einen positiven Effekt auf Annäherungsleistungsziele ( $\beta=.34$ ) und (3) elterliches schulisches Involvement hat einen negativen Effekt auf Vermeidungsleistungsziele ( $\beta=-.27$ ). Zwar sind die Ergebnisse auch dieser Studie als wichtiger Beitrag zur Analyse des Zusammenhangs von elterlichem Involvement und Zielorientierung zu werten, doch auch hier ist darauf hinzuweisen, dass die Befunde aufgrund des verwendeten Querschnittsdesigns keine Nachweise für die dahinterliegenden kausa-

len Beziehungen darstellen. Auch bleibt aufgrund der fehlenden Drittvariablenkontrolle (Geschlecht, sozialer Hintergrund, Schulleistung, Zielstruktur im Klassenzimmer, etc.) die Frage nach dem Einfluss weiterer Variablen ungeklärt. Darüber hinaus kann das ausschließliche Rekurrenieren auf Selbstauskünfte der Schüler kritisch betrachtet werden.

Luo, Aye, Hogan, Kaur und Chan (2013) untersuchten an einer Stichprobe von 1.667 Neuntklässlern in Singapur das Zusammenspiel der durch die Schüler bewerteten Involvement-Dimensionen (1) Involvement in Lernprozessen (Beispielitem: „*My parents are willing to help me with my school work*“; ebd.: 278) und (2) Kontrolle (Beispielitem: „*My parents don't let me make my own plans for things I want to do*“; ebd.: 278) mit Annäherungslernzielen, Vermeidungslernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen für das Fach Mathematik. Sie berechneten ein Strukturgleichungsmodell, in welches das Geschlecht sowie die vorangegangene Mathematikleistung als Kontrollvariablen eingingen. Es zeigte sich ein positiver Effekt von elterlichem Involvement in Lernprozesse sowohl auf Annäherungslernziele ( $\beta=.31$ ) als auch auf Annäherungs- ( $\beta=.15$ ) und Vermeidungsleistungsziele ( $\beta=.09$ ). Der Effekt auf Annäherungslernziele war am stärksten. Elterliche Kontrolle wies wiederum positive Effekte auf Vermeidungslernziele ( $\beta=.20$ ) sowie auf Annäherungs- ( $\beta=.24$ ) und Vermeidungsleistungsziele ( $\beta=.24$ ) auf. Hier war der Effekt auf Vermeidungsleistungsziele am stärksten. Als Grenze der Studie weisen die Autoren auf das verwendete Querschnittsdesign hin, sowie auf den Aspekt, dass sich die Bedeutung der beiden Involvement-Dimensionen im Laufe der Entwicklung eines Schülers verändert und die Befunde der eigenen Studie somit nicht auf jüngere oder ältere Schüler übertragen werden können.

Boon (2007) differenzierte in ihrer Untersuchung zwischen den Involvement-Dimensionen *warmth/involvement* („*Extent to which the adolescent perceives his or her parents as loving, responsive and involved*“; ebd.: 216) und *strictness/supervision* („*Perceived parental monitoring and supervision of the adolescent*“; ebd.: 216f.) und analysierte den über Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele vermittelten Effekt von elterlichem Involvement auf Leistung. Die Zielorientierungen wurden auf Grundlage der *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS; Midgley et al., 2000) erfasst und wie auch die Involvement-Dimensionen von den Schülern eingeschätzt. Unter Verwendung der Daten von 879 Acht- bis Zehntklässlern berechnete die Autorin ein Strukturgleichungsmodell welches die Note in Mathematik und in Englisch als Kontrollvariable berücksichtigt. Es zeigte sich, dass eine niedrige Leistung mit der Wahrnehmung eines strengen elterlichen Involvements (*strictness*), vermittelt über eine schwach ausgeprägte Lernzielorientierung einhergeht, wäh-

rend eine höhere Leistung mit der Wahrnehmung eines unterstützenden elterlichen Involvements (*warmth*), vermittelt über eine stark ausgeprägte Lernzielorientierung verknüpft ist. Wie in einer Reihe anderer Studien wird als Grenze das ausschließliche Rekurrenieren auf Schülerangaben sowie das verwendete Querschnittsdesign genannt (siehe auch Dietrich & Salemla-Aro, 2013).

(3) Hochschule bzw. *tertiary school*. Auch für Studierende wurde das Zusammenspiel von elterlichem Involvement und Zielorientierungen untersucht. Fletcher, Shim und Wang (2012) analysierten an einer Stichprobe von 367 Studierenden den Einfluss eines psychologisch kontrollierenden elterlichen Involvements (Beispielitems: „*My mother tells me that I should feel guilty when I do not meet her expectations*“, „*My mother acts cold and unfriendly if I do something she does not like*“, „*My parents tell me that what they want me to do is the best for me and I should not question it*“; ebd.: 878) auf Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele. Es zeigte sich in dem berechneten Strukturgleichungsmodell, dass psychologische Kontrolle Lernziele ( $\beta = -.10$ ) und Annäherungsleistungsziele ( $\beta = -.10$ ) negativ und Vermeidungsleistungsziele positiv ( $\beta = .10$ ) vorhersagt. Die Ergebnisse entsprechen den vorab formulierten Hypothesen und leisten einen wichtigen Beitrag zur Analyse des Zusammenhangs von elterlicher Kontrolle und Zielorientierungen Studierender. Auch hier wird als Grenzen der Untersuchung vor allem das verwendete Querschnittsdesign genannt, aufgrund dessen die Ergebnisse nicht als Nachweis für dahinterliegende kausale Beziehungen interpretiert werden können.

Der Fokus der Studie von Gonzalez, Greenwood und Wen Hsu (2001) lag auf dem Zusammenhang zwischen von Studierenden eingeschätzten elterlichem Involvement („*level of mother's and father's educational attainment, helping with student's homework, attending school programs, „Attending athletic or extracurricular events, helping student choose academic courses, keeping informed on how student is doing*“; ebd.: 184) und Lernzielen sowie Leistungszielen. An einer Stichprobe von 311 Studierenden der Erziehungswissenschaften oder Psychologie konnten die Autoren in Folge der Berechnung eines multiplen Regressionsmodells, in welchem für den elterlichen Erziehungsstil, für die elterliche Bildungsbeteiligung, für Ethnizität sowie für das Geschlecht des Studierenden kontrolliert wurde, zeigen, dass Leistungsziele durch die Dimension „*Parent's helping with student's homework*“ positiv vorhergesagt werden können.

Elterlicher Erziehungsstil und Zielorientierungen. In einer Reihe von Studien wurde der Effekt des elterlichen Erziehungsstils auf Zielorientierungen untersucht. Wie von Baumrind (1987) vorgeschlagen, wurde dabei vor allem zwischen einem autoritären und einem autoritativen Erziehungsstil unterschieden. Ein autoritärer Erziehungsstil zeichnet sich durch ein strenges und rigides Erziehungsverhalten aus, geht mit einem hohen Ausmaß an elterlichen kontrollierenden Verhaltensweisen einher und es werden ungünstige Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten von Schülern erwartet. Ein autoritativer Erziehungsstil ist dagegen vor allem durch ein liebevolles und unterstützendes Erziehungsverhalten gekennzeichnet. Dieser Stil geht mit einem responsiven, autonomieunterstützenden und strukturgebenden elterlichen Involvement einher, so dass günstige Auswirkungen auf das Lern- und Leistungsverhalten von Schülern erwartet werden (Baumrind, 1987; Mccoby & Martin, 1983; Yotyoding & Wild, 2014). Betrachtet man die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenhang von elterlichem Erziehungsstil und Lern- und Leistungszielen beschäftigt haben, erweist sich die Befundlage als recht einheitlich. Sowohl für Schüler der Primar- und Sekundarstufe (Gonzalez et al., 2002; Hoang, 2007; Rivers, 2012) als auch für Studierende (Chan & Chan, 2005, 2007; Chen, 2015; Gonzalez et al., 2001) konnte ein positiver Zusammenhang zwischen einem autoritativen Erziehungsstil und Lernzielen sowie ein positiver Zusammenhang zwischen einem autoritären Erziehungsstil und Leistungszielen identifiziert werden. So werden die zuvor berichteten Befunde durch die Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Erziehungsstilforschung weiter untermauert.

Insgesamt lassen sich für dieses Kapitel die folgenden Punkte festhalten: Über eine Vielzahl von Studien hinweg zeigen sich ein positiver Effekt eines unterstützenden und im Speziellen eines autonomieunterstützenden sowie emotional zugewandten elterlichen Involvements auf Lernziele sowie ein positiver Effekt eines strengen, kontrollierenden elterlichen Involvements auf Vermeidungsleistungsziele. Diese Zusammenhänge konnten sowohl bei Schülern der Grundschule bzw. *primary school* als auch bei Schülern der weiterführenden Schule bzw. *secondary school* sowie bei Studierenden identifiziert werden. Studien, die elterliches Involvement über verschiedene Facetten des häuslichen Involvements (z.B. Hausaufgabenunterstützung) und schulischen Involvements (z.B. Teilnahme an Schulaktivitäten) operationalisiert haben, kommen zu dem Ergebnis, dass beide Formen elterlichen Involvements in den meisten Fällen positiv mit Lernzielen und negativ mit Vermeidungsleistungszielen einhergehen. In Zusammenhang mit Annäherungsleistungszielen weisen die Befunde kein einheitliches Muster auf.

### 3.5 Längsschnittliche Effekte elterlichen Involvements auf zentrale Merkmale schulischen Erfolgs

Wie bereits dargestellt, lassen sich positive Effekte elterlichen Involvements auf unterschiedliche lern- und leistungsrelevante Merkmale im Querschnitt nachweisen. So wurde elterliches Involvement in zahlreichen Studien z.B. mit einem gesteigerten Leistungsergebnis, hoher intrinsischer Lernmotivation sowie günstigen selbstbezogenen Kognitionen in Verbindung gebracht. Hinsichtlich des Einflusses elterlichen Involvements auf Zielorientierungen konnte gezeigt werden, dass vor allem ein emotional zugewandtes und autonomieunterstützendes elterliches Involvement die Übernahme von Lernzielen fördert, während ein kontrollierendes elterliches Involvement die Übernahme von Vermeidungsleistungszielen begünstigt (siehe Kapitel 3.4). Auf der anderen Seite finden sich jedoch auch negative Zusammenhänge zwischen verschiedenen Facetten elterlichen Involvements und Merkmalen schulischen Erfolgs. So ließen sich beispielsweise ein negativer Zusammenhang zwischen Hausaufgabenunterstützung und schulischer Leistung sowie zwischen einem engen Eltern-Lehrer-Kontakt und verschiedenen Merkmalen schulischen Erfolgs nachweisen (siehe Kapitel 3.3). Vor dem Hintergrund dieser Befunde wird angenommen, dass die Richtung der Effekte zwischen elterlichem Involvement und Merkmalen schulischen Erfolgs in manchen Fällen nicht eindeutig ist. So kann sich der negative Zusammenhang zwischen elterlichem Involvement und Schulerfolg beispielsweise dann ergeben, wenn Kinder Schwierigkeiten in/mit der Schule aufweisen und damit ein enger Eltern-Lehrer-Kontrakt einhergeht. Ebenso kann eine schwache schulische Leistung mit einer verstärkten Unterstützung und Überwachung im Rahmen der Anfertigung von Hausaufgaben verknüpft sein. Sind Kinder dagegen in der Schule erfolgreich, tendieren Eltern häufig dazu, ihr Involvement zu reduzieren (Crosnoe, 2001; McNeal, 1999; Sanders, 1998). Diese Erklärungen deuten darauf hin, dass sich der Effekt elterlichen Involvements auf lern- und leistungsrelevante Merkmale nur unter Kontrolle der vorausgehenden schulischen Performanz eindeutig bestimmen lässt. So wird gefordert, die Effekte elterlichen Involvements stärker in einem längsschnittlichen Forschungsdesign zu analysieren und dabei für den Eingangslevel der untersuchungsrelevanten abhängigen Variablen zu kontrollieren.

Die Mehrheit der Studien, die den Einfluss von Merkmalen elterlichen Involvements auf lern- und leistungsrelevante Faktoren im Längsschnittdesign untersucht hat, fokussierte die Wirkung des häuslichen und schulischen elterlichen Involvements auf die schulische Leistung. Häufig wurde in diesen Studien der Übergang von der Grundschule (*elementary school*)

in die weiterführende Schule (*secondary school*) (Bronstein et al., 1996; Bronstein et al., 2005; Domina, 2005; Englund et al., 2004; Falbo, Lein & Amador, 2001; Izzo et al., 1999; Jimerson, Egeland & Teo, 1999; Miedel & Reynolds, 1999) oder von der weiterführenden Schule in die nachschulische Bildung (*after-school education*) (Fan, 2001; Ratelle et al., 2004) in den Blick genommen. Vor allem die folgenden Dimensionen haben sich als relevante Merkmale für eine positive Leistungsentwicklung herausgestellt: elterliche Autonomieunterstützung (Bronstein et al., 2005; Joussemet, Koester, Lekes & Landry, 2005), elterliche Bildungserwartungen/Bildungsaspiration (Catsambis, 1998; Fan, 2001; Keith et al., 1998; You & Nguyen, 2011; Hong & Ho, 2005), Eltern-Lehrer-Kontakt/Eltern-Schul-Kontakt (Cheung & Pomerantz, 2012; Englund et al., 2004; Jimerson et al., 1999; LeFevre & Shaw, 2012) Eltern-Kind-Kommunikation (Cheung & Pomerantz, 2012; Hong & Ho, 2005; LeFevre & Shaw, 2012), Eltern-Kind-Interaktionen (Altschul, 2012; Izzo et al., 1999; Jimerson et al., 1999; Reynolds, 1992; Sénéchal & LeFevre, 2002) elterliche Wärme (You & Nguyen, 2011). Eine negative Leistungsentwicklung kann dagegen zum Beispiel durch die folgenden Dimensionen vorhergesagt werden: Hausaufgabenunterstützung/Kontrolle bei der Anfertigung von Hausaufgaben (Domina, 2005; Altschul, 2012), Eltern-Lehrer-Kontakt (Fan, 2001).

Neben der schulischen Leistung wurden lern- und leistungsrelevante motivationale Merkmale als Determinanten von Zielorientierungen im Längsschnittdesign untersucht. An einer Stichprobe von 77 Schülern der 5. bis 7. Klasse konnte Bronstein, Ginsburg & Herrera (2005) in Folge der Berechnung verschiedener Strukturgleichungsmodelle zeigen, dass elterliche Autonomieunterstützung in der 5. Klasse (Angaben der Eltern und Schüler; Beispieliitem: „*Each family member has at least some say in major family decisions*“ ebd.: 564) positiv mit intrinsischer Lernmotivation in der 7. Klasse einhergeht ( $\beta=.20$ ) (vermittelt über die Leistung in verschiedenen Schulfächern), während elterliche Kontrolle in der 5. Klasse (Angaben der Eltern und Schüler; Beispieliitem: „*Parents make all of the important decisions in our family*“; ebd.: 564) mit einer schwächer ausgeprägten intrinsischen Lernmotivation verknüpft ist ( $\beta=-.30$ ). Intrinsische und extrinsische Lernmotivation wurde dabei über fünf von den Schülern einzuschätzenden Subskalen, die jeweils einen „intrinsischen Pol“ und einen „extrinsischen Pol“ enthielten, erfasst: (1) *Preference for challenge vs. preference for easy work*, (2) *Curiosity/Interest vs. working to please the teacher or to get good grades*, (3) *Independent mastery vs. dependence on the teacher for help*, (4) *Independent judgment vs. reliance on the teacher's judgment*, (5) *Internal criteria for success/failure vs. relying on external criteria such as the teacher or report card* (Bronstein, et al., 2005: 564f.). Die Studie liefert wichtige



Hinweise darauf, dass elterliches Involvement die motivationale Entwicklung am Übergang in die *middle school* beeinflusst. Es sei jedoch angemerkt, dass die Koeffizienten, obwohl es sich um eine längsschnittlich angelegte Untersuchung handelt, aufgrund der fehlenden Kontrolle des Eingangslevels der abhängigen Variablen, nicht als Effekte auf die Veränderung in der abhängigen Variablen interpretiert werden können.

Ratelle, Guay, Larose und Senécal (2004) untersuchten die motivationale Entwicklung von 316 Schülern von der 12. Klasse bis zwei Jahre nach dem Schulabschluss. Elterliche Autonomieunterstützung (Beispielitem: „*My parents allowed me to have my own point of view regarding my choice of program*“; ebd.: 745), elterliches affektives Involvement (Beispielitem: „*It was easy for me to express my true feelings to my parents when the issue was about my choice of program*“; ebd.: 745), intrinsische Lernmotivation (Beispielitem: „*Pursue their studies [...] for the pleasure and satisfaction of learning new things in this program*“; ebd.: 745), identifizierte Regulation (Beispielitem: „*Pursue their studies [...] because I think that this program will help me better prepare for the career I chose*“; ebd.: 745), introjizierte Regulation (Beispielitem: „*Pursue their studies [...] to prove to myself that I can succeed in this program*“), externe Regulation (Beispielitem: „*Pursue their studies [...] because this program will allow me to get a lucrative job later*“; ebd.: 745) und Amotivation (Beispielitem: „*Pursue their studies [...] honestly, I don't really know; I really have the impression that I'm wasting my time*“; ebd.: 745) basieren ausschließlich auf Schülerangaben. Die Autoren führten eine multivariate Varianzanalyse durch und konnten zeigen, dass Schüler, die weniger günstige motivationale Orientierungen (z.B. Amotivation) aufweisen, von einem geringeren Ausmaß elterlichen Involvements und elterlicher Autonomieunterstützung berichten als Schüler, mit günstigerer motivationaler Orientierungen (z.B. intrinsische Lernmotivation). Trotz der vielversprechenden Befunde weisen die Autoren auf einigen Grenzen ihrer Studie hin. Insbesondere wird auf die Tatsache verwiesen, dass die Dimensionen des elterlichen Involvements zum gleichen Zeitpunkt erhoben wurden, wie die Motivations-Dimensionen. Dies bedeutet, dass Aussagen über kausale Wirkrichtungen (elterliches Involvement als Prädiktor) nicht möglich sind.

Gottfried, Fleming und Gottfried (1998) wiesen für 96 US-amerikanische Grundschüler (8. bis 13. Lebensjahr) nach, dass eine kognitiv stimulierende familiäre Umgebung (Angaben der Mütter; Beispielitem: „*Family provides lessons or organizational membership to support child's talents*“; ebd.: 1452) mit einer positiven Entwicklung intrinsischer Motivation in Mathematik einhergeht. Intrinsische Motivation in Mathematik wurde über das *Children's*

*Academic Intrinsic Motivation Inventory* (CAIMI, Gottfried, 1986) gemessen. Dieses erfasst: „*Enjoyment of learning, orientation toward mastery, curiosity, persistence; task-endogeny, and the learning of challenging, difficult, and novel tasks*“ (ebd.: 1453). Die Autoren berechneten ein Pfadmodell in welchem sie den Effekt einer kognitiv stimulierenden familiären Umgebung zum ersten Messzeitpunkt (Schüler 8 Jahre alt) auf intrinsische Motivation in Mathematik zum vierten Messzeitpunkt (Schüler 13 Jahre alt) schätzten. Dabei wurden der sozioökonomische Status sowie intrinsische Motivation in Mathematik zum 2. und 3. Messzeitpunkt (Schüler 9 und 10 Jahre alt) als Kontrollvariablen berücksichtigt. Der positive Effekt einer kognitiv stimulierenden familiären Umgebung (Schüler 8 Jahre alt) auf intrinsische Motivation in Mathematik ( $\beta=.38$ ) (Schüler 13 Jahre alt) kann aufgrund der Berücksichtigung des Eingangslevels der abhängigen Variablen als Effekt auf die Veränderung in der abhängigen Variablen interpretiert werden. Insgesamt unterstreichen die Befunde die Bedeutung elterlichen Involvements für die Entwicklung von intrinsischer Motivation bei Grundschulern im Fach Mathematik und haben aufgrund des längsschnittlichen Forschungsdesigns sowie der Kontrolle des Ausgangslevels und relevanter Drittvariablen eine hohe Aussagekraft.

Müller-Kalthoff, Wild, Rammert, Siegmund und Gerber (2008) analysierten die Daten von 137 deutschen Schülern der 5. bis 7. Klasse. Diese wurden zu drei Messzeitpunkten (5., 6. und 7. Klasse) bezüglich der Involvement-Dimensionen Autonomieunterstützung (Beispieliitem: „*My parents ask me how they can help*“; ebd.: 7), emotionale Unterstützung (Beispieliitem: „*My parents encourage me that I'll do better next time*“; ebd.: 7), bereichsspezifische Struktur (Beispieliitem: „*I know how my parents are going to react*“; ebd.: 7) und leistungsorientierter Druck (Beispieliitem: „*My parents make life difficult for me*“; ebd.: 7) sowie ihrer Lernmotivation im Fach Mathematik befragt. Die Lernmotivation in Mathematik wurde über Skalen zur externalen und identifizierten Motivation, zu Interesse und Abneigung sowie zur Anstrengungsbereitschaft erfasst. Regressionsanalysen zeigten, dass sich emotionale Unterstützung negativ auf externe Motivation ( $\beta=-.23$ ) auswirkt, während bereichsspezifische Struktur einen positiven Effekt auf externe Motivation hat ( $\beta=.23$ ). Da die Befunde auch unter Kontrolle des Eingangslevels von Lernmotivation, der Mathematikleistung sowie der sozialen Herkunft bestehen blieben, können die Koeffizienten als robuste Effekte auf die Veränderung in der abhängigen Variablen interpretiert werden. Somit liefert auch diese Studie wichtige Hinweise auf die Bedeutung elterlichen Involvements für die Entwicklung akademischer Motivation im Fach Mathematik.

Exeler und Wild (2003) fokussierten in ihrer Studie die Frage, inwiefern häusliche Lehr-Lern-Arrangements die Lernmotivation von Siebtklässlern im Fach Chemie beeinflusst. Im Rahmen einer im Längsschnittdesign durchgeführten Studie wurden 215 Gymnasiasten drei Mal im Abstand von 6 Wochen nach verschiedenen Formen der Lernmotivation sowie nach verschiedenen Merkmalen der Hausaufgabenbetreuung befragt. Elterliches Involvement operationalisierten die Autoren anhand der vier Dimensionen: autonomieunterstützende Hilfen, leistungsorientierter Druck, bereichsspezifische Regel und Rituale sowie emotionale Unterstützung. Zu Erfassung von Lernmotivation wurde der Self-Regulation-Questionnaire (ASRQ; Connell & Ryan, 1986) eingesetzt und für jede Person der Grad der identifizierten Regulation (Ziel oder Regulierung wird persönlich für wichtig oder wertvoll erachtet) und extrinsischen Motivation bestimmt. Die Zusammenhänge zwischen den Formen der Lernmotivation (2. Messzeitpunkt) und elterlichem Involvement (1. Messzeitpunkt) wurde regressionsanalytisch untersucht. Dabei wurde für den sozioökonomischen Status, die Noten in Chemie und die Eingangsmotivation kontrolliert. Es zeigte sich, dass emotionale Unterstützung auf beide Formen der Lernmotivation einen positiven Effekt hat, wobei der Effekt auf identifizierte Motivation ( $\beta=.31$ ) deutlich höher ausfällt, als auf externale Motivation ( $\beta=.18$ ). Auch diese Ergebnisse können, da die Autoren für relevante Drittvariablen, sowie für die Eingangsmotivation kontrollieren, dahingehend interpretiert werden, dass Veränderungen in der Lernmotivation (in Chemie) von Schülern auf lernbezogenes Involvements der Eltern zurückzuführen sind. Die Autoren resümieren: „Dass sich eine Reihe theoriekonformer Zusammenhänge selbst im Längsschnitt und bei Kontrolle der Leistungsfähigkeit und sozialen Herkunft der Schüler nachweisen lassen, unterstreicht zusammen mit den deskriptiven Ergebnissen [...] die These, dass Eltern auch in der Sekundarstufe und selbst in einem Neben-Fach wie Chemie die Lernmotivation ihrer Kinder beeinflussen können“ (ebd.: 19).

Ziel der Studie von Lorenz und Wild (2007) war die Analyse des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Facetten elterlichen Involvements und externale Motivation sowie identifizierte Regulation im Fach Mathematik. Alle Konstrukte wurden über Schülerangaben gemessen. Die Erfassung elterlichen Involvements erfolgte über die Dimensionen *autonomy supportive instruction* (Beispielitem: „*When I got a bad grade in maths, my parents ask me how they can help me*“; ebd.: 307), *emotional involvement* (Beispielitem: „*My parents are interested what I learn in school*“; ebd.: 307), *structure* (Beispielitem: „*When I study for a test in maths I know exactly how much effort my parents expect*“; ebd.: 307) und *controlling teaching strategies* (Beispielitem: „*When I got a bad grade in maths, my parents let me study*

at home until I have completed all my tasks“; ebd.: 307). Ein Beispielitem für identifizierte Regulation lautet: „[I work hard] because I want to understand the subject“; ebd.: 308), ein Beispielitem für externe Motivation lautet: „[I work hard] because my mother expects it“; ebd.: 308). An einer Stichprobe von 133 deutschen Schülern der 3. bis 7. Klasse (5 Messzeitpunkte) konnten die Autoren zeigen, dass externe Motivation mit *controlling teaching strategies* und mit *structure* (erfasst zu T2) zum zweiten, dritten und fünften Messzeitpunkt positiv korreliert ( $r_{(\text{controlling})}=.31/.22/.21$ ;  $r_{(\text{structure})}=.35/33/22$ ), *autonomy supportive instruction* weist eine positive Korrelation mit externale Motivation zum dritten Messzeitpunkt ( $r=.20$ ) auf. Identifizierte Regulation korreliert zum zweiten und dritten Messzeitpunkt positiv mit *autonomy supportive instruction* ( $r=.29/.25$ ), *emotional involvement* ( $r=.25/.19$ ) und *structure* ( $r=.16/17$ ). Auch in dieser Studie wird von den Autoren auf die ausschließliche Verwendung von Schülerangaben als Grenze der eigenen Untersuchung hingewiesen. Zudem wird eingeräumt, dass sich aus den Korrelationsanalysen trotz Längsschnittdesign keine Hinweise auf kausale Effekte ableiten lassen.

Entsprechend des dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsanliegens stellt sich nun die Frage nach den Befunden jener Studien, die sich mit den Effekten elterlichen Involvements auf die Veränderung von Zielorientierungen beschäftigt haben. Untersuchungen, die sich mit der Veränderung von Zielorientierungen im Allgemeinen befasst haben konnten zeigen, dass sich Zielorientierungen im Zeitverlauf verändern. So konnte sowohl ein Rückgang von Lernzielen bei einem gleichzeitigen Anstieg von Leistungszielen (Anderman & Anderman, 1999; Anderman et al., 1999; Anderman & Midgley, 1997; Anderman & Midgley, 2004; Eccles et al., 1989; Harter, Whitesell & Kowalski, 1992; Köller et al., 1998; Midgley et al., 1995; Midgley, Middleton, Gheen & Kumar, 2002; Roeser & Eccles, 1998; Roeser, Midgley & Urda, 1996) als auch ein Absinken von sowohl Lernzielen als auch Leistungszielen (Bong, 2009; Finsterwald, 2006; Meece & Miller, 2001; Midgley et al., 2000; Paulick et al., 2013; Schwinger & Wild, 2015; Shim et al., 2008) nachgewiesen werden (vgl. Kapitel 2.3). Im Folgenden werden jene einschlägigen Studien zusammenfassend beschrieben, welche die Effekte elterlichen Involvements auf Zielorientierungen unter Verwendung eines längsschnittlich ausgerichteten Forschungsdesigns überprüft haben.

Régner, Loose und Dumas (2009) fokussierten in ihrer Untersuchung die Frage nach dem Zusammenhang zwischen kindperzipierter elterlicher schulbezogener Unterstützung (Beispielitem: „My parents [...] support me when I have academic difficulties“; ebd.: 266) sowie elterlicher schulbezogener Überwachung (Beispielitem: „My parents [...] monitor whe-

*ther I have done my homework?*”; ebd.: 266) und kindperzipierten Annäherungslernzielen, Vermeidungslernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen. An einer Stichprobe von 503 französischen *junior high school* Schülern (Acht- und Neuntklässler) konnten die Autoren zeigen, dass elterliche schulbezogene Unterstützung in der 8. Klasse unter Kontrolle des Geschlechts, der akademischen Leistung, der wahrgenommenen Kompetenz und des Involvements der Lehrkraft Annäherungslernziele ( $\beta=.20$ ) und Vermeidungslernziele ( $\beta=.14$ ) in der 9. Klasse positiv vorhersagt, während elterliche Überwachung in der 8. Klasse nicht nur für Annäherungslernziele ( $\beta=.17$ ) und Vermeidungslernziele ( $\beta=.13$ ) sondern auch für Annäherungsleistungsziele ( $\beta=.14$ ) in der 9. Klasse prädiktiv ist. Obwohl es sich um eine längsschnittlich angelegte Untersuchung handelt, können jedoch strenggenommen aufgrund der fehlenden Kontrolle des Eingangslevels von Zielorientierungen die Koeffizienten nicht als Effekte auf die Veränderung in der abhängigen Variablen interpretiert werden. Die Autoren räumen ein: „*[b]ecause students' initial levels of achievement goals were not controlled, cautiousness is required concerning the temporal relationships between perceived academic involvement and achievement goals*“ (ebd.: 271).

Eine weitere einschlägige Studie wurde von Exeler und Wild (2003) vorgelegt. Die Autoren unterscheiden in dieser in Anlehnung an selbstbestimmungstheoretische Annahmen die Involvement-Dimensionen Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle (siehe oben) und untersuchen deren Effekt auf die Veränderung der Zielorientierungs-Dimensionen Aufgabenorientierung und Ichorientierung für das Fach Chemie. Anhand der Daten von 215 Gymnasiasten, die in der 7. Klasse insgesamt 3 Mal (im Abstand von jeweils sechs Wochen) befragt wurden, konnten die Autoren für das Fach Chemie unter Kontrolle der Schulleistung, des sozioökonomischen Status sowie der Eingangsmotivation im Rahmen einer Regressionsanalyse die folgenden Zusammenhänge nachweisen: (1) elterliche Responsivität zum ersten Messzeitpunkt sagt sowohl Aufgaben- ( $\beta=.22$ ) als auch Ichorientierung ( $\beta=.18$ ) zum zweiten Messzeitpunkt positiv vorher. (2) Struktur ( $\beta=-.17$ ) und Kontrolle ( $\beta=-.17$ ) zum ersten Messzeitpunkt sagen Aufgabenorientierung zum zweiten Messzeitpunkt negativ vorher. Zwar wird in der Studie von Exeler und Wild (2003) für verschiedene Hintergrundvariablen, sowie für die Eingangsmotivation kontrolliert, nicht aber für die Zielorientierungen zum ersten Messzeitpunkt. Daher können aus den Koeffizienten nur eingeschränkt kausale Effekte abgeleitet werden.

Eine längsschnittlich angelegte Studie wurde des Weiteren von Duchesne und Ratelle (2010) durchgeführt. Die Autoren untersuchten an einer Stichprobe von 498 kanadischer

Sechstklässler den Effekt elterlichen Involvements auf Zielorientierungen. Elterliches Involvement, welches von den Schülern am Ende der Grundschulzeit eingeschätzt wurde, wurde unter Berücksichtigung von zwei Dimensionen erfasst: (1) Involvement („*Five items; e.g., an item describing the student's perception of parental concern about the student's well-being*“; ebd.: 500) und (2) Kontrolle („*Four items; e.g. an item describing the student's perception that his or her parents give orders rather than direction*“; ebd.: 500). Zielorientierungen wurden – ebenfalls über Schülerangaben – am Ende des ersten Jahres in der weiterführenden Schule gemessen. Untersucht wurden Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele, wobei Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele zusammengefasst und als Leistungsziele bezeichnet wurden. Die Autoren berechneten ein Strukturgleichungsmodell in welchem sie den Effekt elterlichen Involvements und elterlicher Kontrolle auf Zielorientierungen nachgingen und berücksichtigten in diesem das Geschlecht als Kontrollvariable und die Variablen *anxiety* (Beispielitem: „*I worry about what my parents will say to me*“; ebd.: 500) sowie *depression* („*e.g. an item indicating the frequency with which the child feels sad*“; ebd.: 500) als Vermittlungsvariablen. Die Autoren konnten einen direkten positiven Effekt elterlichen Involvements in der Grundschule auf Lernziele in der weiterführenden Schule ( $\beta=.26$ ) nachweisen. Des Weiteren zeigte sich ein über die Variable *anxiety* vermittelter positiver Effekt von Kontrolle in der Grundschule auf Leistungsziele in der weiterführenden Schule. Insgesamt entsprechen die Ergebnisse den vorab formulierten Erwartungen und erscheinen aufgrund des Längsschnittdesigns als vielversprechend. Dennoch weisen die Autoren auf einige Grenzen der Untersuchung hin. So räumen sie zum Beispiel ein, dass die ausschließlich auf Schülerangaben beruhende Erfassung elterlichen Involvements zu einseitig und die Berücksichtigung von Angaben weiterer Informanten (Eltern, Lehrer) hilfreich sein könnte. Genauso könnte es für eine adäquate Messung elterlichen Involvements wichtig sein, neben den Dimensionen Involvement und Kontrolle noch weitere Facetten elterlichen Involvements zu berücksichtigen. Schließlich wird noch auf den Punkt hingewiesen, dass, obwohl es sich um eine längsschnittlich angelegte Untersuchung handelt, aufgrund der fehlenden Kontrolle des Eingangslevels der abhängigen Variablen, die Koeffizienten nicht als Effekte auf die Veränderung in der abhängigen Variablen interpretiert werden können. Somit liefert auch diese Studie nur sehr begrenzt Hinweise auf einen kausal zu interpretierenden Effekt.

Für diesen Abschnitt lassen sich 3 Punkte festhalten: (1) Die Mehrheit der Studien, die den Effekt elterlichen Involvements auf die Veränderung von Merkmalen schulischen Erfolgs

untersucht hat, fokussierte den Effekt elterlichen Involvements auf die Leistungsentwicklung. In den meisten Studien sagt elterliches Involvement die Leistungsentwicklung positiv vorher. (2) In einigen Studien wurde der Effekt elterlichen Involvements auf die Veränderung akademischer Motivation untersucht. Es konnte insbesondere gezeigt werden, dass elterliche Autonomieunterstützung sowie eine kognitiv stimulierende familiäre Umgebung die Veränderung intrinsischer Motivation positiv vorhersagt, während elterliche Kontrolle für die Veränderung von extrinsischer Motivation prädiktiv ist. (3) In vergleichsweise wenigen Studien wurde Effekten elterlichen Involvements auf die Veränderung von Zielorientierungen nachgegangen. Insgesamt zeigt sich, dass ein responsives und unterstützendes elterliches Involvement die Veränderung von Lernzielen positiv vorhersagt, während eine kontrollierendes elterliches Involvement einen positiven Effekt auf die Veränderung von Leistungszielen aufweist. Da jedoch in keiner der genannten Studien für das Eingangslevel der abhängigen Variablen kontrolliert wird, liefern die Untersuchungen auch keine Nachweise für dahinterliegende kausale Beziehungen.

In der vorliegenden Arbeit wird nicht nur nach dem Effekt elterlichen Involvements auf (die Veränderung von) Zielorientierungen gefragt, sondern auch danach, inwiefern Effekte von Merkmalen des familiären Lebenskontextes auf Zielorientierungen über elterliches Involvements vermittelt sind. Daher werden in dem nun folgenden Kapitel der familiäre sozio-ökonomische Hintergrund sowie die in der Familie vorherrschende soziale und kulturelle Praxis in den Blick genommen. Einer theoretischen Einordnung der untersuchungsrelevanten Konstrukte folgt die Vorstellung der Befunde einschlägiger Untersuchungen.

# 4

## Familiärer Lebenskontext



#### 4. Merkmale des familiären Lebenskontextes

Schon seit einigen Jahrzehnten wird dem familiären sozialen Hintergrund eine zentrale Bedeutung für die Vorhersage von Bildungserfolg zugesprochen (Sirin, 2005). Vor allem aufgrund der Sozialisationserfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der Familie machen, unterscheiden sich diese schon vor Eintritt in das Schulsystem hinsichtlich ihrer kognitiven, sozialen und motivationalen Fähigkeiten und können die schulischen Anforderungen mehr oder weniger erfolgreich bewältigen (Anders, Roßbach, Weinert, Kuger, Lehrl & von Maurice, 2012; Ebert, Lockl, Weinert, Anders, Kluczniok & Roßbach, 2013; Kluczniok, Lehrl, Kuger & Roßbach, 2013; Weinert & Ebert, 2013; Weinert, Ebert & Dubowy, 2010). Da vielfach gezeigt werden konnte, dass der Einfluss des familiären sozialen Hintergrundes auf den Bildungserfolg über die im Rahmen des Familienlebens stattfindenden Prozesse vermittelt wird (Baumert, et al., 2003b; Davis-Kean, 2005; Jungbauer-Gans, 2004; McElvany, Becker & Lüdtke, 2009), werden in der empirischen Bildungsforschung bei der Analyse des Einflusses familiärer Merkmale auf den Bildungserfolg zunehmend sowohl sozio-demographische Merkmale (familiäre Strukturmerkmale) als auch die in der Familie stattfindenden Prozesse (familiäre Prozessmerkmale) berücksichtigt. Zusätzlich hat sich der Kapitalsortenansatz Bourdieus (1983), in welchem familiäre Merkmale anhand des familiären ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals strukturiert werden, für die Analyse des Zusammenhangs von familiären Merkmalen und Bildungserfolg bewährt (Watermann & Baumert, 2006).

Im folgenden Abschnitt erfolgt in einem ersten Schritt eine theoretische Einordnung familiärer Struktur- und Prozessmerkmale sowie ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals. Daran anschließend wird entsprechend der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung ein Überblick über die empirischen Befunde jener Studien gegeben, die den Zusammenhang von Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes und elterlichem Involvement untersucht haben.

#### 4.1 Theoretische Einordnung

(1) Familiäre Strukturmerkmale. Als zentrales Strukturmerkmal einer Familie wird die familiäre soziale Herkunft verstanden, die in der Regel mit Hilfe des sozioökonomischen Status (nachfolgend: SES) der Familie bestimmt wird. Der SES beschreibt die relative Position der Eltern in der sozialen Hierarchie, wobei verfügbare finanzielle Mittel, Macht und Prestige relevante Merkmale darstellen. Zur Bestimmung des SES wurden auf der Grundlage von Klassen- bzw. Schichtungsmodellen (Bolte, Kappe & Neidhardt, 1966; Dahrendorf, 1965) kontinuierliche und kategoriale Klassifikationssysteme entwickelt. Ein kontinuierliches Klassifikationssystem stellt zum Beispiel der *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (nachfolgend: ISEI) dar, der auf Angaben zu Beruf, Einkommen und Bildungsniveau basiert und Werte zwischen 16 (z.B. landwirtschaftliche Hilfskraft, Reinigungskraft) und 90 (z.B. Richter) annehmen kann ( Ganzeboom, de Graaf, Treimann & de Leeuw, 1992). Um ein kategoriales Klassifikationssystem handelt es sich dagegen zum Beispiel bei der Erikson-Goldthorpe-Portocarero-Klassifikation (nachfolgend: EGP) (Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979). In dieser werden Berufe nach der Stellung im Beruf (selbstständig, abhängig beschäftigt), der Art der Tätigkeit (manuell, nicht-manuell, landwirtschaftlich), der Weisungsbefugnis (keine, geringe, große) sowie der erforderlichen Qualifikation (keine, niedrige, hohe) verschiedenen Klassen (7 EGP Klassen) zugewiesen. Im europäischen Raum wird weiterhin zur Bestimmung der sozialen Herkunft häufig die CASMIN (*Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations*)-Klassifikation verwendet. Diese basiert auf einer hierarchischen Differenzierung des Bildungsniveaus sowie hinsichtlich allgemeiner und berufsbezogener Bildung und umfasst neun Kategorien, die eine Hierarchie der Investitionen sowie der Dauer der Bildungserfahrungen widerspiegeln (Lechert, Schroedter & Lüttinger, 2006).

Hinsichtlich der Analyse des Zusammenhangs zwischen SES und Bildungserfolg ist vor allem der starke Zusammenhang mit akademischer Leistung und Bildungsbeteiligung ein gut dokumentierter Befund (Baumert & Schümer, 2002; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Baumert et al., 2003b; Becker, 2000; Bornkessel & Kuhnen, 2011; Ehmke & Jude, 2010; Jungbauer-Gans, 2004; Maaz, 2006; Maaz & Baumert, 2009; Rössel & Beckert-Ziebelschmid, 2002; Watermann & Baumert, 2006). Zudem konnte nachgewiesen werden, dass der Einfluss des SES auf die Schulleistung häufig über kulturelle Ressourcen (Baumert et al., 2003b), über das elterliche

Entscheidungsverhalten (Baumert, Trautwein & Artelt, 2003) über die Intelligenz sowie über Persönlichkeitsmerkmale (Steinmayr, Dinger & Spinath, 2010) vermittelt ist.

(2) Familiäre Prozessmerkmale. Familiäre Prozessmerkmale umfassen elterliche bzw. familiäre Verhaltensweisen, die den Einfluss sozialer Strukturvariablen vermitteln. Aufgrund der Vielfalt an möglichen Prozessen sind in der Forschungsliteratur sehr viele und sich zum Teil überschneidende Begrifflichkeiten zu finden. So fasst Lukesch (1997) unter familiäre Prozessmerkmale elterliches Unterstützungsverhalten, Erziehungsstil der Eltern, Leistungs-, Förderungs- und Sanktionsorientierung, Zuwendungsintensität, Attribuierungsgewohnheiten der Eltern sowie Familienklima. Christenson, Rounds und Gorney (1992) unterscheiden dagegen zwischen elterlichen Erwartungen und Attributionen, Lernstruktur zu Hause, affektivem Klima in der Familie, disziplinarischen Stil sowie Involviertheit in die Erziehung des Kindes. Helmke und Weinert (1997) schlagen vor, familiäre Prozessmerkmale nach ihrer Funktion zu differenzieren und verschiedene Gruppen von Verhaltensweisen zu unterscheiden. Dies sind zum Beispiel gemeinsame häusliche Lernstruktur, elterliche Erwartungen und Modelllernen (Jullien, 2006). Eine weitere Möglichkeit der Gruppierung von Prozessmerkmalen wurde von Baumert et al., (2003b) vorgeschlagen. Unter Rückgriff auf den Kapitalsortenansatz Bourdieus (1983) und Colemans (1988) unterscheiden die Autoren zwischen der kulturellen, kommunikativen sowie sozialen Praxis in der Familie.

In zahlreichen Untersuchungen konnte der Einfluss familiärer Prozessmerkmale auf den Schulerfolg von Kindern nachgewiesen werden (Baumert et al., 2003b; Ditton, 2008; Ehmke, 2008; Lehmann & Peek, 1997; McElvany et al., 2009). Einige Studien konnten darüber hinaus zeigen, dass familiäre Strukturmerkmale über familiäre Prozessmerkmale vermittelt sind (Baumert et al., 2003b; Jungbauer-Gans, 2004; McElvany et al., 2009). So konnten Baumert et al. (2003b) am Beispiel des Effekts der sozialen Herkunft auf die Lesekompetenz nachweisen, dass der Effekt der Sozialschichtzugehörigkeit auf den Kompetenzerwerb größtenteils über die familiäre kulturelle Praxis vermittelt ist. Auch Jungbauer-Gans (2004) konnte in ihrer Untersuchung, in welcher sie PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz miteinander verglich, über kulturelle und soziale Prozesse vermittelte Effekte der sozialen Herkunft auf die Leseleistung identifizieren.

(3) Ökonomisches Kapital. Unter ökonomisches Kapital werden grundsätzlich alle Formen des materiellen Besitzes subsumiert, die mittels Geld getauscht werden können (Fuchs-Heinritz & König 2005; Bourdieu, 1983). Es kann, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind, aus dem kulturellen und sozialen Kapital gebildet werden und ist für die Verortung einer Person im sozialen Raum von zentraler Bedeutung (Bourdieu, 1983). Familiäres ökonomisches Kapital besteht aus materiellen Ressourcen, die Kindern über das Einkommen ihrer Eltern zur Verfügung stehen. Als ökonomische Strukturvariable wird häufig der sozioökonomische Hintergrund der Familie verwendet, der unter Verwendung verschiedener sozioökonomischer Indizes erfasst wird. Als ökonomische Prozessvariablen gelten dagegen Prozesse, die im Kontext der Familie stattfinden und vom ökonomischen Kapital der Familie abhängig sind (z.B. privater Nachhilfeunterricht).

(4) Kulturelles Kapital. Unter kulturelles Kapital versteht Bourdieu (1983) die Gesamtheit der individuell akkumulierten kulturellen Güter und Ressourcen, die eine Teilnahme an der gesellschaftlichen Kultur ermöglichen. Dabei handelt es sich um Sachgüter wie zum Beispiel Bücher oder Gemälde, aber auch um Bildungszertifikate oder Titel sowie verinnerlichte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (Bourdieu, 1983). Nach Bourdieu tritt kulturelles Kapital in drei Formen auf: (1) inkorporiertes kulturelles Kapital (2) objektives kulturelles Kapital und (3) institutionalisiertes kulturelles Kapital. Inkorporiertes kulturelles Kapital umfasst das, was wir im Allgemeinen unter Bildung verstehen sowie die Teilhabe des Einzelnen am künstlerisch-kulturellen Geschehen der Gesellschaft. Es besteht aus den kulturellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die ein Individuum in persönlicher Bildungsarbeit im Rahmen der familiären Sozialisation sowie in Bildungseinrichtungen erworben hat und die sich zu dauerhaften Dispositionen des Individuums weiterentwickeln. Diese verinnerlichten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster können als Habitus bezeichnet werden, der ein fester Bestandteil der Person darstellt (Bourdieu, 1983, 1992). Objektiviertes kulturelles Kapital beschreibt materielle Kulturgütern wie Bücher, Gemälde oder Musikinstrumente und kann durch Vererbung, Schenkung oder durch den Einsatz von ökonomischem Kapital angeeignet werden. Für den Gebrauch oder Genuss eines Kulturgutes ist jedoch inkorporiertes kulturelles Kapital notwendig oder es müssen Dienste von Personen in Anspruch genommen werden, die über die benötigten kulturellen Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten verfügen (Bourdieu, 1992). Unter institutionalisiertes

kulturelles Kapital fallen schließlich alle in den Bildungsinstitutionen erworbenen (und staatlich anerkannten) Zertifikate und Bildungstitel, die sich in ökonomisches Kapital konvertieren lassen (Bourdieu, 1983). Während das Vorhandensein von Kulturgütern (objektiviertes Kulturkapital) sowie der elterliche Bildungshintergrund (institutionalisiertes Kulturkapital) Strukturvariablen darstellen, gehören zu den Prozessvariablen des kulturellen Kapitals zum Beispiel die in der Familie gesprochene Sprache oder der Umgang der Eltern mit ihren Kindern (inkorporiertes Kulturkapital).

Dass sich inkorporiertes kulturelles Kapital positiv auf den Bildungserfolg eines Schülers auswirkt, wurde in einer Reihe von Untersuchungen nachgewiesen (Aschaffenburg & Maas, 1997; Brake & Büchner, 2003; de Graaf & de Graaf, 2002; de Graaf, de Graaf & Kraaykamp, 2000; Dumais, 2002; Hitpass, 1965; Jungbauer-Gans, 2004, 2009; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Georg, 2006; Jæger, 2009, 2011; Kalmijn & Kraaykamp, 1996; Rolff, 1997; Sullivan, 2001). Dieses Ergebnis wird auf zwei zentrale Mechanismen zurückgeführt: (1) Bourdieu geht davon aus, dass es innerhalb der Gesellschaft einen Konsens darüber gibt, welche kulturellen Praktiken und Habitusformen als höher- oder minderwertiger gelten. So versteht er unter kulturellem Bildungskapital die Kenntnis der dominanten konzeptionellen und normativen *Codes* sowie die Fähigkeit diese zu entschlüsseln. Für Schüler, die über die von der Gesellschaft und damit auch von der Schule erwarteten kulturellen Praktiken und Habitusformen verfügen, ergibt sich aufgrund der günstigen kulturellen Passung der Vorteil, dass sie eine größere Vertrautheit mit den Werten des Bildungssystems sowie mit den in der Schule behandelten Inhalten aufweisen. Dadurch können sie sich leichter an die schulische Kultur anpassen (Lareau & Horvat, 1999). Schüler mit einer weniger günstigen kulturellen Passung können dagegen die schulischen Leistungsanforderungen häufig nicht oder nur mit einem erhöhten Aufwand bewältigen (Bourdieu, 1973; Lareau, 1987). (2) Ein zweiter Mechanismus, mit dem sich der positive Zusammenhang von kulturellem Kapital und Bildungserfolg erklären lässt, betrifft die unterschiedliche Behandlung und Bewertung von Schülern durch die Lehrkräfte. Bourdieu (1973) argumentiert, dass das Vorhandensein von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen, die dem schulischen Habitus entsprechen, häufig als besondere akademische Leistungsfähigkeit interpretiert wird, so dass Schülern, die diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen aufweisen, eine leistungsunabhängige bevorzugte Behandlung und Bewertung von Seiten der Lehrkräfte zukommt.

Hinsichtlich der Messung kulturellen Kapitals besteht in der Literatur wenig Einigkeit. Es ist bislang ungeklärt, welche Operationalisierung dem Bourdieu'schen Konzept am nächsten kommt. In einer Vielzahl empirischer Studien erfolgt die Erfassung über die Aktivitäten der Eltern und Kinder im hochkulturellen Bereich (Theater-, Konzert-, Museumsbesuch etc.) (Aschaffenburg & Maas, 1997; de Graaf, 1986; de Graaf et al., 2000; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2002; Kalmijn & Kraaykamp, 1996; Sullivan, 2001). Dieses Vorgehen wurde jedoch als zu eng kritisiert, so dass in anderen Untersuchungen weitere Indikatoren, wie beispielsweise die familiären Lesegewohnheiten oder das familiäre Leseklima berücksichtigt wurden (de Graaf, 1986; de Graaf et al., 2000; Georg, 2006). Daneben finden sich Studien, die kulturelles Kapital über die Menge bildungsrelevanter Ressourcen im Elternhaus erfasst haben, (Downey, 1995; Teachman, 1987; Eitle & Eitle, 2002) oder auch darüber, wie häufig Eltern mit ihren Kindern über kulturelle, soziale oder politische Themen sprechen (Downey, 1995; Jæger, 2009). Die verschiedenen Indikatoren können als Proxy-Variablen für verschiedene Facetten des kulturellen Kapitals betrachtet werden, deren Bedeutsamkeit je nach Fragestellung (Bildungsbeteiligung, Kompetenzentwicklung, Lernmotivation etc.) unterschiedlich hoch eingeschätzt wird.

(5) Soziales Kapital. Auch für das Konzept des sozialen Kapitals, welches insbesondere durch die Arbeiten von Bourdieu (1983) und Coleman (1987, 1988, 1990, 1995) bekannt wurde, besteht trotz einer recht langen Forschungstradition keine einheitliche Definition (Franzen & Pointer, 2007). Bourdieu definiert soziales Kapital als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983:191f). Soziales Kapital stellt somit eine Ressource dar, über die ein Individuum nicht aufgrund von Besitz, sondern nur aufgrund und in Abhängigkeit seiner sozialen Kontakte zu anderen Personen oder Gruppen verfügen kann. Der Umfang sozialen Kapitals hängt von zwei Faktoren ab: Zum einen „von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen [...], die er [der Einzelne] tatsächlich mobilisieren kann“, zum anderen „von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (ebd.: 191). In Zusammenhang mit dem familiären Umfeld bedeutet dies, dass Kinder nur in dem Ausmaß vom sozialen Kapital der Fami-

lie profitieren können, als diese eine ressourcenstarke Gruppe darstellt (Brake & Büchner, 2003). Eine wichtige Voraussetzung für die Reproduktion sozialen Kapitals ist für Bourdieu eine „unaufhörliche Beziehungsarbeit in Form von ständigen Austauschakten [...], durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt“ (Bourdieu, 1992: 67). Soziales Kapital ist im Bourdieu'schen Sinne also als Ressource eines Kollektivs zu verstehen. In Abgrenzung zu Bourdieu definiert Coleman (1988) soziales Kapital als Ressource, die in der Struktur der sozialen Beziehung selbst verankert ist. In seiner Handlungstheorie führt er aus, dass Ressourcen im Rahmen sozialer Beziehungen ausgetauscht werden und den Einzelnen zu bestimmten Handlungen befähigen. So werden soziale Beziehungen nicht als Ressourcen eines Kollektivs betrachtet, sondern als Ressourcen für den Einzelnen (Coleman, 1995). Coleman befasste sich weiterhin mit dem Zusammenhang von sozialem Kapital und kindlichen Entwicklungsprozessen (Coleman, 1995). Soziales Kapital als Entwicklungskapital definiert er als „die Normen, die sozialen Netzwerke und die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, die für das Heranwachsen des Kindes von Nutzen sind“ (Coleman, 1995: 370). Für die Entstehung und Förderung von sozialem Kapital als Entwicklungskapital sind die Merkmale (1) Intensität, (2) Strukturgeschlossenheit und (3) Zeitgeschlossenheit von besonderer Bedeutung. Intensität beschreibt Aspekte der Beziehungsqualität (z.B. gemeinsam verbrachte Zeit, emotionale Nähe etc.), Strukturgeschlossenheit bezieht sich auf die Dichte des Netzes an Erwachsenen, die um die Erziehung eines Kindes bemüht sind (je dichter dieses Netz, desto effektiver können Normen festgesetzt werden). Zeitgeschlossenheit betrifft die zeitliche Kontinuität der sozialen Beziehung, die für die Entstehung von wechselseitigem Vertrauen von besonderer Bedeutung ist. Sozialkapital in der Familie entsteht und entwickelt sich folglich aufgrund einer Eltern-Kind-Beziehung, die sich durch ein hohes Maß an Qualität, Quantität und Kontinuität auszeichnet (Coleman, 1990). Soziales Kapital, welches im Rahmen des familiären Zusammenlebens erworben wird, ist nicht nur innerhalb der Familie, sondern auch in außerfamiliären Lebensbereichen von Bedeutung (Brake & Büchner, 2003). Für den Lebensbereich Schule lassen sich zwei zentrale Mechanismen, die den positiven Einfluss sozialen Kapitals auf den Bildungserfolg erklären können heranziehen: (1) Nach Coleman (1988) führt soziales Kapital in Folge eines engen, geschlossenen und überdauernden Netzwerks zu einer Erweiterung des Zugangs zu materiellen sowie immateriellen Ressourcen. So führt im schulischen Kontext ein geschlossenes Netz zwischen Eltern, Schülern und Lehrkräften zu einem schnelleren und effektiveren Austausch relevanter Informationen. Dadurch

wird der Austausch lernunterstützender Materialien, die Identifikation von Defiziten, die Bildung von Lerngruppen usw. erleichtert oder gar erst ermöglicht. (2) Die mit der Netzwerkdicke und Interaktionshäufigkeit einhergehende soziale Kontrolle und Kohäsion führt dagegen zur Entstehung effektiver Bildungsnormen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese die elterliche Werthaltung zu Bildung, die elterlichen Bildungsaspirationen sowie die Intensität des elterlichen Förderverhaltens begünstigen. Des Weiteren kann angenommen werden, dass Eltern mit hohen Bildungsaspirationen die Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft ihrer Kinder positiv beeinflussen. Somit sollte der Zusammenhang zwischen elterlichem Sozialkapital und Schulerfolg vollständig über die elterlichen Bildungsaspirationen, das elterliche Förderverhalten sowie über die Leistungsmotivation der Schüler vermittelt sein (Coleman, 1988; Stocké, 2010).

Colemans theoretische Annahmen konnten vielfach bestätigt werden. So wies er in eigenen empirischen Untersuchungen signifikante positive Effekte zwischen einer engen Eltern-Kind-Beziehung und der schulischen Leistung sowie der Schulabbrecherquote nach und konnte dies vor allem auf die physische und psychische An- bzw. Abwesenheit der Eltern zurückführen (Coleman, 1988). Einen Überblick über englischsprachige Studien, die den Zusammenhang von familiärem Sozialkapital und Bildungserfolg untersucht haben, wurde von Dika und Singh (2002) vorgelegt. Sie konnten in dreizehn Studien positive Korrelationen zwischen einem vorzeitigen Schulabgang und einer unvollständigen Familienzusammensetzung (Israel, Beaulieu & Hartless, 2001; Kalmijn & Kraaykamp, 1996; McNeal, 1999; Smith, Beaulieu & Israel, 1992; Teachman, Paasch & Carver, 1996) identifizieren. Eine enge Eltern-Kind-Beziehung, eine hohe elterliche Bildungsaspiration sowie die Kommunikation zwischen Eltern und Schule korrelierten dagegen negativ mit einem vorzeitigen Schulabgang (Carbonaro, 1998; Chesters & Smith, 2015; Israel et al., 2001; Smith et al., 1992; Teachman et al., 1996; White & Glick, 2000). Auch in Untersuchungen mit einem stärkeren Fokus auf das Zusammenspiel von sozialem Kapital und Schulnoten (Hao & Bonstead-Bruns, 1998; Wright, Cullen & Miller, 2001) oder Testleistungen (Pong, 1998; Sun, 1999; Pri-besh & Downey, 1999) konnten positive Zusammenhänge nachgewiesen werden.

Hinsichtlich der operationalen Definition von sozialem Kapital ist in der Literatur kein Grundkonsens festzustellen. Dies ist vermutlich auf die Anwendung des Konstrukts in verschiedenen Disziplinen (Soziologie, Pädagogik, Politikwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften etc.) mit jeweils unterschiedlichen Fragestellungen zurück-



zuführen. Soziales Kapital innerhalb der Familie wird dennoch häufig über Indikatoren wie die Familienzusammensetzung (Coleman, 1988; Coleman & Hoffer 1987), die physische Anwesenheit der Eltern (Parcel & Menaghan, 1993), die Eltern-Kind-Kommunikation (Jungbauer-Gans, 2004; Leonardi, 1995; Smith et al., 1992), Interaktionsstrukturen zwischen Eltern und Kind (Leonardi, 1995; Parcel & Menaghan, 1993), die in der Familie gemeinsam verbrachte Zeit (Hagan, McMillian & Wheaton 1996; Stecher, 2000, 2001) sowie das Interesse der Eltern an schulischen Angelegenheiten (Smith et al., 1992) erfasst, die als Proxy-Variablen für das Ausmaß an Zuwendungen, die ein Kind von seinen Eltern erhält, betrachtet werden können.

In den nun folgenden Abschnitten soll ein Überblick über die empirischen Befunde jener Studien gegeben werden, die (1) den Zusammenhang von elterlichem Involvement und Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes und (2) den Zusammenhang von lern- und leitungsbezogener Motivation und Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes untersucht haben.

## 4.2 Empirische Befunde zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes

Es ist eine weit verbreitete Annahme, dass der soziale Hintergrund einer Familie und elterliches Involvement in einem engen Zusammenhang stehen. Die bestehende Befundlage erweist sich jedoch als inkonsistent, was insbesondere auf die unterschiedlichen Konzeptualisierungen beider Merkmale in den verschiedenen Studien zurückgeführt wird. Ungeachtet der heterogenen Befunde sollen die bestehenden Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden. Da in den meisten Untersuchungen zwischen einem häuslichen und einem schulischen Involvement (Epstein, 1987) unterschieden wird, soll auch bei der nun folgenden Darstellung des Forschungsstandes diese Differenzierung vorgenommen werden.

In einer Reihe von Studien lassen sich positive Zusammenhänge zwischen einem häuslichen elterlichen Involvement und verschiedenen Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes nachweisen (Bakker, Denessen, Brus-Laeven, 2007; Carr & Pike, 2012; Cooper, Crosnoe, Suizzo & Pituch, 2010; Dauber & Epstein, 1993; Englund et al., 2004; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997; Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Guryan, Hurst & Kearney, 2013; Ho, 2003; Kohl, Lengua & McMahon, 2000; Lee & Bowen, 2006; McNeal, 2001; Rindermann & Baumeister, 2015; Sui-Chu, 2003; Sui-Chu & Willms, 1996; Waanders, Mendez & Downer, 2007; Welsch & Zimmer, 2008). So konnte zum Beispiel Ho (2003) an einer Stichprobe von 2.100 Sechst- bis Siebtklässlern zeigen, dass Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Status dazu tendieren, ihre Kinder beim Lernen sowie bei der Anfertigung von Hausaufgaben stärker zu unterstützen und zu beaufsichtigen als Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status. Dauber und Epstein (1993) analysierten die Daten von 2.317 Eltern (Kinder der *elementary* und *middle school*) und konnten einen positiven Zusammenhang zwischen dem elterlichen Bildungsniveau und der elterlichen Hausaufgaben- und Leseunterstützung identifizieren. Waanders et al. (2007) konnten an einer Stichprobe von 154 Eltern bzw. Erziehungsberechtigten drei- bis fünfjähriger Kindern zeigen, dass Eltern/Erziehungsberechtigte, die sich für bildungsrelevante häusliche Aktivitäten engagieren („*The Home-based Involvement subscale assesses behaviors that parents engage in at home to promote learning, including provision of learning materials and initiation of learning activities for their children at home or in the community*“; ebd.: 625) auch jene Eltern sind, die einen hohen Bildungsstand sowie ein starkes soziales Netzwerk aufweisen. Cooper et al. (2010) untersuchten 20.356 Eltern von Kinder-

gartenkindern und fanden heraus, dass Eltern mit einem geringen Einkommen ihren Kindern eine weniger stimulierende Lernumgebung („[...] *number of children's books* [...], *number of children's records of CDs* [...], and *whether the family has a computer used by the child*“ ebd.: 867) anbieten und weniger in lernrelevante Aktivitäten („*Parents engaged their children in activities related to art, building, games or puzzles, chores, nature or science, reading, singing, physical exercise, and telling stories at home*“ ebd.: 867) involviert sind als Eltern mit einem hohen Einkommen. Grolnick und Slowiaczek (1994) nahmen 300 11- bis 13-jährige Schüler in den Blick. In ihrer Studie erwies sich der elterliche Bildungshintergrund als prädiktiv für das elterliche kognitive/intellektuelle Involvement („*Exposing the child to cognitively stimulating activities and materials such as books and current events*“). Neben diesen Untersuchungen lassen sich Studien anführen, die von schwachen oder gar keinen Zusammenhängen zwischen Merkmalen des familiären Hintergrundes und Merkmalen des elterlichen häuslichen Involvements berichten. Ho und Willms (1996) untersuchten 24.599 Schüler der *middle school* und konnten nur schwache Zusammenhänge zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und deren häuslichem Involvement („*Home discussion*“, „*Home Supervision*“; ebd.: 131) nachweisen. Suizzo und Stapleton (2007) analysierten die Daten von 9.864 Fünfjährigen und fanden heraus, dass der Schulabschluss der Mutter nur einen kleinen Teil der Variation des elterlichen häuslichen Involvements („*Parent-child activities*“, „*Family routines*“; ebd.: 539f.) erklären kann. Auch Lee und Bowen (2006), die in ihrer Untersuchung die Daten von 415 Dritt- bis Fünftklässlern auswerteten, berichten von nur schwachen Zusammenhängen zwischen Merkmalen des sozialen Hintergrundes und Merkmalen des häuslichen Involvements („*Discussing educational topics with the child, helping with homework, managing the child's time*“; ebd.: 202). Fantuzzo, Tighe und Childs (2000) befragten 641 Kindergartenkinder und Erstklässler und wiesen nach, dass das elterliche Bildungsniveau elterliches häusliches Involvement („[...] *behaviors describing the active promotion of a learning environment at home for children. [...] providing a place in the home for learning materials, actively initiating and participating in learning activities at home with children, and creating learning experiences for children in the community*“; ebd.: 371) nicht vorhersagen kann. Ebenso fanden Green et al. (2007) an einer Stichprobe von 853 Eltern von Erst- bis Sechstklässlern heraus, dass der sozioökonomische Status keinen Beitrag zur Aufklärung der Varianz des häuslichen Involvements (Beispielitems: „*I kept an eye on my child's progress*“

and „*Someone in this family talks with this child about the school day*“; ebd.: 536) leistet.

Auch für das Elternverhalten, welches dem schulischen Involvement zuzuordnen ist, lassen sich in einer Reihe von Studien positive Zusammenhänge mit Merkmalen des familiären Hintergrundes nachweisen. So ließ sich beispielsweise in einer Reihe von Studien zeigen, dass das Ausmaß, zu dem Eltern in die schulischen Aktivitäten ihrer Kinder involviert sind, mit dem elterlichen Bildungsniveau und Beschäftigungsstatus in einem positiven Zusammenhang steht (Bakker et al., 2007; Carlisle, Stanley & Kemple 2005; Cooper et al., 2010; Dauber & Epstein, 1993; Englund et al., 2004; Fantuzzo et al., 2000; Green et al., 2007; Grolnick et al., 1997; Hill et al., 2004; Kohl et al., 2000; Lee & Bowen, 2006; Sui-Chu, 2003; Tekin, 2015).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen dem familiären sozialen Hintergrund und dem elterlichen häuslichen und schulischen Involvement beschäftigt haben, positive Ergebnisse identifizieren. Es zeigt sich, dass Eltern, die über einen hohen Bildungs- und Berufsstatus sowie eine günstige Ausstattung mit sozialen Ressourcen verfügen, stärker in schulbezogene Aktivitäten ihrer Kinder -sowohl zuhause als auch in der Schule- involviert sind und ihren Kindern häufiger eine kognitiv und intellektuell stimulierende Lernumgebung anbieten. Darüber hinaus zeigt sich in einer Reihe von Untersuchungen, dass der Einfluss von Merkmalen des familiären sozialen Hintergrunds auf die schulische Leistung über das elterliche häusliche und schulische Involvement vermittelt ist (Aikens & Barbarin, 2008; Altschul, 2012; Conger, Conger & Elder, 1997; Cooper et al., 2010; Crosnoe & Cooper, 2010; Davis-Kean, 2005; Hanson, McLanahan & Thomson, 1997; Hoff, 2003; Raviv, Kessenich & Morrison, 2004; Retelsdorf & Möller, 2008; Stevenson & Baker, 1987; Yeung, Linver & Brooks-Gunn, 2002). Auf der anderen Seite finden sich in einer nicht zu vernachlässigenden Anzahl von Studien Hinweise darauf, dass sich die Unterschiedlichkeit in der Quantität und Effektivität elterlichen Involvements in manchen Fällen nur zu einem kleinen Teil oder gar nicht anhand von Merkmalen des sozialen Hintergrundes erklären lässt (Fantuzzo et al., 2000; Lee & Bowen, 2006; Suizzo & Stapleton, 2007). In diesem Zusammenhang wird argumentiert, dass andere, eher kontextbezogene Prozesse wie zum Beispiel das elterliche Rollenverständnis (Green et al., 2007; Wilder, 2015) oder Einladungen vonseiten der Schule (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) zur Erklärung elterlichen Involvements herangezogen werden sollten.

### 4.3 Empirische Befunde zum Zusammenhang von lern- und leistungsbezogener Motivation und Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes

Dass in Deutschland zwischen sozialen Herkunftsmerkmalen und der Schulleistung sowie der Bildungsbeteiligung positive Zusammenhänge bestehen ist bereits seit Mitte der 1960er Jahre in zahlreichen empirischen Studien nachgewiesen worden (Baumert & Schümer, 2002; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Baumert et al, 2003b; Becker, 2000; Bornkessel & Kuhnen, 2011; Dahrendorf, 1965; Ditton, 1992; Ehmke & Jude, 2010; Hitpass, 1965; Jungbauer-Gans, 2004; Maaz, 2006; Maaz & Baumert, 2009; Meulemann, 1985; Müller & Mayer, 1976; Peisert, 1967; Rössel & Beckert-Ziebelschmid, 2002; Watermann & Baumert, 2006). Vergleichsweise selten wurde dagegen der Einfluss sozialer Herkunftsmerkmale auf lern- und leistungsrelevante Motivation untersucht, obwohl dieser Zusammenhang für Bildungserfolg maßgeblich ist (Jerusalem & Pekrun, 1999). Studien, die sich diesem Bereich der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung widmen, kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass sich ein privilegierter familiärer sozialer Hintergrund positiv auf lern- und leistungsrelevante Motivation auswirkt. Fan, Willams und Wolters (2012) konnten beispielweise anhand der Daten von 12.721 Zehntklässlern einen positiven Effekt des sozioökonomischen Status (elterliche Ausbildung, elterliche Berufstätigkeit, Familieneinkommen) auf die intrinsische Motivation der Schüler in Mathematik (Beispielitem: „*Think mathematics is fun*“; ebd. 27) nachweisen. Ginsburg und Bronstein (1993) wiesen ebenfalls an einer Stichprobe von 93 Fünftklässlern einen positiven Effekt des sozioökonomischen Status (Familieneinkommen) auf intrinsische Motivation („*Preference for challenge* [...], *Curiosity/Interest* [...]“; ebd.: 1463) der Schüler nach. Auch in einer Studie von McElvany und Kollegen (2009), in welcher die Lesemotivation von 772 Grundschulern in den Blick genommen wurde, konnte ein positiver Effekt des sozioökonomischen Status auf die Lesemotivation der Schüler (Beispielitem: „Ich lese gerne“; ebd.: 125) identifiziert werden.

Eccles, Wigfield und Schiefele (1998) diskutieren in einem Überblicksartikel verschiedene Mechanismen, die für die positive Beziehung zwischen Merkmalen des sozialen Hintergrundes und schulbezogener Motivation verantwortlich sein können. Der Zusammenhang wird von den Autoren unter anderem auf die folgenden nach sozialer Schicht variierenden Vermittlungsvariablen zurückgeführt: (1) Elterliche Überzeugungen und Verhaltensweisen: Eltern mit einem hohen Bildungslevel schreiben dem Involviertsein in die Bildungsprozesse ihrer Kinder eine größere Bedeutung zu als Eltern mit

einem niedrigen Bildungslevel und weisen daher auch ein größeres bildungsbezogenes Involvement auf. (2) Elterliche schulbezogene Erwartungen: Eltern, die für ihre Kinder nur begrenzte Möglichkeiten für schulischen Erfolg wahrnehmen (aufgrund des elterlichen Bildungslevels oder des Familieneinkommens) tendieren dazu ihre bildungsbezogenen Erwartungen zu reduzieren und ihre Bildungsziele an den Gegebenheiten anzupassen. (3) Wertschätzung schulbezogener Belange durch die Eltern: Eltern mit einem hohen Bildungslevel schreiben schulbezogenen Belangen eine höhere Wertigkeit zu als Eltern mit einem niedrigen Bildungslevel. (4) Gelegenheitsstrukturen des Umfeldes: Eltern, die über ein hohes Einkommen verfügen können ihren Kindern mehr intellektuell stimulierende Materialien anbieten als Eltern mit einem niedrigen Familieneinkommen. (5) Zeitliche und persönliche Ressourcen der Eltern: Einelternfamilien verfügen über weniger Zeit und Energie um sich in motivationsfördernden Aktivitäten ihrer Kinder zu engagieren als Zweielternfamilien.

Die Autoren verweisen darauf, dass Unterschiede in diesen aufgeführten Punkten die Sozialisation motivierten Verhaltens beeinflussen kann (siehe auch Kapitel 4.1). Dies geschieht durch (1) sozialschichtspezifische Prioritäten in Bezug auf Aktivitäten (z.B. Sport vs. Musik) (2) sozialschichtspezifische Prioritäten in Bezug auf Ziele (z.B. Lern- vs. Leistungsziele) und (3) sozialschichtspezifisch verwendete Mittel um Ziele zu erreichen (z.B. kompetitiv vs. kooperativ). Insgesamt vermuten die Autoren, dass in vielen Fällen ein komplexes Zusammenspiel verschiedener sozio-demographischer Merkmale vorherrschend ist und die Familie einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation hat (Eccles et al., 1998).

# 5

## Fragestellung und Aufbau der Untersuchung

## 5. Fragestellung und Aufbau der Untersuchung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Analyse des Zusammenhangs zwischen elterlichem Involvement und Lern- und Leistungszielen. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern elterliches Involvement als Mediator zwischen verschiedenen Merkmalen des sozialen Hintergrundes und Zielorientierungen fungiert. Um Hinweise auf die Bedeutung elterlichen Involvements für die Veränderung von Zielorientierungen zu erhalten, werden die genannten Zusammenhänge sowohl in einem querschnittlichen als auch in einem längsschnittlichen Design untersucht.

Theoretische Grundlagen. Verschiedene Theorien versuchen zu erklären, was Menschen dazu motiviert in Leistungssituationen erfolgreich zu sein. Zur Klärung dieser Frage wird in der vorliegenden Untersuchung auf (1) die Theorie der Lern- und Leistungszielorientierungen (Ames & Archer, 1988; Linnenbrink & Pintrich, 2001) sowie auf (2) die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) bzw. auf das aus dieser entwickelte Motivationsmodell der Bewältigung (Skinner & Edge, 2002) zurückgegriffen. Während die Theorie der Zielorientierungen die hinter dem leistungsthematischen Verhalten liegenden Gründe fokussiert, werden im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie die sozialen und kontextuellen Faktoren betrachtet, die einen Einfluss auf die Lernmotivation von Schülern haben (Deci & Ryan, 1993; Hoang, 2007; Ryan & Deci, 2000). Im Allgemeinen werden Zielorientierungen als Muster von Überzeugungen, Verhaltensweisen und Emotionen verstanden, die unterschiedliche Herangehensweisen in Leistungssituationen bedingen (Pintrich & Schunk, 1996). Je nach theoretischem Ansatz werden verschiedene Zielorientierungen voneinander abgegrenzt und unterschiedlich benannt (Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). In der vorliegenden Arbeit wird auf das trichotome Modell der Zielorientierungen von Elliot und Kollegen zurückgegriffen (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001), in welchem zwischen Lern-, Annäherungsleistungs- und Vermeidungsleistungszielen unterschieden wird. Das trichotome Modell ist in der empirischen Forschung weithin akzeptiert (siehe Kapitel 2.1). Die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) geht davon aus, dass für die Entstehung von motivationaler Handlungsenergie die Befriedigung spezifischer angeborener psychologischer Grundbedürfnisse von zentraler Bedeutung ist und, dass Personen bestimmte Ziele verfolgen, weil sie so ihre psychologischen Grundbedürfnisse befriedigen können. Die soziale Umgebung (in der vorliegenden Arbeit die Eltern) kann motivationale Handlungsenergie insoweit för-



dern, als dass sie die Befriedigung der Grundbedürfnisse durch ein spezifisches Unterstützungsverhalten begünstigt. Skinner und Edge (2002) haben in ihrem Motivationsmodell der Bewältigung derartige Verhaltensweisen beschrieben und postulieren, dass strukturierte Eltern-Kind Interaktionen, elterliche Bestärkung zu autonomen Handeln sowie elterliche psychisch-emotionale Unterstützung die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben nach Autonomieerleben und nach sozialer Eingebundenheit positiv beeinflussen. Obwohl die beiden Theorien (Theorie der Lern- und Leistungszielorientierungen & Selbstbestimmungstheorie) als hilfreich für die Erklärung von akademischer Motivation erscheinen, wurde selten untersucht, in welcher Beziehung sie zueinander stehen (Ciani, Sheldon, Hilpert & Easter, 2011; Hoang, 2007). Hier setzt die vorliegende Arbeit an und kombiniert vor dem Hintergrund der Befunde zum Zusammenhang zwischen intrinsischer Lernmotivation und Lern- und Leistungszielen (Ames, 1992; Bong, 2001; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 1998; Rawsthorne & Elliot, 1999; Skaalvik, 1997) die beiden theoretischen Ansätze. Es wird erwartet, dass die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse die Übernahme von Lernzielen fördert, während eine Unterminierung der psychologischen Grundbedürfnisse mit der Übernahme von Vermeidungsleistungszielen einhergeht. Um dies zu untersuchen wird das Modell von Skinner & Edge (2002) herangezogen, aus welchem abgeleitet werden kann, dass die Unterstützung der Bedürfnisbefriedigung durch strukturierte Eltern-Kind Interaktionen, durch elterliche Autonomieunterstützung, sowie durch responsives elterliches Verhalten die Übernahme von Lernzielen begünstigt, während ein elterliches Verhalten, welches die Befriedigung der Grundbedürfnisse unterminiert, die Übernahme von Vermeidungsleistungszielen fördert. Aufgrund der heterogenen Befundlage werden für Annäherungsleistungsziele keine Erwartungen formuliert. In Anlehnung an die Arbeiten von Wild (1999) sowie Lorenz und Wild (2007) werden vier Dimensionen elterlichen Involvements berücksichtigt: Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle. In Abbildung 6 sind die postulierten Zusammenhänge dargestellt.

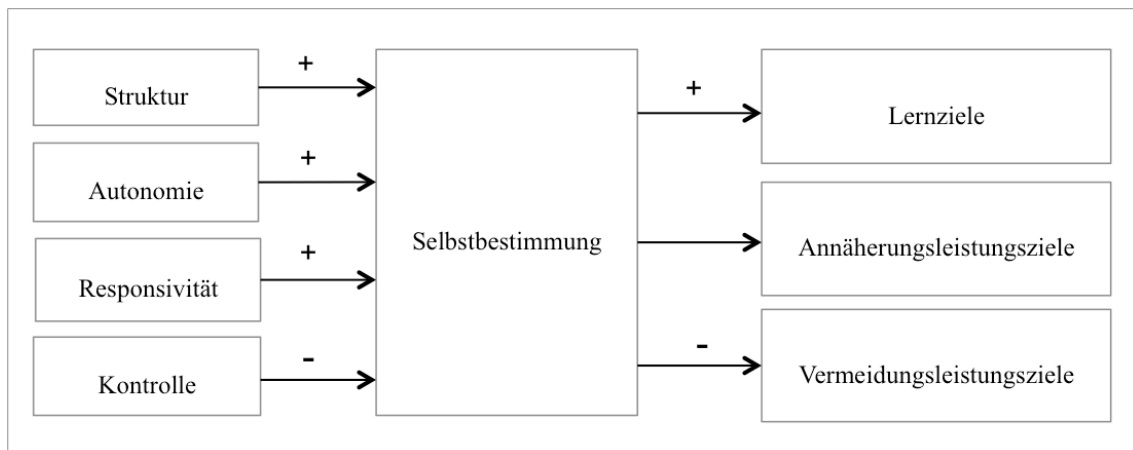


Abbildung 6: Abgeleitetes Modell 1

Die Analyse des Einflusses elterlichen Involvements auf Zielorientierungen erfolgt weiterhin mit Bezug auf (3) das Wert-Erwartungs-Modell der Lernmotivation von Eccles und Wigfield (2002) sowie (4) das Prozessmodell elterlichen Involvements von Hoover-Dempsey und Sandler (2005). Eccles und Wigfield (2002) gehen in ihrem Modell davon aus, dass leistungsmotiviertes Verhalten durch das Zusammenwirken von Erwartungs- und Wertvariablen zustande kommt, deren Entstehung wiederum von einem komplexen Zusammenspiel subjektiver und soziokultureller Einflüsse bedingt wird. Entsprechend der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen werden nur die Teile des Modells überprüft, die sich auf das Zusammenspiel von familiären Merkmalen und Zielorientierungen beziehen (siehe Abbildung 7). Auf die folgenden Punkte ist hinzuweisen: (1) „Wahrnehmung der durch Erziehung und Sozialisation vermittelten Überzeugungen, Erwartungen und Verhaltensweisen“ wird erfasst, indem elterliches Involvement aus der Perspektive des Kindes berücksichtigt wird. (2) „Soziokulturelle Umwelt, Überzeugungen und Verhaltensweisen“ wird über den familiären sozioökonomischen Status sowie die familiäre soziale und kulturelle Praxis abgebildet.

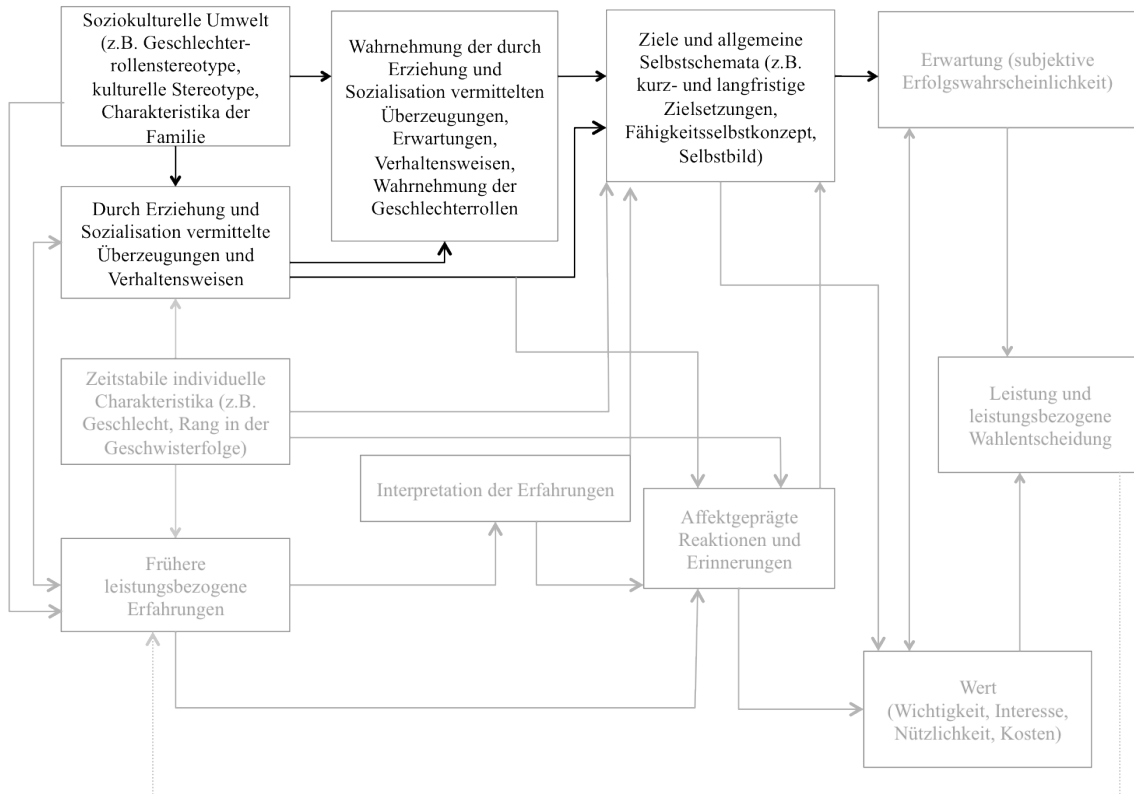


Abbildung 7: Abgeleitetes Modell 2

Das von Hoover-Dempsey und Sandler (1995, 1997, 2005) entwickelte Modell beschreibt den Prozess elterlichen Involvements durch fünf aufeinander folgende Level: (1) elterliche Entscheidung für oder gegen bildungsrelevantes Engagement, (2) elterliches Involvement, (3) Wahrnehmung des elterlichen Involvements durch das Kind, (4) kindliche Attribute, die mit schulischem Erfolg verknüpft sind und (5) Schulleistung. Die Autoren gehen in ihrem Modell davon aus, dass Kinder deren Eltern in schulische Belange involviert sind, in einem höheren Maße für das Leistungsergebnis vorteilhafte Attribute herausbilden und somit ein besseres Leistungsergebnis erzielen, als Kinder deren Eltern nicht oder in einem geringeren Ausmaß in schulische Belange involviert sind. Der vorliegenden Arbeit wird das Prozessmodell elterlichen Involvements von Hoover-Dempsey und Sandler (2005) zwar zugrunde gelegt, jedoch werden nur Teile des Modells überprüft. Daher ist auf die folgenden Punkte hinzuweisen: (1) Als Prädiktor für elterliches Involvement wird der familiäre Lebenskontext berücksichtigt. Er wird sowohl über den sozioökonomischen Status der Familie als auch über die familiäre soziale und kulturelle Praxis abgebildet (Level 1). (2) Das elterliche Involvement wird über die Wahrnehmung durch das Kind erfasst. Die Operationalisierung erfolgt –wie von Lorenz und Wild (2007) vorgeschlagen– in Anlehnung an die Selbstbestimmungs-

theorie von Deci und Ryan (1993) anhand der Dimensionen Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle (Level 3). (3) Es wird die Frage fokussiert, inwiefern das von Schülern wahrgenommene elterliche Involvement Zielorientierungen derselben beeinflusst. Dabei werden Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele unterschieden (Elliot & Church, 1997) (Level 4). Abbildung 8 zeigt das aus dem Prozessmodell von Hoover-Dempsey und Sandler (2005) abgeleitete Modell.

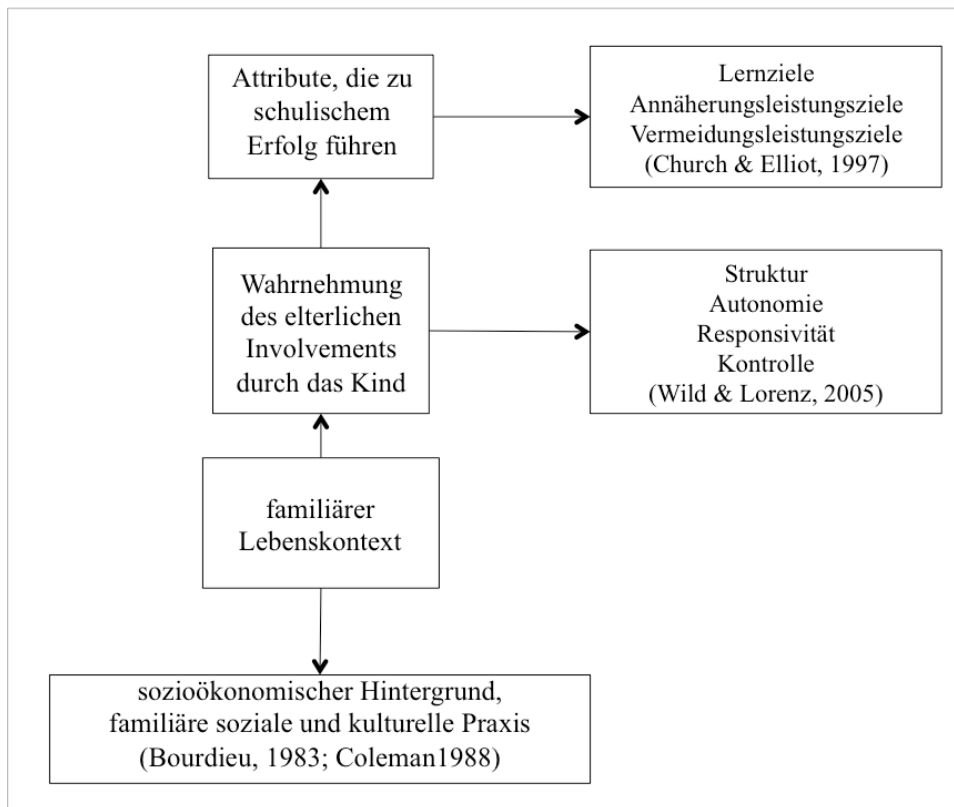


Abbildung 8: Abgeleitetes Modell 3

Empirische Grundlagen. Einige Arbeiten betonen die Bedeutung elterlichen Involvements für schulischen Erfolg. So konnte zum Beispiel gezeigt werden, dass elterliches Involvement im Sinne eines unterstützenden Verhaltens positiv mit Selbstwirksamkeitserwartungen, intrinsischer Motivation, akademischen Selbstkonzept sowie schulischer Leistung in Verbindung gebracht werden kann. Für ein elterliches Involvement im Sinne eines kontrollierenden Verhaltens wurden dagegen negative Effekte mit akademischer Leistung und akademischer Motivation gefunden (siehe Kapitel 3.3). In einigen Studien wurde die Bedeutung elterlichen Involvements explizit für Zielorientierungen untersucht. In diesen Studien zeigte sich, dass insbesondere ein autonomieunterstützendes sowie ein kontrollierendes elterliches Involvement eine wichtige Rolle in Zusam-

menhang mit der Übernahme von Lern- und Leistungszielen einnimmt (siehe Kapitel 3.4). Der positive Zusammenhang zwischen elterlicher Autonomieunterstützung und Lernzielen wird häufig dahingehend interpretiert, dass diese Involvement-Dimension Interesse und Lernfreude bei Schülern fördert, was sich positiv auf den Willen, die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu verbessern, auswirkt. Hinsichtlich des positiven Zusammenhangs zwischen elterlicher Kontrolle und Leistungszielen wird dagegen vermutet, dass ein kontrollierendes Elternverhalten leistungsbezogene Unsicherheiten und Ängste bei Schülern unterstützt, was positiv mit dem Streben nach sozialer Anerkennung oder der Vermeidung einer negativen Beurteilung durch Andere einhergeht.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die oben angeführten Studien überwiegend aus dem US-amerikanischen Raum stammen. Da sich das US-amerikanische Schulsystem in einigen Punkten (z.B. Wechsel in die weiterführende Schule nach der sechsten Klasse, keine leistungsorientierte Selektion in verschiedene Schulformen, höherer Stellenwert der Schul-Eltern-Kooperation) von dem bundesdeutschen Schulsystem unterscheidet, können die Befunde nicht ohne weiteres auf die deutsche Schülerschaft übertragen werden. Untersuchungen, die das Zusammenspiel verschiedener Dimensionen elterlichen Involvements und Merkmalen akademischer Motivation für den deutschsprachigen Raum untersuchen, sind jedoch selten (Exeler & Wild, 2003; Wild, 1999; Wild & Remy, 2002). Ebenso Untersuchungen, die explizit das Zusammenspiel von elterlichem Involvement und Zielorientierungen vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie bei Grundschulern betrachten (Wild & Remy, 2002). Auch an diesem Forschungsdefizit möchte die vorliegende Arbeit anknüpfen und zu dessen Verringerung beitragen.

Neben der Bedeutung elterlichen Involvements für Schulerfolg wurde vielfach die Rolle des familiären sozialen Hintergrundes für schulischen Erfolg in den Blick genommen. Es konnte gezeigt werden, dass sich ein privilegierter familiärer sozialer Hintergrund eines Schülers positiv auf die schulische Leistung und die akademische Motivation auswirkt (siehe Kapitel 4.1 und 4.2). Auch konnte in einigen Studien nachgewiesen werden, dass der Einfluss des familiären sozialen Hintergrundes auf die schulische Leistung vielfach über verschiedene Dimensionen elterlichen Involvements vermittelt wird (Baumert, et al., 2003b; Baumert & Schümer, 2001; Ditton, 2009; Jungbauer-Gans, 2004; McElvany et al., 2009; Stecher, 2000; Wild, 2001). Obgleich diese Befunde die Bedeutung direkter und indirekter Effekte des familiären sozialen Hintergrundes für Schulerfolg unterstreichen, wurde der Einfluss des familiären sozialen Hintergrun-

des auf akademische Motivation und explizit auf Zielorientierungen bisher selten untersucht (Marjoribanks & Mboya, 2001). Die vorliegende Arbeit soll zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen, indem der Einfluss von Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes auf Zielorientierungen untersucht wird. Dabei werden sowohl der familiäre sozioökonomische Status (als familiäres Strukturmerkmal) als auch die familiäre soziale und kulturelle Praxis sowie das elterliche Involvement (als familiäre Prozessmerkmale) berücksichtigt. Durch eine gemeinsame Berücksichtigung von familiären Struktur- und Prozessmerkmalen kann untersucht werden, inwiefern Einflüsse des sozioökonomischen Status sowie der sozialen und kulturellen Praxis über das elterliche Involvement vermittelt sind.

Der Arbeit liegen somit die folgenden drei zentralen Fragen zugrunde:

1. Gibt es einen Effekt elterlichen Involvements auf die Lern- und Leistungsziele von Viertklässlern?
2. Gibt es über das elterliche Involvement vermittelte indirekte Effekte von Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes auf die Lern- und Leistungsziele von Viertklässlern?
3. Finden sich Effekte elterlichen Involvements auf die Veränderung von Zielorientierungen?

Zur Überprüfung dieser Fragen werden in der vorliegenden Arbeit drei Studien durchgeführt. Im Fokus der ersten Untersuchung steht die Überprüfung der Dimensionalität untersuchungsrelevanter Konstrukte. Des Weiteren wird der Frage nach spezifischen und gemeinsamen Einflüssen von Merkmalen des familiären sozialen Hintergrundes sowie des elterlichen Involvements auf Lern- und Leistungsziele von Viertklässlern nachgegangen. In der zweiten Untersuchung wird in einem ersten Schritt die Frage nach dem Einfluss elterlichen Involvements auf Lern-, Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele von Viertklässlern fokussiert. Aufgrund der inkonsistenten Befundlage werden für Annäherungsleistungsziele keine Hypothesen spezifiziert. Basierend auf den oben ausgeführten theoretischen Überlegungen und empirischen Evidenzen werden die folgenden Zusammenhänge erwartet:

1. Ein strukturgebendes elterliches Involvement (Struktur), elterliche Autonomieunterstützung (Autonomie) und ein responsives elterliches Involvement (Responsivität) haben einen positiven Effekt auf Lernziele (Hypothese 1).

2. Ein kontrollierendes elterliches Involvement (Kontrolle) hat einen negativen Effekt auf Lernziele (Hypothese 2).
3. Struktur, Autonomie und Responsivität haben einen negativen Effekt auf Vermeidungsleistungsziele (Hypothese 3).
4. Kontrolle hat einen positiven Effekt auf Vermeidungsleistungsziele (Hypothese 4).

Im nächsten Schritt wird der Rolle der Merkmale des familiären sozialen Hintergrundes nachgegangen. Basierend auf den oben ausgeführten theoretischen Überlegungen und empirischen Evidenzen werden die folgenden Zusammenhänge erwartet:

5. Die soziale Praxis sowie die kulturelle Praxis haben unter Kontrolle des sozio-ökonomischen Status jeweils einen positiven Effekt auf Struktur, Autonomie und Responsivität (Hypothese 5).
6. Die soziale Praxis sowie die kulturelle Praxis haben unter Kontrolle des sozio-ökonomischen Status jeweils einen negativen Effekt auf Kontrolle (Hypothese 6).
7. Die Effekte der sozialen und kulturellen Praxis auf Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele werden über die Variablen des elterlichen Involvements vermittelt (Hypothese 7).

Untersucht wird eine für deutsche Bundesländer mit vierjähriger Primarstufe repräsentativen Stichprobe von Viertklässlern (N = 4.387).

In der dritten Untersuchung der vorliegenden Arbeit geht es um den Nachweis längsschnittlicher Effekte elterlichen Involvements auf Lern- und Leistungsziele. So wird untersucht, inwieweit elterliches Involvement in der 4. Klasse einen Effekt auf die Veränderung von Lern- und Leistungsziele hat. Untersucht werden 1.783 Siebtklässler, von denen zu mindestens zwei Messzeitpunkten Daten hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsziele vorliegen. Auf Basis der theoretischen Argumentationen und empirischen Evidenzen werden die folgenden Zusammenhänge erwartet:

8. Struktur, Autonomie und Responsivität in der 4. Klasse haben einen positiven Effekt auf die Veränderung von Lernziele (Hypothese 8).
9. Kontrolle in der 4. Klasse hat einen negativen Effekt auf die Veränderung von Lernziele (Hypothese 9).
10. Struktur, Autonomie und Responsivität in der 4. Klasse haben einen negativen Effekt auf die Veränderung von Vermeidungsleistungsziele (Hypothese 10).

11. Kontrolle in der 4. Klasse hat einen positiven Effekt auf die Veränderung von Vermeidungsleistungsziele (Hypothese 11).

In Abbildungen 9 und 10 ist das gesamte postulierte Untersuchungsmodell dargestellt.



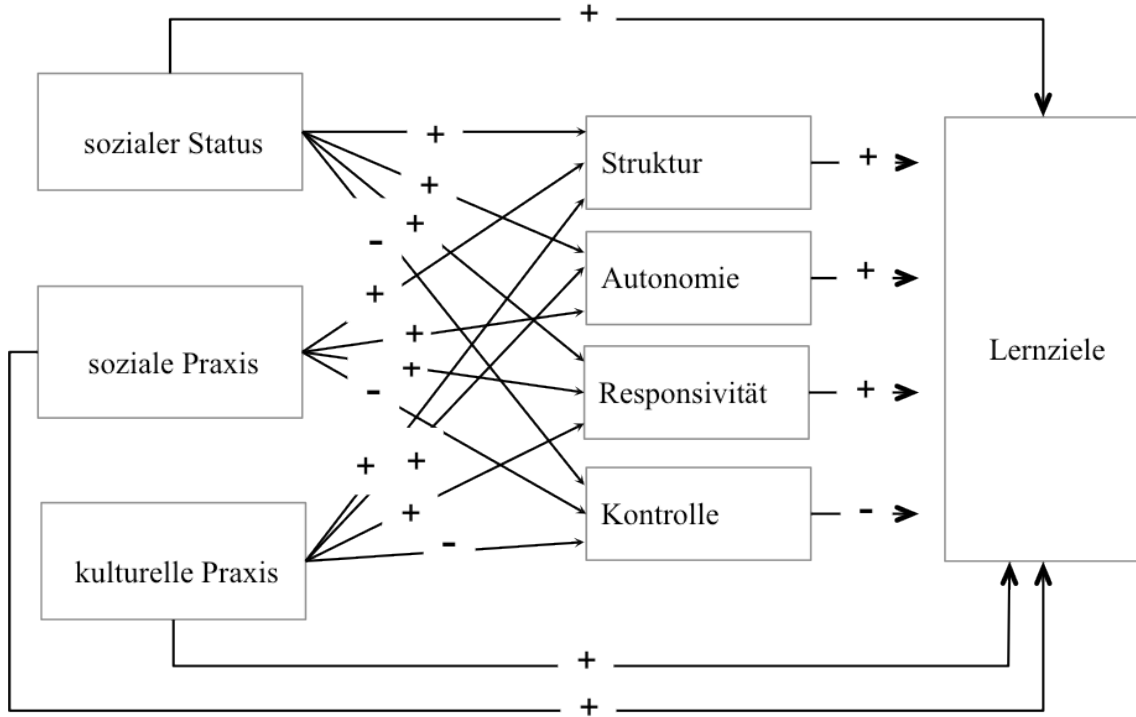


Abbildung 9: Abgeleitetes Untersuchungsmodell 4a

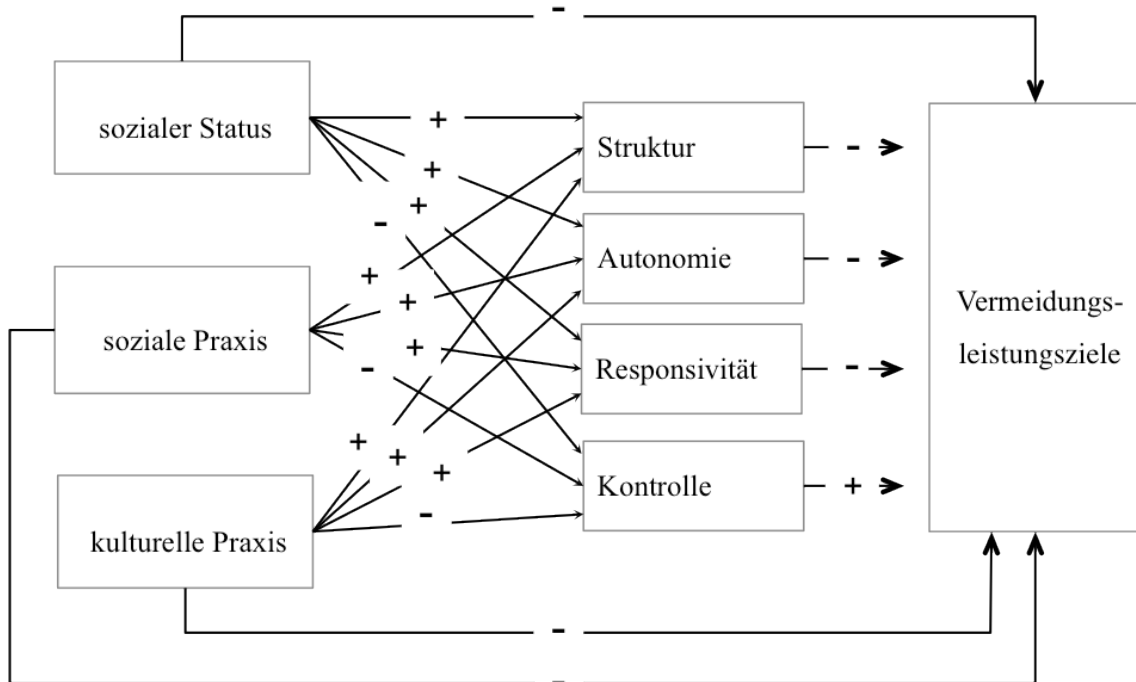


Abbildung 10: Abgeleitetes Untersuchungsmodell 4b

# 6

## Methode

## 6. Methode

### 6.1 Datenbasis

Die Datenbasis der empirischen Untersuchung bilden die Datensätze der TIMSS-Übergangsstudie „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten“. Die Studie, die an die *Trends in International Mathematics and Science Study 2007* (TIMSS) (Bos et al., 2008; Martin, Mullis & Foy, 2008; Mullis, Martin & Foy, 2008) angegliedert wurde, stellt ein Kooperationsprojekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin (MPIB), dem Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB), dem Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung (ISF), der Freien Universität Berlin und der Universität Potsdam dar. Durch die Beteiligung der Länder der Bundesrepublik Deutschland an der TIMS-Studie 2007 konnten mit einem geringen zusätzlichen Aufwand Merkmale erfasst werden, anhand derer insbesondere die Genese von Übergangentscheidungen am Ende der Grundschulzeit sowie die Bewältigung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführende Schule durch die betroffenen Schüler und deren Eltern analysiert werden können (Baumert & Maaz, 2010). Die TIMSS-Übergangsstudie stellt eine Längsschnittstudie mit sechs Messzeitpunkten dar, deren Datenerhebung von November 2006 bis August 2009 stattfand. In Abbildung 11 ist der Studienverlauf der TIMSS-Übergangsstudie dargestellt (Becker et al., 2010). Die erste Befragung (Postalische Befragung von Eltern und Lehrkräften) erfolgte vor dem Erhalt des Halbjahreszeugnisses in der 4. Klasse (November/Dezember 2006). Die zweite Befragung (Postalische Befragung von Eltern und Lehrkräften) wurde nach Erhalt der Übergangsempfehlung bzw. nach Beantragung des Übertrittszeugnisses (Februar/März 2007) durchgeführt. Die dritte Befragung (Schülerschaft (im Klassenverband) und Eltern) (Fragebogen, den die Schüler am ersten Testtag mit nach Hause gebracht haben) erfolgte kurz vor dem Übertritt von der Grundschule in die weiterführende Schule. Im Rahmen von TIMSS wurden Leistungstests in Mathematik, Naturwissenschaften und in den kognitiven Grundfähigkeiten durchgeführt, im Rahmen der Normierung der Bildungsstandards wurde die Deutschleistung erfasst. Zudem wurden die Schüler zu ihrem schulischen und psychosozialen Hintergrund befragt. Des Weiteren wurden von den Eltern u.a. Informationen zur Schulbiographie des Kindes, der elterlichen Bildungsaspiration, des familiären soziokulturellen Hintergrundes etc. und von den Schulen bzw. Lehrkräften verschiedene Basisinformationen (Noten, Geschlecht, Alter, Übergangs-

empfehlung) erfasst. Bei der vierten, fünften und sechsten Befragung handelt es sich um postalische Nachbefragungen von Schülern und Eltern. Die vierte Befragung fand unmittelbar nach Erhalt des Halbjahreszeugnisses in Klasse 5 (März 2008) statt. Die fünfte Befragung wurde etwa sechs Wochen nach Schuljahresbeginn in Klasse 6 (September/Oktober 2008) durchgeführt. Die sechste Befragung erfolgte kurz nach Beginn des Schuljahres in Klasse 7 (August 2009).

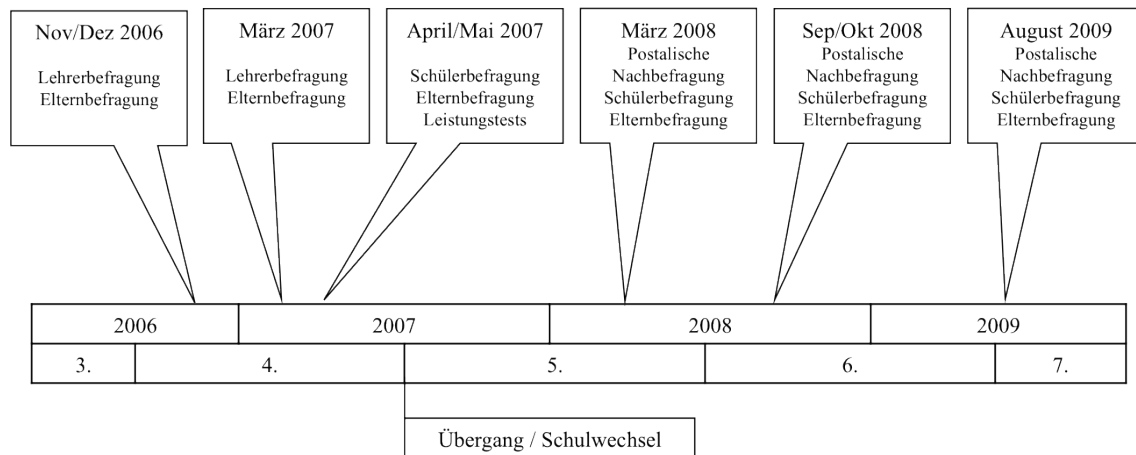


Abbildung 11: Studienverlauf der TIMSS-Übergangsstudie (Becker et al., 2010)

Als Grundgesamtheit wurden in der TIMSS-Übergangsstudie diejenigen Schüler definiert, die im Schuljahr 2006/07 eine Regelschule besuchten, in welcher der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe I nach der 4. Klasse erfolgt. Schüler aus Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern wurden ausgeschlossen, da in diesen Bundesländern der Schulwechsel erst nach der 6. Klasse ansteht. Aufgrund einer gesonderten Übergangssituation wurden auch Schüler der Förderschulen nicht berücksichtigt. Die Stichprobenziehung erfolgte in einem zweistufigen geschichteten Clusterdesign. Als Stratifizierungsmerkmale wurden die regionale Zugehörigkeit, der Schultyp sowie die Anzahl der Viertklässler herangezogen. Zusätzlich wurde ein *oversampling* in Hinblick auf Schüler mit Migrationshintergrund vorgenommen. Insgesamt umfasst die Stichprobe 246 Schulen bzw. 5.242 Schüler (siehe Becker et al., 2010).

Analysen von Becker et al., 2010 hinsichtlich des Datenausfalls ergaben, dass 42,2% der befragten Eltern ihre Bereitschaft zu einer postalischen Nachbefragung nach der dritten Befragung bekundeten, indem sie ihre Adresse angaben. Von diesen nahmen 75,7% an der postalischen Nachbefragung zum vierten Messzeitpunkt, 64,9% an der postalischen Nachbefragung zum fünften Messzeitpunkt und 61% an der postalischen

Nachbefragung zum sechsten Messzeitpunkt tatsächlich teil. In Tabelle 1 ist der Stichprobenausfall für die Befragung nach dem Übergang dargestellt.

Tabelle 1: Angaben zum Teilnahmestatus nach dem Übergang in die weiterführende Schule (Welle 4, 5 und 6)

	TIMSS-Übergangsstichprobe/ Migrantenstichprobe	Adresse	Welle 4	Welle 5	Welle 6
N	5 242	2 212	1 675	1 436	1 350
Anteil an der Stichprobe	100,0%	42.2%	32.0%	27.4%	25.8%
Anteil an der Grundgesamtheit			75.7%	64.9%	61.0%

Quelle: Becker et al., 2010.

Anhand von Selektivitätsanalysen überprüften Becker et al., 2010, inwiefern ein systematischer Datenausfall vorliegt, der die Repräsentativität der Längsschnittstichprobe einschränken könnte. In diesen zeigte sich, dass Schüler, die am Ende der 4. Klasse eine Gymnasialempfehlung erhielten, in der Längsschnittstichprobe überrepräsentiert waren. Auch zeigte sich eine höhere Ausprägung des sozioökonomischen Status bei den Eltern in der Längsschnittstichprobe. Mittels zweifaktorieller Varianzanalysen konnten die Autoren nachweisen, dass sich die Schüler mit unterschiedlichen Übergangsempfehlungen trotz des systematischen Datenausfalls nicht systematisch unterscheiden (Becker et al., 2010). Tabelle 2 zeigt einen Überblick über die Verteilung der Variablen Geschlecht, Halbjahresnoten in Deutsch, Mathematik und Sachkunde, Gymnasialempfehlung und sozioökonomischer Status.

Tabelle 2: Verteilung der Variablen Geschlecht, Halbjahresnoten in Deutsch, Mathematik und Sachkunde, Gymnasialempfehlung und sozioökonomischer Status im Längsschnitt

	Welle 1-3	Welle 6
Anteil männlicher Schüler [%]	51	47,9
Anteil Gymnasialempfehlung [%]	44	61,5
Halbjahresnote in Deutsch [M (SD)]	2.72 (.90)	2.3 (.78)
Halbjahresnote in Mathematik [M (SD)]	2.74 (.97)	2.3 (.85)
Halbjahresnote in Sachkunde [M (SD)]	2.5 (.89)	2.1 (.76)
sozioökonomischer Status [M (SD)]	50.42 (16.46)	55.18 (15.73)
N	5 242	1 350

Quelle: Becker et al., 2010.

## 6.2 Fehlende Werte und hierarchische Datenstruktur

Fehlenden Werten kommt vor allem in Längsschnittstudien eine zentrale Bedeutung zu. Die Ursachen für ihr Auftreten sind vielfältig und liegen entweder im Forschungsdesign oder in der befragten Person selbst begründet. Mit fehlenden Werten gehen zwei zentrale Probleme einher. (1) Da die in den meisten Standardsoftwareprodukten implementierten Anwendungsmodelle voraussetzen, dass für alle Variablen jeder einzelne Wert vorhanden ist, wird im Falle eines fehlenden Wertes die betreffende Person aus der Datenanalyse ausgeschlossen. Der Ausschluss von Fällen führt zu einer reduzierten Stichprobe, was wiederum mit einer Verringerung der Effizienz bei der Parameterschätzung einhergehen kann. (2) Im Falle eines systematischen Ausfalls von Daten kann es zu einer verzerrten Parameterschätzungen kommen (Lüdtke & Robitzsch, 2010a, 2010b). In der Literatur werden verschiedene Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten diskutiert. Dies sind insbesondere: fallweiser Ausschluss, paarweiser Ausschluss, modellbasierte Verfahren sowie imputationsbasierte Verfahren (Allison, 2001; Schafer & Graham, 2002; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Bei einem fallweisen oder paarweisen Ausschluss werden Fälle, die fehlende Werte aufweisen aus dem Datensatz entfernt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die fehlenden Werte völlig zufällig auftreten (*missing completely at random* (MCAR)). Problematisch an dieser Vorgehensweise ist, dass mit der reduzierten Stichprobe eine Verringerung der Teststärke einhergehen kann. Im Falle eines systematischen Auftretens der fehlenden Werte besteht zudem die Gefahr einer verzerrten Parameterschätzung (Lüdtke & Robitzsch, 2010a, 2010b). Aus diesem Grund werden diese Strategien in der Literatur als weniger geeignete Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten diskutiert (Graham,

Cumsille & Elek-Fisk, 2003; Lüdtke et al., 2007). Als überlegener gelten modellbasierte Verfahren wie das *Maximum-Likelihood*-Verfahren (ML-Verfahren) oder imputationsbasierte Verfahren wie die multiple Imputation (MI). Beim ML-Verfahren erfolgen die Modellschätzung und die Behandlung fehlender Werte in einem Schritt. Durch die Anwendung verschiedener Schätzalgorithmen werden im Rahmen der Parameterschätzung die fehlenden Werte durch Werte ersetzt, welche die wahrscheinlichsten Werte für die Populationsparameter darstellen. So können auch Fälle in den Analysen berücksichtigt werden, die nur zum Teil vollständige Daten aufweisen (Lüdtke et al., 2007). Bei MI-Verfahren werden die fehlenden Werte durch möglichst sinnvolle Werte (*plausible values*) ersetzt. Diese plausiblen Werte werden durch die Verteilung verschiedener Prädiktoren und durch das Hinzurechnen eines Zufallsfehlers ermittelt. Da der Schätzprozess mehrmals durchgeführt wird entstehen mehrere Datensätze. Diese Datensätze werden für weitere Analysen herangezogen und die Ergebnisse der getrennt gerechneten Analysen zu einer Gesamtschätzung kombiniert (Little & Rubin, 2002). Für eine effiziente Parameterschätzung sind bei einem moderaten Datenausfall nach Rubin (1987) fünf imputierte Datensätze ausreichend (Rubin, 1987; Schafer & Olsen, 1998; Lüdtke & Robitzsch, 2010a, 2010b). Da das Verfahren der multiplen Imputation aktuell als das am besten geeignete statistische Verfahren zu Behandlung fehlender Werte darstellt (Allison, 2001; Graham et al., 2003; Schafer & Graham, 2002; Rubin, 2004; Lüdtke et al., 2007), soll es auch in der vorliegenden Arbeit für die Analyse der Daten der TIMSS-Übergangsstudie zur Anwendung kommen. Die Tabellen A.5 bis A.8 im Anhang geben einen Überblick über die prozentualen Anteile der fehlenden Werte der Untersuchungsvariablen.

Die Daten der TIMSS-Übergangsstudie weisen eine Mehrebenenstruktur (Schüler, Klassen, Schulen) auf. Da Schüler innerhalb einzelner Klassen und/oder Schulen hinsichtlich verschiedener Merkmale sehr ähnlich oder unterschiedlich sein können, kann nicht von einer Unabhängigkeit der Beobachtungen ausgegangen werden. Um die geschachtelte Struktur der Daten bei der Datenanalyse adäquat berücksichtigen zu können wurde auf das Programm Mplus (Version 7; Muthén & Muthén, 1998-2012) zurückgegriffen, welches die Möglichkeit bietet, mit dem Befehl *type = complex* den Designeffekt bei der Berechnung der Standardfehler und der Modellanpassung zu berücksichtigen (Muthén & Satorra, 1995).

### 6.3 Instrumente

Lern- und Leistungsziele. Zur Messung der Lernziele (LZ) in der 4. und 7. Klasse wurden vier Items (lzo<sub>1</sub>-lzo<sub>4</sub>; Cronbachs  $\alpha$ :  $.76 < \alpha < .77$ ) verwendet, welche aus den *Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS) (revised version)*; Midgley et al., 2000) stammen und ins Deutsche übersetzt wurden.

- Was ist dir in der Schule wichtig? Item 1: Es ist mir wichtig, soviel wie möglich zu lernen. Item 2: Es ist mir wichtig, dass ich meine Fähigkeiten verbessere. Item 3: Es ist mir wichtig, viele neue Fähigkeiten zu erlernen. Item 4: Es ist mir wichtig, dass ich den Unterrichtsstoff gründlich verstehe.

Zur Erfassung der Annäherungsleistungsziele (ALZ) in der 4. und 7. Klasse wurden vier Items (alz<sub>1</sub>-alz<sub>4</sub>; Cronbachs  $\alpha$ :  $.86 < \alpha < .88$ ) herangezogen. Sie basieren auf der deutschen Fassung der *Motivational Orientation Scale (MOS)* von Köller und Baumert (1998) (Original von Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985).

- Was ist dir in der Schule wichtig? Item 1: Es ist mir wichtig, dass ich mehr Aufgaben richtig habe als meine Klassenkameraden. Item 2: Es ist mir wichtig, dass der Lehrer mich für einen der besten Schüler hält. Item 3: Es ist mir wichtig, dass ich als einziger die richtige Antwort weiß. Item 4: Es ist mir wichtig, dass ich mehr weiß als die anderen.

Vermeidungsleistungsziele (VLZ) in der 4. und 7. Klasse wurden anhand von zwei Items (vlz<sub>1</sub>-vlz<sub>2</sub>; Cronbachs  $\alpha$ :  $.70 < \alpha < .80$ ) gemessen, die auf eine Konzeptualisierung von Schwinger und Wild (2006) zurückgehen.

- Was ist dir in der Schule wichtig? Item 1: Es ist mir wichtig, vor den anderen Schülern nicht dumm zu wirken. Item 2: Es ist mir wichtig, dass mich die anderen nicht für dumm halten.

Alle Items weisen ein vierstufiges Antwortformat (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) auf.

Elterliches Involvement. Elterliches Involvement (EI) wurde unter Verwendung eines von Wild (1999) sowie Lorenz und Wild (2007) entwickelten Instruments erfasst. Dieses berücksichtigt in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) vier Dimensionen elterlicher Verhaltensweisen (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) (siehe auch Kurtz et al., 2010). Elterliches Involvement wurde in der 4. Klasse gemessen.



---

Struktur (ST) besteht aus vier Items ( $st_1$ - $st_4$ ; Cronbachs  $\alpha$ : .76) welche sich auf die Schaffung eines für das Kind strukturgebenden Rahmens beziehen.

- Wenn du eine Klassenarbeit/Schularbeit schreibst, weißt du, was deine Eltern von dir erwarten?  
Item 1: Wenn ich für eine Arbeit lerne, weiß ich ganz genau, wie viel Anstrengung meine Eltern von mir erwarten. Item 2: Wenn ich eine Klassenarbeit mit nach Hause bringe, weiß ich schon vorher, ob meine Eltern enttäuscht sind. Item 3: Wenn ich in der Schule etwas angestellt habe, weiß ich schon vorher, wie meine Eltern reagieren. Item 4: Ich weiß genau, was meine Eltern von mir erwarten.

Autonomie (AU) besteht aus vier Items ( $au_1$ - $au_4$ ; Cronbachs  $\alpha$ : .67) und beschreibt inwiefern Eltern ihre Kinder darin bestärken hinsichtlich leistungsbezogener Belange eigene Sichtweisen zu entwickeln.

- Nicht immer gelingt es, eine gute Note in einer Arbeit zu bekommen. Wenn du eine schlechte Note bekommen hast, was passiert dann bei dir zu Hause?  
Item 1: Fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können. Item 2: Erklären mir meine Eltern, ohne Druck zu machen: Wenn ich nicht regelmäßig lerne, wird es mir immer schwerer fallen, mitzukommen. Item 3: Versuchen meine Eltern gemeinsam mit mir den Grund für die schlechten Noten herauszufinden. Item 4: Sagen mir meine Eltern nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selber mit der Situation umgehen will.

Responsivität (RE) besteht aus drei Items ( $re_1$ - $re_3$ ; Cronbachs  $\alpha$ : .80) und beschreibt die elterliche Teilhabe an den schulischen Belangen des Kindes.

- Wie sehr interessieren sich deine Eltern für die Schule?  
Item 1: Meine Eltern fragen mich, wie es in der Schule war. Item 2: Meine Eltern interessieren sich dafür, was ich in der Schule lerne. Item 3: Meine Eltern fragen mich, was wir in der Schule gemacht haben.

Kontrolle (KO) besteht aus vier Items ( $ko_1$ - $ko_4$ ; Cronbachs  $\alpha$ : .79) und beschreibt, wie stark Eltern das Leistungsverhalten und die Leitungsergebnisse des Kindes kontrollieren, belohnen und sanktionieren.

- Nicht immer gelingt es, eine gute Note in einer Arbeit zu bekommen. Wenn du eine schlechte Note bekommen hast, was passiert dann bei dir zu Hause?  
Item 1: Drohen mir meine Eltern Strafen an (zum Beispiel Fernsehverbot), wenn ich in der nächsten Zeit nicht hart arbeite und meine Leistungen verbessere. Item 2: Machen meine Eltern mir das Leben schwer. Item 3: Schimpfen meine Eltern mit mir und verlangen von mir, mehr zu lernen. Item 4: Werfen meine Eltern mir vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern.

Alle Items sind auf einer vierstufigen Likert-Skala einzuschätzen (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau).

**Sozioökonomischer Status.** Zur Messung des sozioökonomischen Status wurde auf den von Ganzeboom et al., (1992) entwickelten *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) zurückgegriffen. In den Analysen wurden die Angaben des Elternteils mit dem höheren ISEI-Wert berücksichtigt.

**Familiäre Praxis.** Die familiäre soziale Praxis (SOZ) und kulturelle Praxis (KULT) wurden in Anlehnung an PISA 2000 (Kunter et al., 2002) jeweils anhand von fünf Items (soz<sub>1</sub>-soz<sub>5</sub>; Cronbachs  $\alpha$ : .72 bzw. kult<sub>1</sub>-kult<sub>5</sub>; Cronbachs  $\alpha$ : .79) in der 4. Klasse erfasst. Die Items weisen ein vierstufiges Antwortformat auf (1 = nie, 2 = selten, 3 = häufig, 4 = sehr häufig).

- (soziale Praxis) Wie oft kommt es bei dir zuhause vor, dass deine Eltern...Item 1: gemeinsam mit dir am Tisch sitzen und zu Mittag oder Abend essen? Item 2: gemeinsam mit dir Zeit verbringen? Item 3: gemeinsam mit dir am Wochenende etwas unternehmen? Item 4: gemeinsam mit dir etwas spielen (beispielsweise Brettspiele)? Item 5: gemeinsam mit dir etwas im Haushalt oder in der Wohnung erledigen?
- (kulturelle Praxis) Wie oft kommt es bei dir zuhause vor, dass deine Eltern...Item 1: gemeinsam mit dir ins Theater gehen? Item 2: gemeinsam mit dir ins Museum gehen? Item 3: gemeinsam mit dir ein klassisches Konzert besuchen? Item 4: gemeinsam mit dir zu einer Opern-/Ballettaufführung gehen? Item 5: gemeinsam mit dir zu einer Buchlesung gehen?

**Migrationshintergrund.** Zur Erfassung des Migrationshintergrundes (MIG) wurde gefragt, ob Mutter und Vater in Deutschland oder im Ausland geboren sind. Die Variable wurde zu einer dreistufigen Variable zusammengefasst (mig<sub>1</sub>-mig<sub>3</sub>).

- Item 1: Beide Elternteile in Deutschland geboren. Item 2: Ein Elternteil im Ausland geboren. Item 3: Beide Eltern im Ausland geboren.

**Bücher im Haushalt.** Die Anzahl der Bücher im Haushalt (BÜ) stellt ein Maß für die elterliche Bildungsnähe dar und wurde über eine siebenstufige Skala (bü<sub>1</sub>-bü<sub>7</sub>) erfasst.

- Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause ungefähr? Item 1: 0-10 Bücher. Item 2: 11-25 Bücher. Item 3: 26-100 Bücher. Item 4: 101-200 Bücher. Item 5: 201-250 Bücher. Item 6: 251-500 Bücher. Item 7: über 500 Bücher.

Übergangsempfehlung. Zur Erfassung der Übergangsempfehlung (ÜE) in der 4. Klasse wurde den Eltern die folgende Frage gestellt:

- Sie haben von der Schule eine Empfehlung bekommen, auf welche(n) Schulform/Bildungsgang Sie Ihr Kind nach der Grundschule schicken sollten. Welche(r) Schulform/Bildungsgang wurde Ihnen empfohlen? Item 1: Hauptschule. Item 2: Realschule. Item 3: Gymnasium. Item 4: Schule mit mehreren Bildungsgängen. Item 5: Gesamtschule. Item 6: Förderschule. Item 7: andere Schulform. Item 8: keine Empfehlung erhalten.

Die Variable wurde zu einer zweistufigen Variable zusammengefasst mit den folgenden Ausprägungen:

- Item 1: Gymnasium. Item 2: andere Schulform.

Schulform. Die besuchte Schulform in der 7. Klasse wurde gemessen indem die Schüler gefragt wurden:

- Welche Schulform besuchst du momentan? Item 1: Hauptschule. Item 2: Realschule. Item 3: Gymnasium. Item 4: Gesamtschule. Item 5: Schule mit mehreren Bildungsgängen (z.B. Regelschule, kombinierte Haupt- und Realschule, Sekundarschule, Regionalschule). Item 6: Andere Schulform.

Die Variable wurde zu einer zweistufigen Variable zusammengefasst mit den folgenden Ausprägungen:

- Item 1: Gymnasium. Item 2: andere Schulform.

Intrinsische Lernmotivation. Die intrinsische Lernmotivation (ILM) in der 7. Klasse wurde mittels vier Items ( $ilm_1$ - $ilm_4$ ; Cronbachs  $\alpha$ : .84) gemessen. Drei Items erfassen epistemische Neugier, ein Item Lernfreude (Berlyne, 1978; Litman & Spielberger, 2003).

- Wie geht es dir beim Lernen innerhalb und außerhalb der Schule? Item 1: Lernen macht mir Spaß. Item 2: Ich bin immer ganz neugierig, wenn ich Neues lernen kann. Item 3: Neues zu lernen, ist oft aufregend. Item 6: Manchmal bin ich richtig gierig, weiter lernen zu können.

Kontrollüberzeugungen. Kontrollüberzeugungen (KÜ) in der 7. Klasse besteht aus drei Items ( $kü_1$ - $kü_3$ ; Cronbachs  $\alpha$ : .79), die in Anlehnung an den *Self Description Questionnaire* (SDQ; Marsh, 1990a) eigens für die TIMSS-Übergangsstudie entwickelt wurden.

- Wie geht es dir beim Lernen in den Fächern? Item 1: Ich kann sehr gut aufpassen, wenn ich etwas lernen will. Item 2: Es fällt mir leicht, mich für die Schule wirklich anzustrengen. Item 3:

Wenn es ums Lernen geht, kann ich wirklich fleißig arbeiten. Item 4: Es fällt mir leicht, meiner Lehrerin/meinem Lehrer genau zuzuhören.

**Akademisches Selbstkonzept.** Das akademische Selbstkonzept (SK) in der 7. Klasse wurde mittels drei Items ( $ask_1$ - $ask_3$ ; Cronbachs  $\alpha$ : .81) erfasst, die aus der Theorie der *Action Beliefs* (Skinner, Chapman & Baltes, 1988) abgeleitet wurden.

- Wie geht es dir beim Lernen in den Fächern? Item 1: In den meisten Schulfächern lerne ich schnell. Item 2: In den meisten Schulfächern schneide ich in Klassenarbeiten/Schularbeiten gut ab. Item 3: Ich bin in den meisten Schulfächern gut.

**Selbstwirksamkeitserwartungen.** Selbstwirksamkeitserwartungen (SW) in der 7. Klasse wurden in Anlehnung an die Theorie der *Action Beliefs* von Skinner et al. (1988) operationalisiert und setzt sich aus vier Items ( $swe_1$ - $swe_4$ ; Cronbachs  $\alpha$ : .74) zusammen.

- Wie geht es dir beim Lernen in den Fächern? Item 1: Wenn ich mich hinsetze, um etwas gründlich zu lernen, dann gelingt mir es auch. Item 2: Wenn ich mir vornehme, in der Schule etwas gut zu machen, dann kann ich das auch. Item 3: Wenn ich etwas gut lernen will, kann ich das auch.

**Leistungsangst.** Die Erfassung von Leistungsangst (LA) in der 7. Klasse erfolgte anhand von neuen Items ( $la_1$ - $la_9$ ; Cronbachs  $\alpha$ : .89), von denen sich fünf auf *worry*-Kognitionen (Eigenentwicklung, Helmke, 1992) und vier auf die Wahrnehmung physiologischer Erregung (deutsche Fassung des *Test Anxiety Inventory*; Hodapp, Laux & Spielberger, 1982) beziehen.

- Wie geht es dir bei den Klassenarbeiten/Schularbeiten? Bitte denk einmal an die letzten Klassenarbeiten/Schularbeiten in Deutsch oder Mathematik. Kam Folgendes bei dir vor? Item 1: Ich war am ganzen Körper verkrampft. Item 2: Meine Gedanken schweiften von der Arbeit ab. Item 3: Ich war so nervös, dass ich kaum noch arbeiten konnte. Item 4: Das Herz schlug mir bis zum Hals. Item 5: Ich dachte daran, was meine Eltern von mir erwarten. Item 6: Ich dachte daran, was die anderen tun. Item 7: Ich dachte daran, was ich alles nicht kann. Item 8: Ich fühlte mich verwirrt und durcheinander. Item 9: Ich dachte an Sachen, die mit der Arbeit gar nichts zu tun hatten.

Alle Items weisen ein vierstufiges Antwortformat (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt eher, 4 = stimmt genau) auf.

Schulleistung. Die Schulleistung (NOTE) in der 4. Klasse setzt sich aus den folgenden Noten zusammen (Cronbachs  $\alpha$ : .86):

- Halbjahresnote in Mathematik (ma), Halbjahresnote in Deutsch (de), Halbjahresnote in Sachkunde (sk) Halbjahresnote in der ersten Fremdsprache (fs).

Die Noten wurden von den jeweiligen Schulkoordinatoren in den Teilnahmelisten angegeben. Für die Analysen wurden die Noten rekodiert, so dass höhere Werte bessere Schulleistungen bedeuten und umgekehrt. Tabellen A.1 bis A.4 im Anhang geben einen Überblick über verschiedene Kennzahlen der verwendeten Untersuchungsvariablen (siehe auch Tabellen A.5 im Anhang).

7

Untersuchungen

---

## 7. Untersuchungen

### 7.1 Untersuchung I: Elterliches Involvement, familiäre Praxis und Zielorientierungen am Ende der Grundschulzeit – Dimensionen und Kommunalitäten

Bevor auf die zentralen Fragestellungen der Arbeit eingegangen wird, werden in der ersten Untersuchung die postulierte Faktorenstruktur der verwendeten Instrumente (familiäre Praxis, elterliches Involvement, Zielorientierung) überprüft. Des Weiteren wird analysiert, welche spezifischen und welche gemeinsamen Effekte<sup>3</sup> familiäre Struktur- (sozioökonomischer Status) und Prozessmerkmale (familiäre Praxis, elterliches Involvement) auf Zielorientierungen von Schülern am Ende der 4. Klasse haben.

Die Überprüfung der Dimensionen der familiären Praxis erfolgt in Anlehnung an eine von Baumert und Watermann et al., (2003) vorgeschlagene Konzeptualisierung. Die Autoren differenzieren hinsichtlich familiärer Prozessmerkmale unter Rückgriff auf den Kapitalsortenansatz Bourdieus (1983) sowie auf die theoretischen Arbeiten Coleman (1988) zwischen der sozialen und kulturellen familiären Praxis. Während die kulturelle Praxis vor allem gemeinsame kulturelle Aktivitäten von Eltern und Kinder und die Teilnahme der Kinder an der Kultur ihrer Eltern (Kunter et al., 2002) umfasst, rückt mit der sozialen Praxis die Eltern-Kind-Beziehung in den Mittelpunkt. Die Überprüfung der Dimensionen des Konstrukts des elterlichen Involvements erfolgt vor dem Hintergrund einer von Lorenz und Wild (2007) vorgeschlagenen Konzeptualisierung. In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) unterscheiden Lorenz und Wild (2007) vier Dimensionen elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle), die einen Einfluss auf motivationale Ressourcen von Schülern sowie auf deren Einstellung zur Schule und zum Lernen haben sollten. In einer eigenen Längsschnittstudie konnten die Autoren zeigen, dass die vier Dimensionen zwar miteinander korrelieren, jedoch eigenständige Dimensionen darstellten (Lorenz & Wild, 2007). Lorenz und Wild (2007) verwendeten in ihrer längsschnittlich angelegten Studie zur Erfassung elterlichen Involvements 19 Indikatoren und gingen der Frage nach, ob sich mit diesen die postulierte Vier-Faktoren Struktur elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) für Schüler der Vierten, Fünften und Sechsten Klasse abbilden lässt. Hierzu führten sie konfirmatorische Faktorenanalysen mit den Daten zu zwei Messzeitpunkten durch. Das Ergebnis war, dass zu beiden Mess-

---

<sup>3</sup> Damit sind keine kausalen Einflüsse, sondern statistische Größen gemeint.

zeitpunkten der beste Modell-Fit mit dem Vier-Faktoren Modell erzielt wurde. So konnten sie nachweisen, dass Eltern bildungsbezogenes Involvement über ein strukturgebendes, responsives, autonomieunterstützendes sowie kontrollierendes Verhalten zum Ausdruck bringen können. Auch Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald und Spinath (2012) konnten die von Lorenz und Wild postulierte Vier-Faktoren Struktur elterlichen Involvements empirisch nachweisen. Die Autoren analysierten die Daten von 334 Schülern der Sekundarstufe I (10 bis 14 Jahre) und konnten ebenfalls im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigen, dass sich die von ihnen als Indikatoren für elterliches Involvement verwendeten Items (19) den vier Dimensionen Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle zuordnen lassen. Vor dem Hintergrund dieser Befunde wird in der nun folgenden Untersuchung überprüft, ob sich diese Faktorenstruktur auch für die Grundschüler der TIMSS-Übergangsstudie nachweisen lässt.

Die Frage, ob Lern- und Leistungsziele als Endpole einer Dimension oder als distinkte Konstrukte zu betrachten sind, gilt als umstritten (Schwinger & Wild, 2006; Paulick, 2011). Während in frühen Arbeiten häufig von einem globalen Konstrukt ausgegangen wurde (Dweck & Legett, 1988; Nicholls, 1984), wird heute zunehmend postuliert, dass es sich um voneinander abgrenzbare Konstrukte handelt (Harackiewicz et al., 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2004). Diese Frage wurde im deutschen Sprachraum bisher nur selten für Grundschüler untersucht (Finsterwald, 2006; Schwinger & Wild, 2015; Paulick, 2011). Schwinger & Wild (2006) untersuchten die Veränderung von Zielorientierungen im Fach Mathematik von der dritten bis zur fünften Jahrgangsstufe und konnten die multidimensionale Struktur von Zielorientierungen nicht nachweisen. Im Gegensatz dazu zeigte sich in der Untersuchung von Paulick (2011), die ebenfalls mit den Daten der TIMSS-Übergangsstudie durchgeführt wurde (siehe Kapitel 6.1), an einer Stichprobe von Grundschulern die von Elliot und Kollegen (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999) postulierte Drei-Faktoren Struktur über verschiedene Fächer hinweg. Vor dem Hintergrund der inkonsistenten Befundlage soll auch in der vorliegenden Arbeit der Frage nach der Dimensionalität von Zielorientierungen in der Grundschule nachgegangen werden. Paulick (2011) ist dieser Frage unter Verwendung der TIMSS-Daten in ihrer Dissertation zwar bereits nachgegangen, doch erscheint eine erneute Überprüfung aufgrund der sich unterscheidenden Stichproben in der vorliegenden Arbeit als notwendig. Des Weiteren wird mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse im Folgenden überprüft, inwiefern es sich bei den familiären Prozessmerkmalen (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle, soziale Praxis und



kulturelle Praxis) um distinkte Konstrukte handelt. Ausgehend von der Feststellung, dass es zwar Studien gibt, welche die Bedeutung verschiedener Facetten des familiären sozialen Hintergrundes für Zielorientierungen belegen (de Bruyn, Deković, & Meijnen, 2003; Gonzalez et al., 2002; Gurland & Grolnick, 2005; Koutsolis & Campbell, 2001; Oakland et al., 1994), gleichzeitig jedoch ein Mangel an Arbeiten besteht, welche die gleichzeitige Modellierung unterschiedlicher familiärer Merkmale vorsehen, soll abschließend der Frage nachgegangen werden, welche Zusammenhänge zwischen verschiedenen familiären sozialen Hintergrundvariablen und Zielorientierungen bestehen. Dazu wird untersucht, welche Varianzanteile gemeinsam und welche Varianzanteile spezifisch erklärt werden, wenn die Prädiktoren sozioökonomischer Status, familiäre soziale Praxis, familiäre kulturelle Praxis sowie elterliches Involvement (Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle) im Rahmen der Analyse von Zielorientierungen gleichzeitig berücksichtigt werden.

### 7.1.1 Fragestellungen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen wird im Folgenden zwei zentralen Fragen nachgegangen:

1. Lässt sich die theoretisch postulierte Zwei-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung der familiären Praxis (soziale Praxis, kulturelle Praxis), die theoretisch postulierte Vier-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung des elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) sowie die theoretisch postulierte Drei-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung der Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele) bei einer repräsentativen Stichprobe von Viertklässlern empirisch nachweisen? Handelt es sich bei den familiären Prozessmerkmalen um sechs voneinander trennbare Faktoren?
2. Welche Varianzanteile werden spezifisch und welche gemeinsam erklärt, wenn die Prädiktoren sozioökonomischer Status, soziale Praxis, kulturelle Praxis, Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle bei der Analyse von Zielorientierungen gemeinsam berücksichtigt werden?

### 7.1.2 Stichprobe, fehlende Werte, statistisches Vorgehen

Die Stichprobe besteht aus  $N = 4.387$  Viertklässlern. Berücksichtigt werden all jene Schüler, die mindestens ein Item der Zielorientierungen beantwortet haben. Das Durchschnittsalter liegt bei  $M (SD) = 10.6 (.60)$ , bei 30% der Schülern ist mindestens ein Elternteil im Ausland geboren (siehe Tabelle A.9 im Anhang). Die Datenaufbereitung erfolgt mit dem Programm R, die statistischen Analysen mit dem Statistikprogramm Mplus (Version 7.0; Muthén & Muthén 1998-2012). Der Datensatz weist fehlende Werte auf, die mithilfe multipler Imputation ersetzt werden (Graham et al., 2003). Dazu werden mit dem Programm Mplus dreißig vollständige Datensätze erzeugt, in denen die fehlenden Werte unter Verwendung eines iterativen Prozesses geschätzt werden. Die später folgenden Analysen werden für jeden der dreißig Datensätze berechnet und die Ergebnisse anschließend mithilfe einer Berechnungsvorschrift von Rubin (1987) zu einer Gesamtschätzung kombiniert (Little & Rubin, 2002). Im Imputationsmodell werden neben den Untersuchungsvariablen eine Reihe von Variablen berücksichtigt, die mit den Untersuchungsvariablen in einem relevanten korrelativen Zusammenhang stehen (intrinsische Lernmotivation, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen, Schulleistung, etc.)

Der Anteil fehlender Werte liegt für Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele) zwischen 16,8% und 17,8%, für die Variablen des elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) zwischen 17,6% und 19,6% und für die Variablen der familiären Praxis (soziale Praxis, kulturelle Praxis) zwischen 17,6% und 18,4%. Ein recht hoher Anteil fehlender Werte zeigt sich für sozioökonomischer Status (ISEI: 29,7%) sowie für die Note in der ersten Fremdsprache (Note Fremdsprache: 46,8%). Da sich bei nahezu allen Variablen Datenausfälle in einer Größenordnung von  $>5\%$  zeigen, können diese mit dem Verfahren der multiplen Imputation ersetzt werden (Tabachnick & Fidell, 2004). Einen Überblick über den Anteil fehlender Werte geben die Tabellen A.5 und A.6 im Anhang.

Die Überprüfung der Faktorenstruktur der familiären Praxis, des elterlichen Involvements, der Zielorientierungen sowie der familiären Prozessmerkmale erfolgt mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen. Die konfirmatorische Faktorenanalyse (*Confirmatory Factor Analysis* – CFA) ist ein Verfahren mit dem sich überprüfen lässt ob eine hinreichende Übereinstimmung (*model fit*) zwischen den empirischen Daten und einem vorab formulierten theoretischen Modell besteht, oder ob das Modell abgelehnt

werden muss. Hierfür wird die Populationskovarianzmatrix anhand der Stichprobenkovarianzmatrix geschätzt. Der Ablauf der konfirmatorischen Faktorenanalyse gliedert sich in die folgenden vier Schritte: (1) Modellspezifikation, (2) Modellidentifikation, (3) Wahl der Methode der Parameterschätzung (4), Modellevaluation (Bühner, 2011; Cattell, 1966; Brown, 2006). In einem ersten Schritt wird festgelegt, welche manifesten Variablen auf welche Faktoren (latente Variable) laden sollen (Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse). Es steht also schon vorab fest, wie viele latente Variablen erwartet werden und welche manifesten Variablen sie erklären. Um die Modellparameter nun schätzen zu können muss sichergestellt werden, dass das Modell identifiziert ist. Dies ist der Fall, wenn genügend Informationen (empirische Varianzen und Kovarianzen) zur Schätzung aller unbekannt Parameter (Faktorladungen, Faktorvarianzen, Faktorkovarianzen, Fehlervarianzen) vorhanden sind. Ist also die Anzahl der empirischen Varianzen größer als die Anzahl der zu ermittelnden Parameter ist das Modell identifiziert. Das Kriterium der Identifizierbarkeit kann erreicht werden, indem freie Parameter (Ladungen oder Varianzen) auf einen Wert festgelegt werden, so dass sie nicht mehr geschätzt werden müssen. Um nun die Parameterwerte für die Varianzen und Kovarianzen der manifesten Variablen ermitteln zu können, wird eine Schätzfunktion benötigt. Die Wahl des geeigneten Schätzverfahrens hängt vom Skalenniveau sowie von den Verteilungsformen der Indikatoren ab. Bei kategorialen, nicht normalverteilten Indikatoren ist der WLSMV-Schätzer (*weighted least squares mean and variance adjusted*) ein geeigneter Schätzalgorithmus (Muthén & Muthén, 1998-2012). Im Rahmen der Modellevaluation wird abschließend überprüft, wie gut die modelltheoretische Kovarianz- bzw. Korrelationsmatrix mit der beobachteten Kovarianz- bzw. Korrelationsmatrix übereinstimmt bzw. ob sie voneinander abweichen. Die Passung der Daten mit einem Modell kann sowohl inferenzstatistisch über einen  $\chi^2$ -Test ermittelt werden als auch über weitere Fit-Indizes. Der  $\chi^2$ -Wert sollte für einen guten Modellfit möglichst klein, und im Idealfall null sein (das spezifizierte Modell spiegelt die beobachtete Kovarianzmatrix perfekt wider). Mithilfe der  $\chi^2$ -Verteilung wird der  $\chi^2$ -Wert auf Signifikanz geprüft, wobei die Anzahl der Freiheitsgrade über die Differenz der Anzahl der bekannten Parameter und der frei zu schätzenden Parameter berechnet wird. Ein nicht signifikanter  $\chi^2$ -Wert weist auf einen exakten Modell-Fit hin (Bühner, 2011). Aufgrund der starken Abhängigkeit des  $\chi^2$ -Tests vom Stichprobenumfang werden zusätzlich deskriptive Fit-Indizes berücksichtigt. Da sich die verschiedenen Indizes auf verschiedene Aspekte des Modells

beziehen stellt ihre gemeinsame Betrachtung eine solide Grundlage für die Beurteilung der Modellgüte dar. Die Folgenden Indizes stellen gängige Maße der Modellanpassung dar: der CFI (*Comparative-Fit-Index*, Bentler, 1990) und der TLI (*Tucker-Lewis-Index*; Tucker & Lewis, 1973). Sie zählen zu den komparativen Fit-Indizes, da sie das Modell mit einem restriktiveren Nullmodell vergleichen und die proportionale Verbesserung der Anpassung anzeigen. Als *cut-off* Wert gilt für beide Indizes  $CFI/TLI \geq .95$  (Hu & Bentler, 1999). Der RMSEA (*Root-Mean-Square-Error of Approximation*; Steiger & Lind, 1980) gibt dagegen an, wie schlecht ein Modell die Daten beschreibt. So weist ein hoher Wert auf einen schlechten Modellfit hin. Als *cut-off* Wert wird ein Wert von  $RMSEA < .06$  angegeben (Hu & Bentler, 1999). Für  $N \leq 250$  gilt ein Wert von  $RMSEA < .08$  als akzeptabel (Bühner, 2011). Der WRMR (*Weighted-Root-Mean-Square-Residual*, Muthén & Muthén, 1998-2012) wird als geeigneter Anpassungsindex für kategoriale Daten sowie bei fehlender Normalverteilung angesehen. Als *cut-off* Wert wird ein Wert von  $WRMR < 1.0$  angegeben (Yu, 2002). In der vorliegenden Untersuchung wird ausgehend von einem Modell mit nur einem Faktor über Modellvarianten mit zwei, drei und vier Faktoren die Faktorenstruktur des jeweiligen Instruments überprüft. Durch die Verwendung des Mplus-Befehls *type = complex* wird die geschachtelte Datenstruktur berücksichtigt und eine Korrektur der Standardfehler vorgenommen. Vor der Durchführung der konfirmatorischen Faktorenanalysen werden Korrelationen der manifesten Variablen (Items) berechnet. So lässt sich das Vorliegen hoch korrelierender Items überprüfen ( $r > .85$ ), die zu Schätzproblemen führen können und daher nicht in einer Faktorenanalyse verwendet werden sollten (Bühner, 2011).

Zur Bestimmung der spezifischen und gemeinsamen Varianzanteile der Variablen sozioökonomischer Status, familiäre Praxis und elterliches Involvement wird eine Kommunalitätenanalyse durchgeführt (Pedhazur, 1982). Mithilfe der Kommunalitätenanalyse kann die durch die Prädiktoren erklärte Varianz in prädiktorspezifische und konfundierte Varianzkomponenten zerlegt werden. Die prädiktorspezifische Varianz ist der Anteil der erklärten Varianz, der auf den jeweiligen Prädiktor alleine zurückgeführt werden kann, während die konfundierte Varianz der Anteil der erklärten Varianz darstellt, der sich aus der Kombination der Prädiktoren ergibt. Die Bestimmung der Varianzanteile erfolgt durch die Berechnung verschiedener Modelle zur Prädiktion von Zielorientierungen wobei die Prädiktoren zunächst einzeln und dann gemeinsam berücksichtigt werden. Anhand der Residualvarianz der standardisierten Modelle wurde die aufgeklärte Varianz für jedes Modell bestimmt und auf dieser Basis die spezifischen

und gemeinsamen Varianzanteile berechnet (Seibold & McPhee, 1979). In einem ersten Schritt werden die spezifischen sowie gemeinsamen Varianzanteile der vier Variablen des elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) überprüft, in einem zweiten Schritt die spezifischen und gemeinsamen Varianzanteile der Variablen sozioökonomischer Hintergrund, elterliches Involvement (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) familiäre soziale Praxis und familiäre kulturelle Praxis.

### 7.1.3 Ergebnisse

#### Faktorielle Validität untersuchungsrelevanter Konstrukte

In den Tabellen 3 - 5 sind die Interkorrelationen der manifesten abhängigen Variablen dargestellt. Tabelle 3 dokumentiert die Korrelationen der manifesten Variablen der Lern- und Leistungsziele. Relativ hohe jedoch unkritische Werte weisen die Variablen  $alz_2$  und  $alz_4$  ( $r = .61$ ) sowie  $alz_3$  und  $alz_4$  ( $r = .65$ ) auf. Die mittleren bis hohen Korrelationen zwischen den manifesten Variablen einer Skala weisen auf Skalenhomogenität hin ( $lz: .36 \leq r \leq .52$ ,  $alz: .32 \leq r \leq .65$ ,  $vlz: r = .38$ ).

Tabelle 3: Interkorrelationen der manifesten Variablen für Zielorientierungen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) lz <sub>1</sub>	--								
(2) lz <sub>2</sub>	.36***	--							
(3) lz <sub>3</sub>	.46***	.52***	--						
(4) lz <sub>4</sub>	.40***	.45***	.52***	--					
(5) alz <sub>1</sub>	.19***	.32***	.32***	.36***	--				
(6) alz <sub>2</sub>	.20***	.29***	.25***	.17***	.33***	--			
(7) alz <sub>3</sub>	.20***	.32***	.31***	.25***	.37***	.59***	--		
(8) alz <sub>4</sub>	.15***	.24***	.22***	.19***	.32***	.61***	.65***	--	
(9) vlz <sub>1</sub>	.31***	.28***	.36***	.32***	.51***	.28***	.26***	.20***	--
(10) vlz <sub>2</sub>	.28***	.42***	.32***	.35***	.42***	.49***	.47***	.42***	.38***

Anmerkungen. lz<sub>1-4</sub>: Lernziele-Items 1-4. alz<sub>1-4</sub>: Annäherungsleistungsziele-Items 1-4. vlz<sub>1-2</sub>: Vermeidungsleistungsziele-Items 1-2. \*\*\*p<.001. N = 4.387.

Ebenfalls hohe, aber unkritische Interkorrelationen zeigen sich in Tabelle 4 (Korrelationen der Variablen des elterlichen Involvements) für die Korrelationen der manifesten Variablen  $re_1$  und  $re_2/re_3$  ( $r = .64/.62$ ) sowie für  $ko_1$  und  $ko_3$  ( $r = .57$ ). Obgleich die überwiegende Anzahl der Items signifikant miteinander korreliert, erreicht keines der Items den kritischen Wert ( $r > .85$ ). Die mittleren bis hohen Korrelationen zwischen den manifesten Variablen einer Skala weisen auch hier auf Skalenhomogenität hin ( $st: .37 \leq r \leq .54$ ;  $au: .28 \leq r \leq .43$ ;  $re: .50 \leq r \leq .64$ ;  $ko: .44 \leq r \leq .57$ ).

Tabelle 4: Interkorrelationen der manifesten Variablen für elterliches Involvement

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
(1) st <sub>1</sub>	--													
(2) st <sub>2</sub>	.41***	--												
(3) st <sub>3</sub>	.37***	.54***	--											
(4) st <sub>4</sub>	.49***	.44***	.45***	--										
(5) au <sub>1</sub>	.13***	.03*	.09***	.13***	--									
(6) au <sub>2</sub>	.20***	.16***	.17***	.16***	.32***	--								
(7) au <sub>3</sub>	.18***	.15***	.16***	.17***	.43***	.34***	--							
(8) au <sub>4</sub>	.14***	.06***	.11***	.12***	.36***	.28***	.36***	--						
(9) re <sub>1</sub>	.13***	.04*	.08***	.11***	.25***	.12***	.22***	.15***	--					
(10) re <sub>2</sub>	.20***	.09***	.11***	.18***	.31***	.18***	.25***	.19***	.50***	--				
(11) re <sub>3</sub>	.16***	.04**	.09***	.14***	.26***	.15***	.23***	.16***	.64***	.62***	--			
(12) ko <sub>1</sub>	.20***	.20***	.22***	.15***	.00	.14***	.07***	.05**	-.03*	-.02	-.05**	--		
(13) ko <sub>2</sub>	.12***	.16***	.17***	.09***	-.06**	.10***	.00	.04*	-.10***	-.10***	-.10***	.50***	--	
(14) ko <sub>3</sub>	.25***	.28***	.26***	.20***	-.02	.14***	.09***	.05**	-.06**	-.03	-.07***	.57***	.50***	--
(15) ko <sub>4</sub>	.19***	.22***	.23***	.14***	.01	.14***	.08***	.10***	-.04*	-.03	-.04*	.44***	.46***	.52***

*Anmerkungen.* st<sub>1-4</sub>: Struktur-Items 1-4. au<sub>1-4</sub>: Autonomie-Items 1-4. re<sub>1-3</sub>: Responsivität-Items 1-3. ko<sub>1-4</sub>: Kontrolle-Items 1-4. \*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. N = 4.387.

Wie aus Tabelle 5 (Korrelationen der Variablen der familiären Praxis) hervorgeht sind die Korrelationen der manifesten Variablen soz<sub>2</sub> und soz<sub>3</sub> ( $r = .52$ ), kult<sub>1</sub> und kult<sub>2</sub> ( $r = .54$ ) sowie kult<sub>3</sub> und kult<sub>4</sub> ( $r = .54$ ) relativ hoch jedoch unkritisch. Die Korrelationen der manifesten Variablen der sozialen Praxis mit den manifesten Variablen der kulturellen Praxis liegen im niedrigen bis mittleren Bereich ( $.05 \leq r \leq .34$ ). Auch hier weisen die mittleren bis hohen Korrelationen zwischen den manifesten Variablen einer Skala auf Skalenhomogenität hin (soz:  $.17 \leq r \leq .52$ ; kult:  $.33 \leq r \leq .54$ ).



Tabelle 5: Interkorrelationen der manifesten Variablen für familiäre Praxis

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) soz <sub>1</sub>	--								
(2) soz <sub>2</sub>	.33 <sup>***</sup>	--							
(3) soz <sub>3</sub>	.28 <sup>***</sup>	.52 <sup>***</sup>	--						
(4) soz <sub>4</sub>	.24 <sup>***</sup>	.47 <sup>***</sup>	.47 <sup>***</sup>	--					
(5) soz <sub>5</sub>	.17 <sup>***</sup>	.30 <sup>***</sup>	.27 <sup>***</sup>	.32 <sup>***</sup>	--				
(6) kult <sub>1</sub>	.12 <sup>***</sup>	.25 <sup>***</sup>	.25 <sup>***</sup>	.31 <sup>***</sup>	.22 <sup>***</sup>	--			
(7) kult <sub>2</sub>	.15 <sup>***</sup>	.25 <sup>***</sup>	.26 <sup>***</sup>	.34 <sup>***</sup>	.19 <sup>***</sup>	.54 <sup>***</sup>	--		
(8) kult <sub>3</sub>	.08 <sup>***</sup>	.14 <sup>***</sup>	.18 <sup>***</sup>	.22 <sup>***</sup>	.17 <sup>***</sup>	.51 <sup>***</sup>	.39 <sup>***</sup>	--	
(9) kult <sub>4</sub>	.05 <sup>**</sup>	.12 <sup>***</sup>	.14 <sup>***</sup>	.16 <sup>***</sup>	.15 <sup>***</sup>	.45 <sup>***</sup>	.33 <sup>***</sup>	.54 <sup>***</sup>	--
(10) kult <sub>5</sub>	.07 <sup>***</sup>	.16 <sup>***</sup>	.18 <sup>***</sup>	.24 <sup>***</sup>	.22 <sup>***</sup>	.43 <sup>***</sup>	.37 <sup>***</sup>	.43 <sup>***</sup>	.45 <sup>***</sup>

Anmerkungen. soz<sub>1-5</sub>: Soziale Praxis-Items 1-5. kult<sub>1-5</sub>: Kulturelle Praxis-Items 1-5. \*\*\* p<.001. N = 4.387.

Die Tabellen 6 - 9 dokumentieren die Befunde der konfirmatorischen Faktorenanalysen. Hinsichtlich der familiären sozialen und kulturellen Praxis zeigt sich anhand der Fit-Indizes des Ein-Faktor Modells, dass die Dimensionen der familiären Praxis nicht als ein globales Konstrukt abbildbar sind. Das Modell mit zwei Faktoren weist eine sehr gute Modellanpassung auf (siehe Tabelle 6), so dass von zwei eigenständigen Dimensionen (soziale Praxis und kulturelle Praxis) ausgegangen werden kann. In Zusammenhang mit dem Konstrukt des elterlichen Involvements zeigt sich eine Verbesserung der Fit-Indizes mit fortlaufender Berücksichtigung von Faktoren. Während das Zwei-Faktoren Modell (Involvement, Kontrolle) nur eine geringe Anpassungsgüte aufweist, zeigt sich für das Modell mit vier Faktoren (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) eine sehr gute Modellanpassung (siehe Tabelle 7). Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse, mit welcher der Frage nachgegangen wird, ob es sich bei den familiären Prozessmerkmalen um voneinander unabhängige Dimensionen handelt, sind in Tabelle 8 abgetragen. Das erste Modell berücksichtigt einen globalen Faktor, in welchem alle Items der familiären Prozessmerkmale enthalten sind. Es weist eine nur geringe Anpassungsgüte auf. Ebenso das Zwei-Faktoren Modell, welches zwischen den Faktoren elterliches Involvement und familiäre Praxis differenziert. Eine sehr gute Modellanpassung zeigt sich dagegen für das Sechs-Faktoren Modell, das die Faktoren Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle, soziale Praxis sowie kulturelle Praxis als distinkte Konstrukte berücksichtigt (siehe Tabelle 8).

Hinsichtlich der Zielorientierungen zeigt sich die beste Modellanpassung für das Modell mit drei Faktoren (Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele). Das Ein- und Zwei-Faktoren Modell weisen dagegen jeweils relativ schlechte Fit-Maße auf (siehe Tabelle 9). Die theoretisch postulierte Zwei-Faktoren Struktur der familiären Praxis, die postulierte Vier-Faktoren Struktur elterlichen Involvements, die postulierte Sechs-Faktoren-Struktur familiärer Prozessmerkmale sowie die postulierte Drei-Faktoren Struktur der Zielorientierungen lässt sich damit empirisch nachweisen. Siehe auch die Tabellen A.11 bis A.14 im Anhang.

Tabelle 6: Konfirmatorische Faktorenanalyse für familiäre Praxis

	CFI	TLI	RMSEA	WRMR
Ein-Faktor Modell <sup>1</sup>	.89	.86	.121	7.17
Zwei-Faktoren Modell <sup>2</sup>	.98	.98	.048	2.9

<sup>1</sup>Familiäre Praxis (Items: soz<sub>1-5</sub>, kult<sub>1-5</sub>); <sup>2</sup>Soziale Praxis (Items soz<sub>1-5</sub>), kulturelle Praxis (Items: kult<sub>1-5</sub>). N = 4.387

Tabelle 7: Konfirmatorische Faktorenanalyse für elterliches Involvement

	CFI	TLI	RMSEA	WRMR
Zwei-Faktoren Modell <sup>1</sup>	.81	.78	.107	8.92
Vier-Faktoren Modell <sup>2</sup>	.97	.98	.037	2.9

<sup>1</sup>Elterliches Involvement (Items: st<sub>1-4</sub>, au<sub>1-4</sub>, re<sub>1-3</sub>), elterliche Kontrolle (ko<sub>1-4</sub>); <sup>2</sup>Struktur (Items: st<sub>1-4</sub>), Autonomie (Items: au<sub>1-4</sub>), Responsivität (Items: re<sub>1-3</sub>), Kontrolle (Items: ko<sub>1-4</sub>). N = 4.387.

Tabelle 8: Konfirmatorische Faktorenanalyse für familiäre Prozessmerkmale

	CFI	TLI	RMSEA	WRMR
Ein-Faktor Modell <sup>1</sup>	.51	.47	.10	12.47
Zwei-Faktoren Modell <sup>2</sup>	.74	.71	.08	9.26
Sechs-Faktoren Modell <sup>3</sup>	.97	.97	.03	2.9

<sup>1</sup>Familiäre Prozessmerkmale (Items: st<sub>1-4</sub>, au<sub>1-4</sub>, re<sub>1-3</sub>, ko<sub>1-4</sub>, soz<sub>1-4</sub>, kult<sub>1-4</sub>); <sup>2</sup>Elterliches Involvement (Items: st<sub>1-4</sub>, au<sub>1-4</sub>, re<sub>1-3</sub>, ko<sub>1-4</sub>), familiäre Praxis (Items: soz<sub>1-4</sub>, kult<sub>1-4</sub>). <sup>3</sup>Struktur (Items: st<sub>1-4</sub>), Autonomie (Items: au<sub>1-4</sub>), Responsivität (Items: re<sub>1-3</sub>), Kontrolle (Items: ko<sub>1-4</sub>), soziale Praxis (Items: soz<sub>1-4</sub>), kulturelle Praxis (Items: kult<sub>1-4</sub>). N = 4.387.

Tabelle 9: Konfirmatorische Faktorenanalyse für Zielorientierungen

	CFI	TLI	RMSEA	WRMR
Ein-Faktor Modell <sup>1</sup>	.86	.90	.125	6.62
Zwei-Faktoren Modell <sup>2</sup>	.92	.90	.109	5.29
Drei-Faktoren Modell <sup>3</sup>	.94	.92	.096	4.32

<sup>1</sup>Lern- und Leistungsziele (Items: lz<sub>1-4</sub>, alz<sub>1-4</sub>, vlz<sub>1-2</sub>); <sup>2</sup>Lernziele (Items: lz<sub>1-4</sub>); <sup>3</sup>Leistungsziele (Items: alz<sub>1-4</sub>, vlz<sub>1-2</sub>); <sup>3</sup>Lernziele (Items: lz<sub>1-4</sub>), Annäherungsleistungsziele (Items: alz<sub>1-4</sub>), Vermeidungsleistungsziele (Items: vlz<sub>1-2</sub>). N = 4.387.

### Zusammenhänge zwischen Merkmalen des familiären Hintergrundes und Zielorientierungen

Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, welche korrelativen Zusammenhänge zwischen verschiedenen familiären Struktur- und Prozessmerkmalen (latente Variablen) und Zielorientierungen sowie zwischen den verschiedenen familiären Struktur- und Prozessmerkmalen untereinander bestehen. In Tabelle 10 sind die Korrelationen familiärer Struktur- (ISEI) und Prozessmerkmale (Struktur (ST), Autonomie (AU), Kontrolle (KO), soziale Praxis (SOZ), kulturelle Praxis (KULT)) mit Zielorientierungen (LZ, ALZ, VLZ) dargestellt.

Zunächst zeigt sich, dass mit Ausnahme von ISEI und KO alle Konstrukte mit LZ signifikante positive Korrelationen aufweisen. Hierbei erweisen sich ST ( $r = .43$ ), AU ( $r = .37$ ) und RE ( $r = .32$ ) als besonders prädiktiv. SOZ ( $r = .24$ ) und KULT ( $r = .10$ ) weisen mittlere bis schwache Korrelationen mit LZ auf. Betrachtet man die Korrelationen familiärer Struktur- und Prozessmerkmale mit ALZ zeigt sich, dass alle Konstrukte mit ALZ signifikant korrelieren. Die stärksten positiven Korrelationen weisen ST ( $r = .41$ ) und KO ( $r = .34$ ) auf. Die Korrelationen von ALZ und ISEI ( $r = -.15$ ) sowie von ALZ und SOZ ( $r = -.03$ ) sind negativ. Die Korrelationen der familiären Struktur- und Prozessmerkmale mit VLZ sind mit Ausnahme von ISEI sowie KULT alle signifikant. Während KO ( $r = .09$ ) und SOZ ( $r = .08$ ) schwache positive Korrelationen mit VLZ aufweisen, zeigen sich für ST ( $r = .40$ ), AU ( $r = .19$ ) und RE ( $r = .16$ ) mittlere bis starke positive Korrelationen mit VLZ.

Tabelle 11 dokumentiert die Zusammenhänge der Merkmale des familiären Hintergrundes und der verschiedenen Dimensionen elterlichen Involvements untereinander. Wie aus dieser hervorgeht, korrelieren ISEI und SOZ ( $r = .14$ ), ISEI und KULT ( $r = .12$ ) sowie ISEI und RE ( $r = .10$ ) positiv, ISEI und ST ( $r = -.13$ ) sowie ISEI und KO ( $r = -.24$ ) negativ. SOZ weist positive Korrelationen mit KULT ( $r = .46$ ), AU ( $r = .33$ ) sowie RE ( $r = .38$ ) und eine negative Korrelation mit KO ( $r = -.26$ ) auf. Die Korrelationen zwischen KULT und AU ( $r = .19$ ) sowie zwischen KULT und RE ( $r = .20$ ) sind positiv, die Korrelation zwischen KULT und KO ( $r = -.04$ ) ist negativ. Betrachtet man die Korrelationen der vier Involvement-Variablen untereinander zeigt sich folgendes: ST korreliert mit AU ( $r = .33$ ), RE ( $r = .21$ ) und KO ( $r = .42$ ) positiv. Ebenso AU und RE ( $r = .45$ ) sowie AU und KO ( $r = .11$ ). Eine negative Korrelation weisen dagegen RE und KO ( $r = -.10$ ) auf. Insgesamt weisen die Ergebnisse sowohl auf Zusammenhänge zwischen den Merkmalen des familiären Hintergrundes und den verschiedenen Variablen elterli-

chen Involvements als auch auf Zusammenhänge zwischen den Involvement-Variablen hin.

Tabelle 10: Korrelationen familiärer Struktur- und Prozessmerkmale mit Zielorientierungen

	LZ	ALZ	VLZ
ISEI	-.04	-.15***	.01
SOZ	.24***	-.03*	.08**
KULT	.10***	.06**	-.01
ST	.43***	.41***	.40***
AU	.37***	.07***	.19***
RE	.32***	.08***	.16***
KO	.00	.34***	.09***

*Anmerkungen.* ISEI: Sozioökonomischer Status. SOZ: Soziale Praxis. KULT: Kulturelle Praxis. ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. r: Korrelationskoeffizient. \*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. N = 4.387.

Tabelle 11: Interkorrelationen familiärer Struktur- und Prozessmerkmale

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) ISEI	--					
(2) SOZ	.14***	--				
(3) KULT	.12***	.46***	--			
(4) ST	-.13***	-.01	-.02	--		
(5) AU	.04*	.33***	.19***	.33***	--	
(6) RE	.10***	.38***	.20***	.21***	.45***	--
(7) KO	-.24***	-.26***	-.04*	.42***	.11***	-.10***

*Anmerkungen.* ISEI: Sozioökonomischer Status. SOZ: Soziale Praxis. KULT: Kulturelle Praxis. ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. r: Korrelationskoeffizient. \*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. N = 4.387.

Mithilfe einer Kommunalitätenanalyse lassen sich durch die Aufteilung der erklärten Varianz in spezifische und gemeinsame Varianzanteile direkte und indirekte Einflüsse einer Gruppe von Prädiktoren auf eine abhängige Variable schätzen. Es wird der Frage nachgegangen, welche Varianzanteile spezifisch und welche gemeinsam vorhergesagt werden, wenn bei der Analyse von Zielorientierungen (1) die vier Dimensionen elterlichen Involvements (ST, AU, RE, KO) und (2) elterliches Involvement (EI

(bestehend aus ST, AU, RE und KO)), ISEI, SOZ und KULT gleichzeitig berücksichtigt werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der hierzu durchgeführten Kommunalitätenanalyse vorgelegt.

Aus Tabelle 12 geht hervor, dass sich die spezifisch und gemeinsam erklärten Varianzanteile unterschiedlich auf die verschiedenen Dimensionen des elterlichen Involvements verteilen (siehe zweite, vierte und sechste Spalte). Lernziele: Der Anteil der Varianz, den die vier Faktoren spezifisch erklären, liegt insgesamt bei 56%, wobei ST mit 39,1% den höchsten Wert aufweist. Die restlichen 44% der Varianz werden gemeinsam vorhergesagt. Zwei Faktoren gemeinsam sagen 12,1% der Varianz vorher, wobei der größte Anteil auf ST und AU (9,9%) fällt. Der Anteil aufgeklärter Varianz durch drei Faktoren liegt bei 8,9%, der Anteil aufgeklärter Varianz durch vier Faktoren bei 22,8%. Insgesamt fällt auf, dass sowohl auf der Ebene der spezifischen Varianzaufklärung als auch auf der Ebene der Aufklärung mit zwei und drei Faktoren ST und AU von zentraler Bedeutung sind. Annäherungsleistungsziele: Für ALZ zeigt sich ein ähnliches Bild wie für LZ. Der Anteil spezifisch aufgeklärter Varianz liegt bei 56,7%, wobei auch hier der größte Anteil auf ST (45%) fällt. Zwei Faktoren klären gemeinsam 27,6% der Varianz auf, wobei ST und KO (26,5%) den größten Erklärungsbeitrag leisten. Die Varianzaufklärung durch drei konfundierte Faktoren fällt mit 0,4% vergleichsweise gering aus. Vier Faktoren sagen gemeinsam 15,7% der Varianz vorher. Für die Varianzaufklärung in ALZ scheinen sowohl auf der Ebene der spezifischen als auch der gemeinsamen Varianzaufklärung ST und KO eine wichtige Rolle zu spielen. Vermeidungsleistungsziele: In Hinblick auf die Varianzaufklärung in VLZ zeigt sich, dass ST mit 67,7% den größten spezifischen Erklärungsbeitrag leistet (insgesamt 71,3%). Zwei Faktoren erklären gemeinsam insgesamt 18,4% der Varianz. Hier sind es ST und AU sowie ST und RE, die mit jeweils 6% am meisten Varianz erklären. Die Varianzaufklärung mit drei konfundierten Faktoren beträgt insgesamt 7,6%, die Varianzaufklärung mit vier konfundierten Faktoren 4,1%. Wie schon bei LZ und ALZ leistet ST sowohl auf Ebene spezifischer als auch auf der Ebene gemeinsamer Varianzaufklärung den größten Erklärungsbeitrag. Den zweitgrößten Beitrag leisten die Faktoren ST, AU und RE gemeinsam. Die negativen Ergebnisse bei den Faktoren erster, zweiter und dritter Ordnung (auch bei LZ und ALZ) weisen darauf hin, dass die entsprechenden Kombinationen der Faktoren zu einer Verringerung des Anteils aufgeklärter Varianz führen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ST maßgeblich an der spezifischen Varianzaufklärung der LZ, ALZ und VLZ beteiligt ist. Die übrigen Faktoren

weisen einen deutlich geringeren spezifischen Erklärungsbeitrag auf. An zweiter Stelle steht im Modell für LZ die Variable AU, im Modell für ALZ die Variable KO und im Modell für VLZ die Variable RE. Ein deutlich kleinerer Teil der aufgeklärten Varianz geht auf den Erklärungsbeitrag konfundierter Faktoren zurück. Im Modell für LZ wird der größte Anteil der gemeinsamen Varianzaufklärung durch die Kombination aller vier Involvement-Variablen geleistet, im Modell für ALZ ist die Kombination von ST und KO und im Modell für VLZ die Kombination von ST, AU und RE am erklärungs-mächtigen.

Tabelle 12: Kommunalitätenanalytische Zerlegung der erklärten Varianz I

	LZ		ALZ		VLZ	
	unique, geteilte, nicht erklärte Varianz (%)	Anteil an erklärter Varianz (%)	unique, geteilte, nicht erklärte Varianz (%)	Anteil an erklärter Varianz (%)	unique, geteilte, nicht erklärte Varianz (%)	Anteil an erklärter Varianz (%)
<b>Unique</b>						
1)ST	11.8	39.1	10	45	17	67.7
2)AU	2.1	7	0.6	2.7	0.2	0.8
3)RE	1.0	3.3	0.4	1.8	0.5	2
4)KO	2.0	6.6	1.6	7.2	0.2	0.8
<b>2 Faktoren konfundiert</b>						
5)ST+AU	3.0	9.9	-0.5	-2.2	1.5	6
6)ST+RE	1.4	4.6	1	4.5	1.5	6
7)ST+KO	-1.9	-6.3	5.9	26.5	1.2	4.8
8)AU+RE	1.3	4.3	-0.1	-0.4	0.3	1.2
9)AU+KO	-0.5	-1.7	-0.1	-0.4	0	0
10)RE+KO	0.4	1.3	-0.1	-0.4	0.1	0.4
<b>3 Faktoren konfundiert</b>						
11)ST+AU+RE	2.7	8.9	0.2	0.9	2	8
12)ST+RE+KO	-0.4	-1.3	-0.4	-1.8	-0.6	-2.4
13)ST+AU+KO	0	0	0	0	-0.1	-0.4
14)AU+RE+KO	0.4	1.3	0.3	1.3	0.6	2.4
<b>4 Faktoren konfundiert</b>						
15)ST+AU+RE+KO	6.9	22.8	3.5	15.7	1.1	4.1
<b>Nicht erklärt</b>	69.8		77.6		74.9	

Anmerkungen. ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. N = 4.387.

Auch aus Tabelle 13, in welcher neben den vier Dimensionen des elterlichen Involvements (EI) zusätzlich der sozioökonomische Status (ISEI) sowie die familiäre soziale (SOZ) und die familiäre kulturelle Praxis (KULT) berücksichtigt wird, geht hervor, dass sich die spezifisch und gemeinsam erklärten Varianzanteile unterschiedlich auf die verschiedenen Faktoren verteilen (siehe zweite, vierte und sechste Spalte). Lernziele: Der Anteil der Varianz der LZ, den die Faktoren spezifisch aufklären, beträgt 82,1%. Der größte Anteil spezifisch aufgeklärter Varianz fällt mit 77,5% auf EI. SOZ sagt alleine 2,6% und ISEI alleine 2% der Varianz der LZ vorher. KULT leistet keinen eigenständigen Erklärungsbeitrag. Insgesamt werden 16,9% der Varianz der LZ durch zwei konfundierte Faktoren aufgeklärt, wobei der Anteil, den EI und SOZ gemeinsam aufklären 15,2% beträgt. Hinsichtlich der konfundierten Faktoren der dritten Ordnung zeigt sich eine Varianzaufklärung von insgesamt 1,7%. Annäherungsleistungsziele: Auch die Varianz der ALZ wird zu einem sehr großen Teil spezifisch aufgeklärt. Durch EI werden 87,1% und durch KULT 2,2% der Varianz der ALZ spezifisch vorhergesagt. Der Anteil aufgeklärter Varianz durch zwei konfundierte Faktoren liegt insgesamt bei 12,9%, wobei der größte Anteil auf ISEI und EI fällt (12%). Der Anteil aufgeklärter Varianz, der auf drei konfundierte Faktoren zurückgeht, fällt mit 0,5% vergleichsweise gering aus. Vermeidungsleistungsziele: Wie die Varianz der LZ und ALZ wird auch die Varianz der VLZ zu einem sehr großen Teil spezifisch erklärt und auch hier liefert EI mit 95% den größten Erklärungsbeitrag. Durch SOZ wird 1,2% der Varianz spezifisch vorhergesagt. Zwei Faktoren erklären gemeinsam insgesamt 3,9% der Varianz der VLZ auf, wobei der Anteil von ISEI und EI sowie von EI und SOZ jeweils bei 1,7% liegt, der Anteil von EI und KULT bei 1,2%. Die Varianzaufklärung durch drei Faktoren beträgt 0,8%.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sowohl auf der Ebene der spezifischen als auch der gemeinsamen Varianzaufklärung der LZ, ALZ und VLZ die Variable EI am erklärungs mächtigsten ist. Darüber hinaus sagen SOZ und ISEI Varianz der LZ, KULT sagt Varianz der ALZ und SOZ sagt Varianz der VLZ spezifisch vorher. Weiterhin zeigt sich, dass insgesamt nur ein recht kleiner Teil der aufgeklärten Varianz auf konfundierte Faktoren zurückgeht. Die negativen Faktoren der ersten, zweiten, dritten und vierten Ordnung weisen auch hier darauf hin, dass die entsprechenden Kombinationen der Faktoren zu einer Verringerung des Anteils erklärter Varianz führen.



Tabelle 13: Kommunalitätenanalytische Zerlegung der erklärten Varianz II

	LZ		ALZ		VLZ	
	unique, geteilte, nicht erklärte Varianz (%)	Anteil an erklärter Varianz (%)	unique, geteilte, nicht erklärte Varianz (%)	Anteil an erklärter Varianz (%)	unique, geteilte, nicht erklärte Varianz (%)	Anteil an erklärter Varianz (%)
<b>Unique</b>						
1)ISEI	0.6	2	0.4	1.8	0.2	0.8
2)EI	23.4	77.5	19.5	87.1	23	95
3)SOZ	0.8	2.6	0	0	0.3	1.2
4)KULT	0	0	0.5	2.2	0	0
<b>2 Faktoren konfundiert</b>						
5)ISEI+EI	0.3	1	2.7	12	0.4	1.7
6)ISEI+SOZ	-0.1	-0.3	0	0	0	0
7)ISEI+KULT	0	0	-0.1	-0.4	0	0
8)EI+SOZ	4.6	15.2	0	0	0.4	1.7
9)EI+KULT	0.1	0.3	0.2	0.9	0.3	1.2
10)SOZ+KUL	0.2	0.7	0.1	0.4	0	0
T						
<b>3 Faktoren konfundiert</b>						
11)ISEI+EI+SOZ	-0.4	-1.3	0.3	1.3	0.3	1.2
12)ISEI+EI+KULT	0	0	-0.1	-0.4	-0.3	-1.2
13)ISEI+SOZ+KULT	-0.1	-0.3	0	0	0	0
14)EI+SOZ+KULT	0.9	3	-0.1	-0.4	0.2	0.8
<b>4 Faktoren konfundiert</b>						
15)ISEI+EI+SOZ+KUL	-0.1	-0.3	-0.2	-0.9	-0.2	-0.8
T						
<b>Nicht erklärt</b>	69.8		77.6		75.8	

*Anmerkungen.* EI: Elterliches Involvement (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle). SOZ: Soziale Praxis. KULT: Kulturelle Praxis. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. N = 4.387.

### 7.1.4 Zusammenfassung zentraler Befunde

Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Analyse der faktoriellen Struktur der Konstrukte familiäre Praxis, elterliches Involvement, familiäre Prozessmerkmale und Zielorientierungen. Ein weiteres Ziel stellte die Identifikation spezifischer und gemeinsamer Varianzanteile verschiedener familiärer Prozess- und Strukturmerkmale dar.

Zunächst zeigte sich, dass es sich bei der familiären Praxis nicht um ein globales Konstrukt handelt, sondern dass die familiäre soziale Praxis und die familiäre kulturelle Praxis jeweils eigenständige Dimensionen darstellen. Das Zwei-Faktoren Modell wies eine deutlich bessere Fit-Statistik auf als das Ein-Faktor Modell. Damit konnte gezeigt werden, dass für die familiäre Praxis, entsprechend des Kapitalsortenansatzes Bourdieus (1983), sowie der theoretischen Arbeiten Colemans (1988) zwei Facetten unterschieden werden können. Während sich mit dem Konstrukt der familiären kulturellen Praxis eher die Teilhabe des Kindes an der Kultur seiner Eltern abbilden lässt, kann mit dem Konstrukt der sozialen Praxis der Blick auf die Eltern-Kind-Beziehung gerichtet werden. Beide Facetten haben nach Bourdieu (1983) und Coleman (1988) einen eigenständigen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern, wofür verschiedene Mechanismen ausschlaggebend sind.

In Zusammenhang mit dem Konstrukt des elterlichen Involvements (operationalisiert nach Lorenz und Wild (2007)) konnte anhand eines Vergleichs verschiedener Modellvarianten gezeigt werden, dass das Vier-Faktoren Modell die beste Fit-Statistik aufweist. Somit konnte auch für die Daten der TIMSS-Übergangsstudie nachgewiesen werden, dass es sich bei den Konstrukten Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle um jeweils eigenständige Dimensionen handelt. Der Befund deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien, in welchen die faktorielle Struktur der vier Dimensionen elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) in den Blick genommen wurde (Karbach et al., 2013; Lorenz & Wild, 2007).

Des Weiteren wurde überprüft, inwiefern es sich bei den familiären Prozessmerkmalen um voneinander abgrenzbare Dimensionen handelt. Die beste Modellanpassung zeigte sich für das Sechs-Faktoren Modell, welches Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle, familiäre soziale Praxis sowie familiäre kulturelle Praxis als unterschiedliche Dimensionen berücksichtigt. Damit ließ sich nachweisen, dass die vier Dimensionen elterlichen Involvements, die familiäre soziale Praxis sowie die familiäre kulturelle Praxis distinkte Konstrukte der familiären Prozessmerkmale abbilden.

Schließlich wurde die faktorielle Struktur der Zielorientierungen in den Blick genommen. Paulick (2011) hat dies unter Verwendung der TIMSS-Daten bereits überprüft, dennoch erscheint eine erneute Überprüfung aufgrund der sich unterscheidenden Stichproben als erforderlich. Im Rahmen eines Vergleichs verschiedener Modellvarianten konnte die postulierte Drei-Faktoren Struktur für die vorliegende Stichprobe empirisch bestätigt werden. So zeigte sich die beste Modellanpassung, wenn Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele als eigenständige Dimensionen berücksichtigt wurden. Auch dieser Befund reiht sich in die Ergebnisse anderer Studien ein. Die Drei-Faktoren Struktur von Zielorientierungen konnte bereits in einer Reihe von Untersuchungen für Schüler verschiedenen Alters bzw. verschiedener Klassenstufen empirisch nachgewiesen werden (u.a. Elliot & Church, 1997 (Studierende); Middleton & Midgley, 1997; Paulick, 2011 (Grundschüler); Skaalvik, 1997 (Schüler der Sekundarstufe)).

Ein weiteres Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, die Bedeutung verschiedener familiärer Merkmale für Zielorientierungen zu analysieren. Dazu wurden in einem ersten Schritt die korrelativen Zusammenhänge des sozialen Hintergrundes, der familiären sozialen Praxis, der familiären kulturellen Praxis, des elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) sowie der Zielorientierungen betrachtet. In einem zweiten Schritt wurde untersucht, welche Varianzanteile spezifisch und welche gemeinsam erklärt werden, wenn die verschiedenen familiären Merkmale bei der Analyse von Zielorientierungen gemeinsam berücksichtigt werden. In Zusammenhang mit den Korrelationsanalysen lassen sich die folgenden Ergebnisse zusammenfassen: Wie erwartet korrelierten Lernziele positiv mit Struktur, Autonomie, Responsivität, familiäre soziale Praxis und familiäre kulturelle Praxis. Die Korrelation von Lernziele und Kontrolle war nicht signifikant. Entgegen den Erwartungen zeigten sich positive Korrelationen zwischen Vermeidungsleistungszielen und Struktur, Autonomie, Responsivität sowie soziale Praxis. Die Korrelation von Vermeidungsleistungszielen und Kontrolle war erwartungsgemäß positiv. Die Korrelationen der familiären Struktur- und Prozessmerkmale untereinander entsprachen weitgehend den Erwartungen. Nicht erwartet wurden jedoch die negative Korrelation zwischen Struktur und sozioökonomischer Status sowie die positiven Korrelationen zwischen Kontrolle und Struktur sowie Autonomie. Die Kommunalitätenanalyse zeigte, dass elterliche Struktur maßgeblich an der Aufklärung der Varianz der Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele beteiligt ist und einen sehr großen Teil der Gesamtvari-

anz spezifisch vorhersagt. Die übrigen Variablen des elterlichen Involvements konnten ebenfalls Varianz spezifisch aufklären, doch fiel ihr Beitrag deutlich geringer aus. Insgesamt konnte mehr Varianz spezifisch als durch die Kombination mehrerer Faktoren aufgeklärt werden. Ein weiteres zentrales Ergebnis der Kommunalitätenanalyse war, dass elterliches Involvement (alle vier Dimensionen) maßgeblich an der Aufklärung der Varianz der Lernziele, Annäherungsleistungsziele sowie Vermeidungsleistungsziele beteiligt ist. Sowohl auf der Ebene spezifischer als auch gemeinsamer Varianz war elterliches Involvement erklärungsmächtiger als der sozioökonomische Status sowie die familiäre Praxis. Dass die soziale Strukturvariable ISEI nur einen sehr geringen Anteil der Varianz unique vorhersagte war theoretisch erwartbar, da sich aus der Kapitaltheorie Bourdieus (1983) ableiten lässt, dass soziale Strukturmerkmale durch andere Variablen (z.B. soziale und kulturelle Prozesse) vermittelt werden. Jedoch ging nur ein sehr kleiner Anteil aufgeklärter Varianz auf Struktur- und Prozessmerkmale gemeinsam zurück, so dass deutlich wurde, dass Prozessmerkmale weitgehend unabhängig von den Strukturmerkmalen zur Aufklärung der Gesamtvarianz beitragen.

In Hinblick auf die der Untersuchung zu Grunde liegenden Fragestellungen lassen sich die folgenden Punkte zusammenfassen:

(1) Wie theoretisch erwartet, lässt sich die Zwei-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung der familiären Praxis, die Vier-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung des elterlichen Involvements die Sechs-Faktoren Struktur für die Instrumente zur Erfassung familiärer Prozessmerkmale sowie die Drei-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen an einer repräsentativen Stichprobe von Viertklässlern empirisch nachweisen

(2) Hinsichtlich der Frage nach den Anteilen spezifisch und gemeinsam erklärter Varianz durch die verschiedenen familiären Variablen lässt sich festhalten, dass alle vier Variablen des elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle), die familiäre soziale Praxis sowie die familiäre kulturelle Praxis Varianz der Lern-, Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielen spezifisch vorhersagen können. Ein geringerer Anteil erklärter Varianz geht auf den Erklärungsbeitrag konfundierter Faktoren zurück.

## **7.2 Untersuchung II: Effekte elterlichen Involvements sowie der familiären sozialen und kulturellen Praxis auf Zielorientierungen am Ende der Grundschulzeit**

Im Fokus der zweiten Untersuchung steht die Vorhersage von Lern-, Annäherungsleistungs- sowie Vermeidungsleistungszielen durch verschiedene familiäre Struktur- und Prozessmerkmale. Hierzu wird die Bedeutung elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) sowie der familiären sozialen und kulturellen Praxis für Zielorientierungen in den Blick genommen. Des Weiteren wird der Bedeutung des familiären sozioökonomischen Status sowie der familiären sozialen und kulturellen Praxis für elterliches Involvement nachgegangen.

Für die Analyse des Einflusses elterlichen Involvements auf Zielorientierungen werden zwei theoretische Ansätze herangezogen. Zum einen die Theorie der Lern- und Leistungszielorientierungen (Ames & Archer, 1988; Linnenbrink & Pintrich, 2001) und zum anderen das aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) abgeleitete Motivationsmodell der Bewältigung von Skinner und Edge (2002). Hinsichtlich der Theorie der Lern- und Leistungszielorientierungen wird auf das trichotome Modell der Zielorientierungen von Elliot und Kollegen zurückgegriffen (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001). Die Autoren unterscheiden in diesem zwischen Lern-, Annäherungsleistungs- und Vermeidungsleistungszielen und nehmen an, dass lernzielorientierte Personen danach streben ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erweitern, während annäherungsleistungszielorientierte Personen bestrebt sind, ihre Fähigkeiten anderen Personen zu demonstrieren und vermeidungsleistungszielorientierte Personen vermeintliche Inkompetenzen gegenüber anderen Personen zu verbergen. Das Motivationsmodell der Bewältigung von Skinner und Edge (2003) geht in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) davon aus, dass für die Entstehung von motivationaler Handlungsenergie die Befriedigung spezifischer angeborener psychologischer Grundbedürfnisse (Kompetenzerleben, Autonomieerleben, soziale Zugehörigkeit) von zentraler Bedeutung ist. Die Bedürfnisbefriedigung kann durch ein spezifisches Unterstützungsverhalten der sozialen Umgebung (bei Grundschulern vorrangig durch die Eltern) gefördert werden (Skinner & Edge, 2002). Obwohl die beiden Theorien als hilfreich für die Erklärung akademischer Motivation erscheinen, wurde bisher selten untersucht, in welcher Beziehung sie zueinanderstehen (Ciani et al., 2011; Hoang, 2007). Hier setzt die vorliegende Untersuchung an und kombiniert die beiden theoretischen Ansätze vor dem Hintergrund der

Befunde zum Zusammenhang zwischen intrinsischer Lernmotivation und Lern- und Leistungszielen (Ames, 1992; Bong, 2001; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 1998; Liam, Martin, Porter & Colmar, 2011; Rawsthorne & Elliot, 1999; Skaalvik, 1997). Es wird erwartet, dass die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse die Übernahme von Lernzielen fördert, während eine Unterminierung der psychologischen Grundbedürfnisse mit der Übernahme von Vermeidungsleistungszielen einhergeht. Mit Bezug auf die soziale Umgebung kann angenommen werden, dass die Unterstützung der Bedürfnisbefriedigung durch elterliche Autonomieunterstützung (Autonomie), strukturierte, kontingente und konsistente Eltern-Kind Interaktionen (Struktur) sowie responsives elterliches Involvement (Responsivität) die Übernahme von Lernzielen begünstigt, während ein kontrollierendes elterliches Involvement (Kontrolle) die Übernahme von Vermeidungsleistungszielen fördert (Skinner & Edge, 2002) (siehe Kapitel 3.4).

Die Bedeutung elterlichen Involvements für die Übernahme verschiedener Zielorientierungen konnte für Grundschüler (bzw. *primary-school students*) bereits in einer Reihe von Untersuchungen empirisch bestätigt werden. So konnte insbesondere gezeigt werden, dass ein autonomieunterstützendes sowie emotional zugewandtes elterliches Involvement positiv mit Lernzielen einhergeht, während ein strenges, kontrollierendes elterliches Involvement mit Annäherungs- und Vermeidungsleistungszielen in einem positiven Zusammenhang steht (siehe Kapitel 3.4). Da die angeführten Studien jedoch überwiegend aus dem US-amerikanischen Raum stammen, in dem der Wechsel auf die weiterführende Schule erst nach der sechsten Klasse stattfindet, keine leistungsorientierte Selektion in verschiedene Schulformen erfolgt und ein höherer Stellenwert der Schul-Eltern-Kooperation vorherrschend ist, lassen sich die Befunde nicht ohne Weiteres auf die deutsche Schülerschaft übertragen. Untersuchungen, die das Zusammenspiel verschiedener Dimensionen elterlichen Involvements und Zielorientierungen bei deutschen Grundschulern untersucht haben sind jedoch selten (Wild 1999; Wild & Remy, 2002). An dieser Forschungslücke möchte die vorliegende Untersuchung anknüpfen.

Ein weiteres Anliegen der zweiten Untersuchung ist es zu untersuchen, inwiefern der familiäre soziokulturelle Hintergrund –vermittelt über elterliches Involvement– die Übernahme von Lern- und Leistungszielen beeinflusst. In Anlehnung an die Arbeiten Bourdieus (1983) und Colemans (1988) wird neben dem sozioökonomischen Status (als familiäres Strukturmerkmal) die familiäre soziale Praxis sowie die familiäre kulturelle Praxis (als familiäre Prozessmerkmale) in den Blick genommen. Betrachtet man

die Befunde jener Untersuchungen, die sich mit dem Zusammenspiel von familiären Struktur- und Prozessmerkmalen beschäftigt haben wird deutlich, dass die Mehrheit auf positive Zusammenhänge zwischen dem familiären sozialen Hintergrund und einem bildungsrelevanten unterstützenden elterlichen Involvement verweist. So sind Eltern, die über einen hohen Bildungs- und Berufslevel sowie eine günstige Ausstattung mit sozialen und kulturellen Ressourcen verfügen, stärker in schulbezogene Aktivitäten ihrer Kinder -sowohl zuhause als auch in der Schule- involviert und bieten ihren Kindern häufiger eine kognitiv und intellektuell stimulierende Lernumgebung an (Bakker et al., 2007; Cooper et al., 2010; Dauber & Epstein, 1993; Englund et al., 2004; Fantuzzo et al., 2000; Green et al., 2007; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Grolnick et al., 1997; Hill et al., 2004; Kohl et al., 2000; Lee & Bowen, 2006; Suizzo & Stapleton, 2007; Sui-Chu, 2003; Sui-Chu & Willms, 1996; Waanders et al., 2007) (siehe Kapitel 4.3). Andere Studien verweisen wiederum darauf, dass sich die Unterschiede in der Quantität und Effektivität elterlichen Involvements nur eingeschränkt oder gar nicht anhand von Merkmalen des sozialen Hintergrundes erklären lassen (Sui-Chu & Willms, 1996; Suizzo & Stapleton, 2007; Lee & Bowen, 2006; Fantuzzo et al., 2000; Green et al., 2007). Die Heterogenität der bestehenden Befundlage wird meist mit Verweis auf die unterschiedlichen Konzeptualisierungen der untersuchungsrelevanten Konstrukte erklärt. So werden in den angeführten Untersuchungen nicht nur unterschiedliche Facetten des sozialen Hintergrundes (sozioökonomischer Status, soziales Netzwerk, kulturelle Ressourcen, berufliche Bildung etc.), sondern auch unterschiedliche Dimensionen elterlichen Involvements (Hausaufgabenunterstützung, Kommunikation über Schule, Teilnahme an Schulveranstaltungen etc.) berücksichtigt. Je nach Kombination der Faktoren können sich positive, aber auch negative Zusammenhänge zeigen (siehe Kapitel 3.3). Obgleich die Befunde zahlreicher Studien auf über elterliches Involvement vermittelte Effekte von Merkmalen des familiären soziokulturellen Hintergrundes auf die schulische Performanz hindeuten, wurde der indirekte Effekt desselben auf Zielorientierungen bislang selten untersucht (Marjoribanks & Mboya, 2001). Die vorliegende Arbeit soll zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen indem sowohl direkte als auch indirekte Effekte elterlichen Involvements auf Zielorientierungen analysiert werden.

---

### 7.2.1 Fragestellungen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen theoretischen Überlegungen und empirischen Evidenzen wird in der folgenden Untersuchung zwei zentralen Fragen nachgegangen:

1. Welche Effekte<sup>4</sup> haben ein strukturgebendes, autonomieförderndes, responsives sowie kontrollierendes elterliches Involvement auf Lern- und Vermeidungsleistungsziele von Viertklässlern?

Es wird erwartet, dass Struktur, Autonomie und Responsivität jeweils einen positiven Effekt auf Lernziele (Hypothese 1) und einen negativen Effekt auf Vermeidungsleistungsziele (Hypothese 2) aufweisen. Elterliche Kontrolle sollte dagegen einen negativen Effekt auf Lernziele (Hypothese 3) und einen positiven Effekt auf Vermeidungsleistungsziele (Hypothese 4) haben.

2. Welche indirekten, über das elterliche Involvement vermittelten Effekte haben der sozioökonomische Status, die familiäre soziale Praxis sowie die familiäre kulturelle Praxis auf Lern- und Vermeidungsleistungsziele von Viertklässlern?

Es wird jeweils ein positiver Effekt des sozioökonomischen Status, der familiären sozialen Praxis sowie der familiären kulturellen Praxis auf Struktur, Autonomie und Responsivität erwartet (Hypothese 5). Andersherum sollten der sozioökonomische Status, die familiäre soziale Praxis und die familiäre kulturelle Praxis jeweils einen negativen Effekt auf Kontrolle aufweisen (Hypothese 6). Weiterhin wird erwartet, dass die Effekte der familiären sozialen Praxis und der familiären kulturellen Praxis auf Lern- und Vermeidungsleistungsziele über die Variablen des elterlichen Involvements vermittelt sind (Hypothese 7).

---

<sup>4</sup> Damit sind in der vorliegenden Untersuchung keine kausalen Einflüsse, sondern statistische Größen gemeint.



### 7.2.2 Stichprobe, fehlende Werte, statistisches Vorgehen

Die Stichprobe entspricht der Stichprobe der ersten Untersuchung und besteht aus  $N = 4.387$  Viertklässlern. Es werden all jene Schüler berücksichtigt, die mindestens ein Item der Zielorientierungen beantwortet haben. Die statistischen Analysen werden mit dem Statistikprogramm Mplus (Version 7; Muthén & Muthén 1998 -2012) durchgeführt. Fehlende Werte werden mithilfe multipler Imputation ersetzt (Graham et al., 2003), die geschachtelte Datenstruktur wird durch die Verwendung des Mplus-Befehls *type = complex* kontrolliert (siehe Kapitel 7.1.2). Im Rahmen der Analyse der Vorhersage von Lernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen werden in einem ersten Schritt die Interkorrelationen aller relevanten Untersuchungsvariablen betrachtet. In einem zweiten Schritt folgen die Berechnung multipler linearer Regressionsmodelle sowie linearer Strukturgleichungsmodelle. Mithilfe einer multiplen Regressionsanalyse wird der Einfluss mehrerer unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable geschätzt. Da bei der Schätzung eines Effektes alle anderen Effekte konstant gehalten werden, wird der Einfluss jeder unabhängigen Variablen unabhängig vom gleichzeitigen Einfluss der übrigen unabhängigen Variablen berechnet. So bildet der Regressionskoeffizient den Einfluss einer unabhängigen Variable auf die abhängige Variable unter Kontrolle aller anderen Variablen ab. In der vorliegenden Arbeit wird der Einfluss elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle) auf Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele unter Kontrolle des familiären sozioökonomischen Status, der familiären sozialen und kulturellen Praxis, des Geschlechts, des Migrationshintergrundes, der Anzahl der Bücher zuhause sowie der schulischen Leistung geschätzt. Da die Skalierung standardisiert wird, können die Regressionskoeffizienten innerhalb eines Modells miteinander verglichen werden. Mit dem Determinationskoeffizient  $R^2$  wird der in der Regressionsanalyse erklärte Anteil der Variation (Varianz) der abhängigen Variablen ermittelt und als Indikator für die Güte der Regressionsschätzung genutzt (Urban, 2011).

Mithilfe linearer Strukturgleichungsmodelle können Abhängigkeits- und Beeinflussungsstrukturen auf der Ebene messfehlerbereinigter Unterschiede analysiert werden (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2013; Jöreskog, 1993; Reinecke, 2005; Reinecke & Pöge, 2010). Die Trennung messfehlerbedingter Einflüsse von wahren Einflüssen wird durch die Verbindung von Pfadanalyse und Faktorenanalyse möglich. Während im Messmodell angezeigt wird, wie latente messfehlerbereinigte Variablen auf Basis eines faktor-

analytischen Modells definiert werden können, werden im Strukturmodell die Beziehungen zwischen den latenten Variablen anhand eines Pfadmodells spezifiziert. Dabei können direkte und indirekte Effekte auf latenter Ebene analysiert werden. (Eid et al., 2013).

Ob ein Modell eine angemessene Beschreibung der vorliegenden Datenstruktur darstellt kann durch verschiedene Indizes überprüft werden. Gängige Maße der Modellanpassung sind etwa die  $\chi^2$ -Verteilung, der Tucker-Lewis-Index (TLI; Tucker & Lewis, 1973), der *Comparative Fit Index* (CFI; Bentler, 1990) der *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA; Steiger & Lind, 1980) sowie der *Standardized-Root-Mean-Square-Residual* (SRMR; Hu & Bentler, 1999) (siehe Kapitel 7.1.2). Diese Indizes beziehen sich auf verschiedene Aspekte der Modellanpassung, so dass ihre gemeinsame Betrachtung eine angemessene Grundlage zur Beurteilung der Modellgüte darstellt.

In Anschluss an die Berechnung linearer Strukturgleichungsmodelle werden indirekte Effekte der sozialen und kulturellen Praxis auf Zielorientierungen ermittelt, die in Mplus über zusätzliche *model constraints* angefordert werden.

### 7.2.3 Ergebnisse

#### Interkorrelationen relevanter Untersuchungsvariablen

In Tabelle 14 sind die Interkorrelationen der Variablen: Lernziele (LZ), Annäherungsleistungsziele (ALZ), Vermeidungsleistungsziele (VLZ), Geschlecht (GESCHL) sozioökonomischer Status (ISEI), Migrationshintergrund (MIG), Anzahl der Bücher im Haushalt (BÜ) schulische Leistung (NOTE), Struktur (ST), Autonomie (AU), Responsivität (RE), Kontrolle (KO), familiäre soziale Praxis (SOZ) und familiäre kulturelle Praxis (KULT) dargestellt.

Es zeigt sich eine positive Korrelation zwischen LZ und ALZ ( $r = .39$ ), LZ und VLZ ( $r = .61$ ) sowie zwischen ALZ und VLZ ( $r = .48$ ). In Hinblick auf die Variablen des elterlichen Involvements weisen alle drei Zielorientierungen relativ starke positive Korrelationen mit ST auf (LZ:  $r = .43$ ; ALZ:  $r = .41$ ; VLZ:  $r = .40$ ). Auch die Korrelationen mit AU und RE fallen für alle drei Zielorientierungen positiv aus. Für LZ sind sie am stärksten (AU:  $r = .37$ ; RE:  $r = .32$ ), gefolgt von VLZ (AU:  $r = .19$ ; RE:  $r = .16$ ), und ALZ (AU:  $r = .07$ ; RE:  $r = .08$ ). Unterschiedlich sind dagegen die Korrelationen der Zielorientierungen mit KO. Während ALZ eine vergleichsweise starke positive Korrelation mit KO aufweist ( $r = .34$ ), zeigt sich für VLZ und KO eine nur schwache ( $r = .09$ ) und für LZ und KO keine signifikante Korrelation. Betrachtet man die Variablen der familiären Praxis (SOZ) lassen sich signifikante Korrelationen zwischen SOZ und KULT ( $r = .46$ ), AU ( $r = .33$ ), RE ( $r = .38$ ) sowie KO ( $r = -.26$ ) identifizieren. Ebenso zeigen sich signifikante Korrelationen zwischen KULT und AU ( $r = .19$ ), RE ( $r = .20$ ) sowie KO ( $r = -.04$ ). Die Indikatoren des familiären soziokulturellen Hintergrundes sowie die schulische Leistung weisen insbesondere mit KO (ISEI:  $r = -.24$ ; MIG:  $r = .21$ ; BÜCHER:  $r = -.24$ ; NOTE:  $r = -.44$ ) substantielle Korrelationen auf.

Hinsichtlich der Mittelwerte der Zielorientierungen fällt auf, dass VLZ mit  $M = 3.6$  den höchsten Wert aufweist, gefolgt von LZ ( $M = 3.5$ ) und ALZ ( $M = 2.8$ ). Bezüglich der verschiedenen familiären Merkmale zeigen sich die höchsten Ausprägungen für SOZ ( $M = 3.7$ ) sowie RE ( $M = 3.7$ ) und die niedrigsten Ausprägungen für KULT ( $M = 1.7$ ) und KO ( $M = 1.7$ ) (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Interkorrelationen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Untersuchungsvariablen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
(1) LZ	--													
(2) ALZ	.39***	--												
(3) VLZ	.61***	.48***	--											
(4) GESCH	-.03	-.19***	-.10***	--										
(5) ISEI	-.04	-.15***	.01	-.02	--									
(6) MIG	.13***	.20***	.04	.01	-.33***	--								
(7) BÜ	-.05*	-.20***	-.04**	.06	.53***	-.37***	--							
(8) NOTE	.06*	-.28***	-.02	.10***	.45***	-.26***	.45***	--						
(9) SOZ	.24***	-.03*	.08**	.07***	.14***	-.09*	.11***	.19***	--					
(10) KULT	.10***	.06**	-.01	.06***	.12***	.03	.12***	.02	.46***	--				
(11) ST	.43***	.41***	.40***	-.09*	-.13***	.19***	-.14***	-.20***	-.01	-.02	--			
(12) AU	.37***	.07***	.19***	.02	.04*	.02	-.01	-.01	.33***	.19***	.33***	--		
(13) RE	.32***	.08***	.16***	.01	.10***	-.06***	.09***	.10***	.38***	.20***	.21***	.45***	--	
(14) KO	.00	.34***	.09***	-.13***	-.24***	.21***	-.24***	-.44***	-.26***	-.04*	.42***	.11***	-.10***	--
M	3.5	2.8	3.6	1.5	49.3	1.5	4.2	4.3	3.7	1.7	3.3	3.2	3.7	1.7
(SD)	(.38)	(.73)	(.46)	(.05)	(16.9)	(.79)	(1.69)	(.76)	(.28)	(.57)	(.56)	(.61)	(.41)	(.73)

*Anmerkungen.* LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. GESCH: Geschlecht. ISEI: Sozioökonomischer Status. MIG: Migrationshintergrund. BÜ: Anzahl der Bücher im Haushalt. SOZ: Soziale Praxis. KULT: Kulturelle Praxis. ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. \*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. N = 4.387.

## Multiple lineare Regression

Zur Prädiktion der Zielorientierungen werden für Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele multiple lineare Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei werden jeweils zwei Modelle spezifiziert. Modell 1 berücksichtigt das Geschlecht, den sozioökonomischen Status, den Migrationshintergrund, die Anzahl der Bücher zuhause, die Schulleistung sowie die familiäre soziale und kulturelle Praxis. In Modell 2 werden zusätzlich die vier Dimensionen elterlichen Involvements berücksichtigt. In Tabelle 15 sind die Ergebnisse der linearen multiplen Regressionen dargestellt.

Wie Modell 1 für LZ zeigt, weist SOZ den stärksten Effekt auf LZ auf ( $\beta = .25$ ), gefolgt von MIG ( $\beta = .14$ ) und NOTE ( $\beta = .11$ ). Ein Anstieg der Variablen SOZ, MIG (1 = kein Migrationshintergrund; 2 = Migrationshintergrund) und NOTE um eine Standardabweichung (SD) geht mit einer Erhöhung der vorhergesagten Werte für LZ um  $\beta$  SD einher. Die Variablen GESCH (1 = männlich; 2 = weiblich) ( $\beta = -.05$ ), ISEI ( $\beta = -.05$ ) und BÜ ( $\beta = -.05$ ) weisen dagegen negative Effekte auf LZ auf. Das bedeutet wiederum, dass ein Anstieg der Variablen GESCH, ISEI und BÜ um eine SD zu einem Absinken der vorhergesagten Werte für LZ um  $\beta$  Standardabweichungen führt. In Modell 2 für LZ zeigt sich, dass alle vier Dimensionen des elterlichen Involvements unter Kontrolle der übrigen unabhängigen Variablen signifikante Effekte aufweisen. Der stärkste Effekt auf LZ geht von ST aus ( $\beta = .40$ ), gefolgt von AU ( $\beta = .17$ ) und RE ( $\beta = .11$ ). Für KO zeigt sich ein signifikanter negativer Effekt ( $\beta = -.14$ ). Ein Hinweis auf eine partielle Vermittlung zeigt sich insofern, als dass SOZ nach Aufnahme der vier Merkmale des elterlichen Involvements deutlich absinkt. Vergleicht man den Prozentsatz der aufgeklärten Varianz in den beiden Modellen wird jedoch deutlich, dass die Variablen des elterlichen Involvements mehr als nur eine Vermittlerrolle übernehmen, da sie maßgeblich zur Varianzaufklärung beitragen ( $R^2 = .12$  vs.  $R^2 = .33$ ).

In Modell 1 für ALZ weisen MIG ( $\beta = .13$ ) und KULT ( $\beta = .07$ ) signifikante positive Effekte auf ALZ auf. Des Weiteren zeigen sich signifikante negative Effekte von GESCHL ( $\beta = -.19$ ), BÜ ( $\beta = -.10$ ) sowie NOTE ( $\beta = -.17$ ) auf ALZ. In Modell 2 für ALZ zeigt sich, dass die beschriebenen Effekte auch nach Aufnahme der Variablen des elterlichen Involvements weitgehend bestehen bleiben. ST weist den stärksten Effekt ( $\beta = .37$ ) auf ALZ auf, gefolgt von KO ( $\beta = .11$ ) und RE ( $\beta = .09$ ). Der Effekt von AU auf ALZ ist negativ ( $\beta = -.10$ ). Ein Anstieg der Variablen ST, KO und RE um eine SD führt folglich zu einer Erhöhung, ein Anstieg der Variablen AU zu einem Absinken der vorhergesagten Werte für ALZ um  $\beta$  SD. Hinweise auf eine partielle Vermittlung von SOZ

und KULT über die Variablen des elterlichen Verhaltens lassen sich aus den Modellen nicht ableiten. Vergleicht man die Determinationskoeffizienten der verschiedenen Modelle miteinander wird deutlich, dass die Variablen des elterlichen Involvements auch hier in besonderem Maße zur Varianzaufklärung beitragen. Der Prozentsatz der aufgeklärten Varianz steigt auch hier nach Aufnahme der Variablen des elterlichen Involvements um mehr als das Doppelte an ( $R^2 = .11$  vs.  $R^2 = .25$ ).

In Modell 1 für VLZ weisen die Variablen SOZ ( $\beta = .13$ ). und MIG ( $\beta = .11$ ) signifikante positive Effekte auf VLZ auf. Ein signifikanter jedoch negativer Effekt zeigt sich für GESCHL ( $\beta = -.12$ ). Nach Aufnahme der Variablen des elterlichen Involvements geht der Effekt von SOZ auf VLZ zurück (von  $\beta = .13$  auf  $\beta = .05$ ), was als Hinweis auf eine partielle Vermittlung des Effekts von SOZ über die Variablen des elterlichen Involvements auf VLZ gewertet werden kann. Des Weiteren zeigen sich signifikante positive Effekte von ST ( $\beta = .47$ ) sowie RE ( $\beta = .08$ ) und ein negativer Effekt von KO ( $\beta = -.04$ ) auf VLZ. Steigen also die Variablen ST und RE um eine SD an, steigt der vorhergesagte Wert von VLZ um  $\beta$  SD. Steigt dagegen die Variable KO um einen SD an, sinkt der vorhergesagte Werte von VLZ um  $\beta$  SD. Wie auch bei LZ und ALZ steigt der Prozentsatz der aufgeklärten Varianz nach Aufnahme der Variablen des elterlichen Involvements stark an, was zeigt, dass diese Variablen maßgeblich an der Varianzaufklärung beteiligt sind ( $R^2 = .04$  vs.  $R^2 = .25$ ).

Tabelle 15: Hierarchische Regression der Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele auf Geschlecht, familiäre Strukturmerkmale, Note und familiäre Prozessmerkmale

	LZ 1		LZ 2		ALZ 1		ALZ 2		VLZ 1		VLZ 2	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE
GESCH	-.05 *	.024	-.04 *	.017	-.19 ***	.018	-.15 ***	.012	-.12 ***	.012	-.09 ***	.015
ISEI	-.05 *	.018	-.06 **	.016	.00	.017	.01	.017	.00	.020	.00	.019
MIG	.14 ***	.019	.10 ***	.017	.13 ***	.019	.09 ***	.017	.11 ***	.022	.06 **	.022
BÜ	-.05 **	.017	-.04 *	.016	-.10 ***	.024	-.10 ***	.026	-.03	.021	-.03	.023
NOTE	.11 ***	.030	.14 ***	.030	-.17 ***	.018	-.08 ***	.025	.05	.024	.02	.022
SOZ	.25 ***	.027	.10 **	.028	.01	.021	.01	.029	.13 ***	.021	.05 *	.020
KULT	-.01	.026	.01	.022	.07 **	.027	.08 **	.025	-.02	.024	.00	.021
ST			.40 ***	.022			.37 ***	.021			.47 ***	.029
AU			.17 ***	.028			-.10 ***	.021			.01	.025
RE			.11 ***	.019			.09 ***	.017			.08 *	.032
KO			-.14 ***	.026			.11 ***	.021			-.04 *	.020
R <sup>2</sup>	.12	.016	.33	.025	.11	.010	.25	.012	.04	.007	.25	.022

*Anmerkungen.* GESCH: Geschlecht. ISEI: Sozioökonomischer Status. MIG: Migrationshintergrund. BÜ: Anzahl der Bücher im Haushalt. SOZ: Soziale Praxis. KULT: Kulturelle Praxis. ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. R<sup>2</sup>: aufgeklärter Varianzanteil. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele.  $\beta$ : standardisierter Regressionskoeffizient. SE: Standardfehler. \*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. N = 4.387.

### Strukturgleichungsmodell

Zur Analyse von Abhängigkeits- und Beeinflussungsstrukturen auf messfehlerbereinigter Ebene wird der Zusammenhang der Untersuchungsvariablen mittels eines Strukturgleichungsmodells analysiert. In Abbildung 12, 13 und 14 sind die Messmodelle dargestellt. Zur Modellierung der latenten Variablen werden die Indikatoren von LZ ( $lz_1 - lz_4$ ), ALZ ( $alz_1 - alz_4$ ), VLZ ( $vlz_1 - vlz_2$ ), ST ( $st_1 - st_4$ ), AU ( $au_1 - au_4$ ), RE ( $re_1 - re_3$ ), KO ( $ko_1 - ko_4$ ), SOZ ( $sozk_1 - sozk_5$ ) sowie KULT ( $kuk_1 - kuk_5$ ) verwendet und das Modell mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse statistisch überprüft. Der Modellfit ( $\chi^2$  [df = 689; N = 4.387] = 5.596; RMSEA = .04, CFI = .91, TLI = .90, SRMR = .05) sowie die standardisierten Faktorladungen (zwischen  $\lambda = .41$  und  $\lambda = .85$ ) sprechen für die Annahme des Modells.

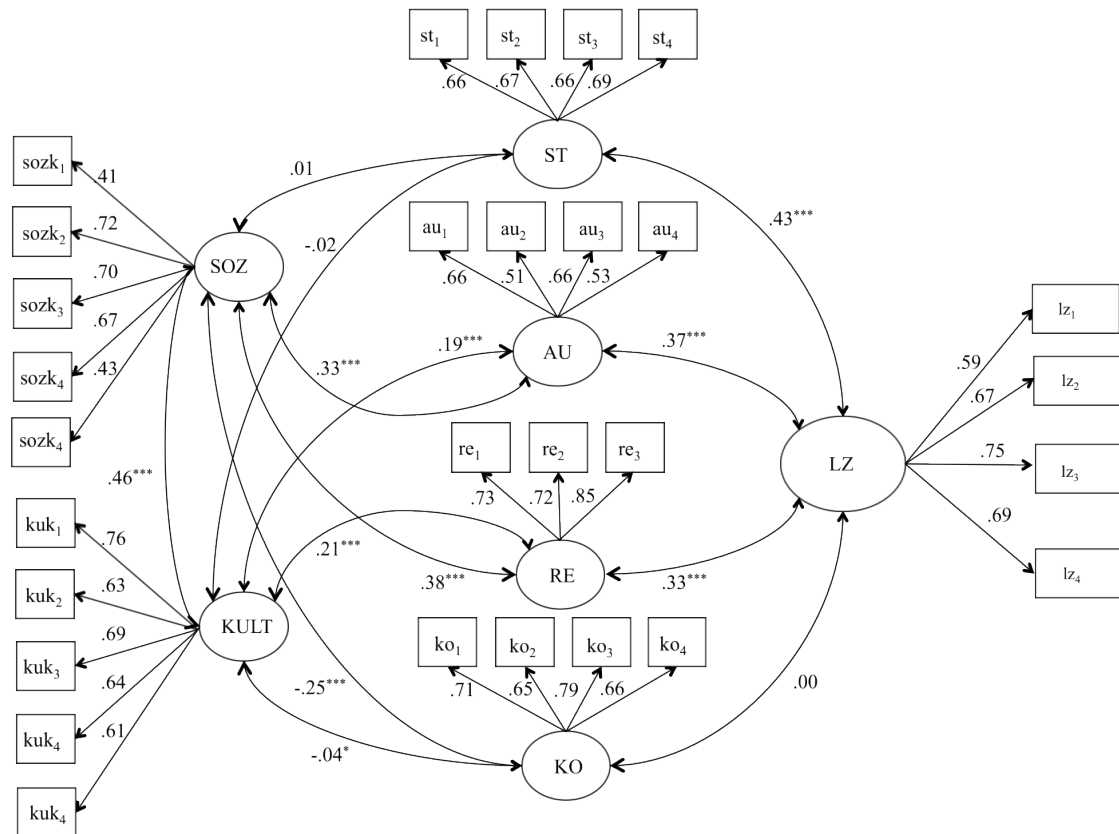


Abbildung 12: Standardisierte Koeffizienten des Messmodells für Lernziele.



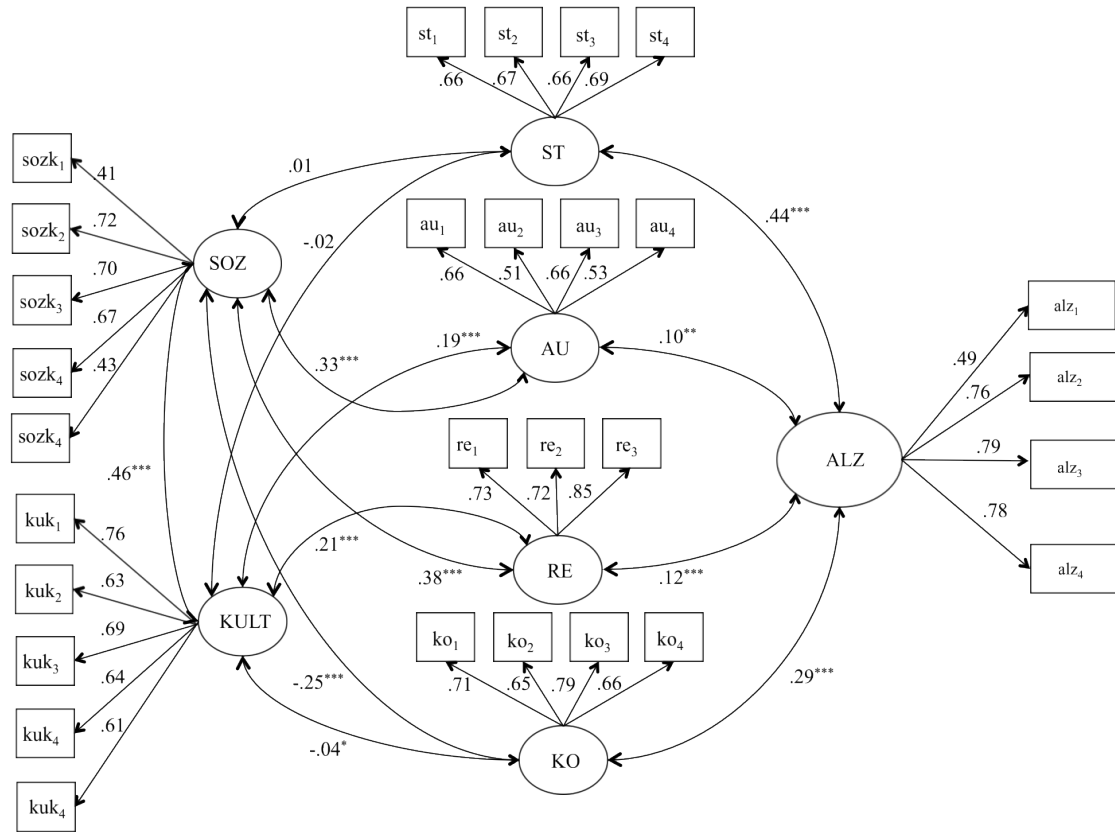


Abbildung 13: Standardisierte Koeffizienten des Messmodells für Annäherungsleistungsziele.

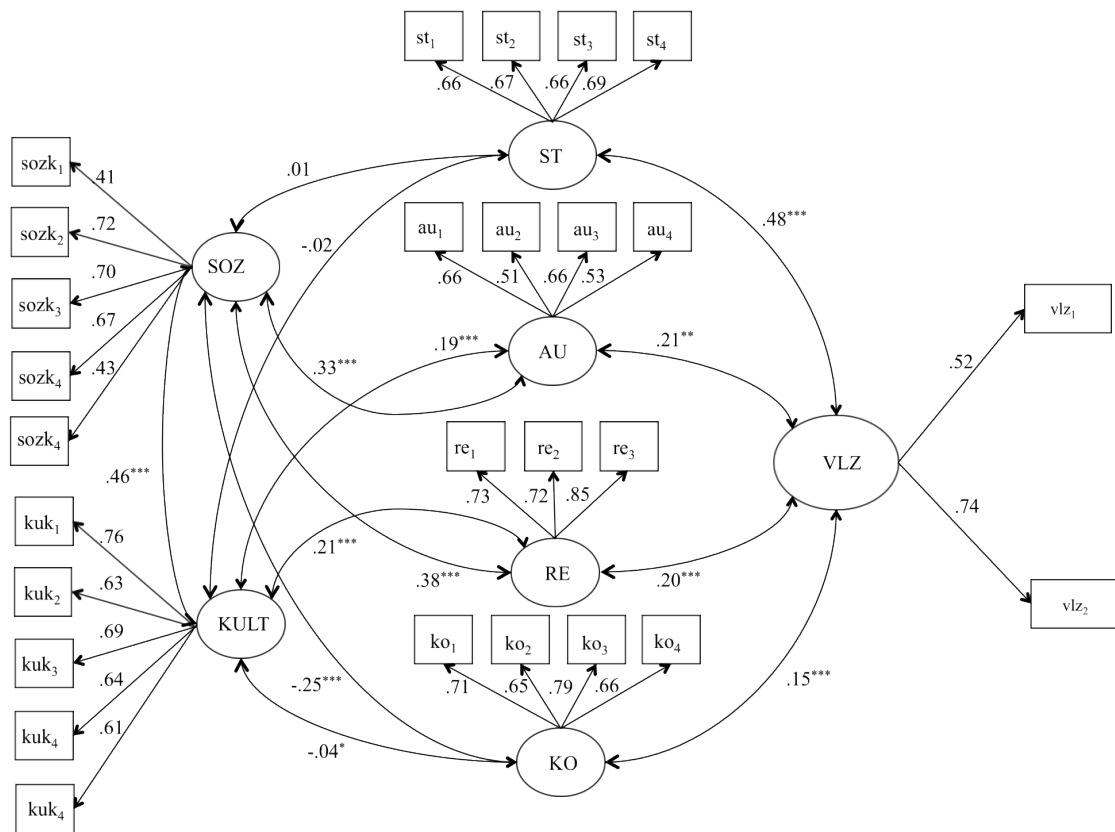


Abbildung 14: Standardisierte Koeffizienten des Messmodells für Vermeidungsleistungsziele.

Abbildungen 15, 16 und 17 stellen die standardisierten Koeffizienten der Strukturmodelle dar. Von SOZ und KULT werden direkte Pfade zu ST, AU, RE und KO spezifiziert und von diesen Variablen wiederum direkte Pfade zu den endogenen Variablen LZ, ALZ und VLZ. Um für den Effekt der Schulleistung auf Zielorientierungen kontrollieren zu können, geht diese über die Variable NOTE (mit den Indikatoren Schulnote in Deutsch, Mathematik, Sachkunde und der ersten Fremdsprache) in das Modell mit ein (nicht abgebildet). Auch wird für den Effekt des sozioökonomischen Status der Familie kontrolliert, indem die Variable ISEI in das Modell mit aufgenommen wird (nicht abgebildet). Insgesamt weist das Modell eine akzeptable Anpassung auf ( $\chi^2$  [df = 686; N = 4.387] = 5.504; RMSEA = .04; CFI = .91; TLI = .90; SRMR = .05).

Es zeigt sich folgendes: SOZ weist einen positiven Effekt auf AU ( $\beta = .31$ ), einen positiven Effekt auf RE ( $\beta = .36$ ) und einen negativen Effekt auf KO ( $\beta = -.27$ ) auf. Auch KULT erweist sich als positiver, jedoch vergleichsweise geringer Einflussfaktor auf AU ( $\beta = .05$ ) sowie auf RE ( $\beta = .03$ ). Der Pfad von KULT auf KO ist wider Erwarten ebenfalls positiv ( $\beta = .11$ ). Hinsichtlich der Effekte der Variablen des elterlichen Involvements auf LZ erweist sich ST als stärkster positiver Prädiktor ( $\beta = .42$ ), gefolgt von AU ( $\beta = .17$ ) sowie RE ( $\beta = .10$ ). KO stellt sich erwartungsgemäß als negativer Einflussfaktor ( $\beta = -.13$ ) dar. Des Weiteren zeigen sich direkte Effekte von SOZ auf LZ ( $\beta = .09$ ) (siehe Abbildung 15). Auch für ALZ ist ST der stärkste positive Einflussfaktor ( $\beta = .39$ ). Positive Effekte auf ALZ haben weiterhin RE ( $\beta = .08$ ), KO ( $\beta = .13$ ) sowie KULT ( $\beta = .07$ ) (siehe Abbildung 16). Der Effekt von AU auf ALZ ist negativ ( $\beta = -.10$ ). Des Weiteren zeigen sich positive Effekte von SOZ ( $\beta = .05$ ), ST ( $\beta = .48$ ) und RE ( $\beta = .08$ ) auf VLZ (siehe Abbildung 17).

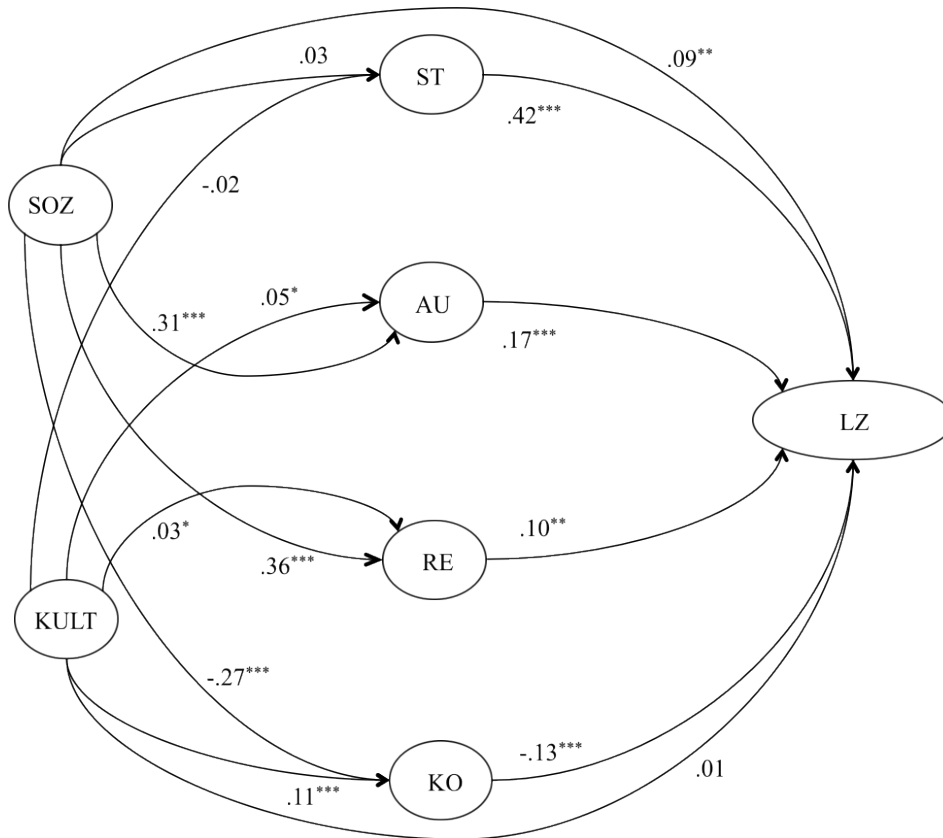


Abbildung 15: Standardisierte Koeffizienten des Strukturmodells für Vermeidungsleistungsziele.

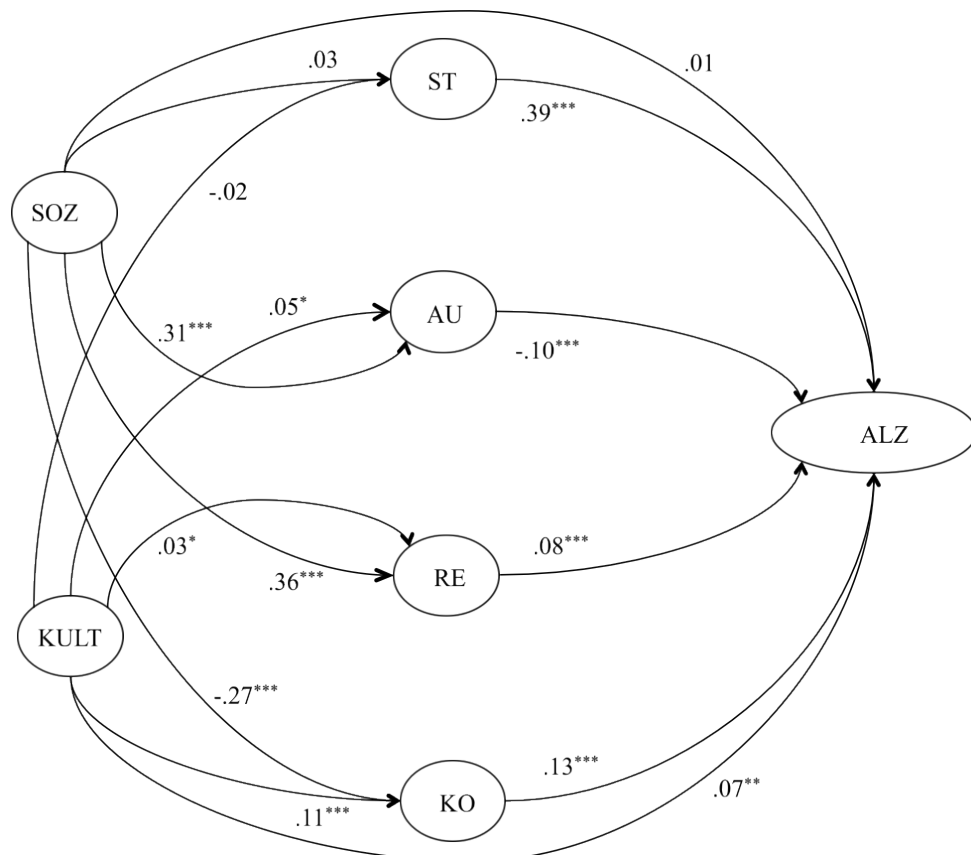


Abbildung 16: Standardisierte Koeffizienten des Strukturmodells für Annäherungsleistungsziele.

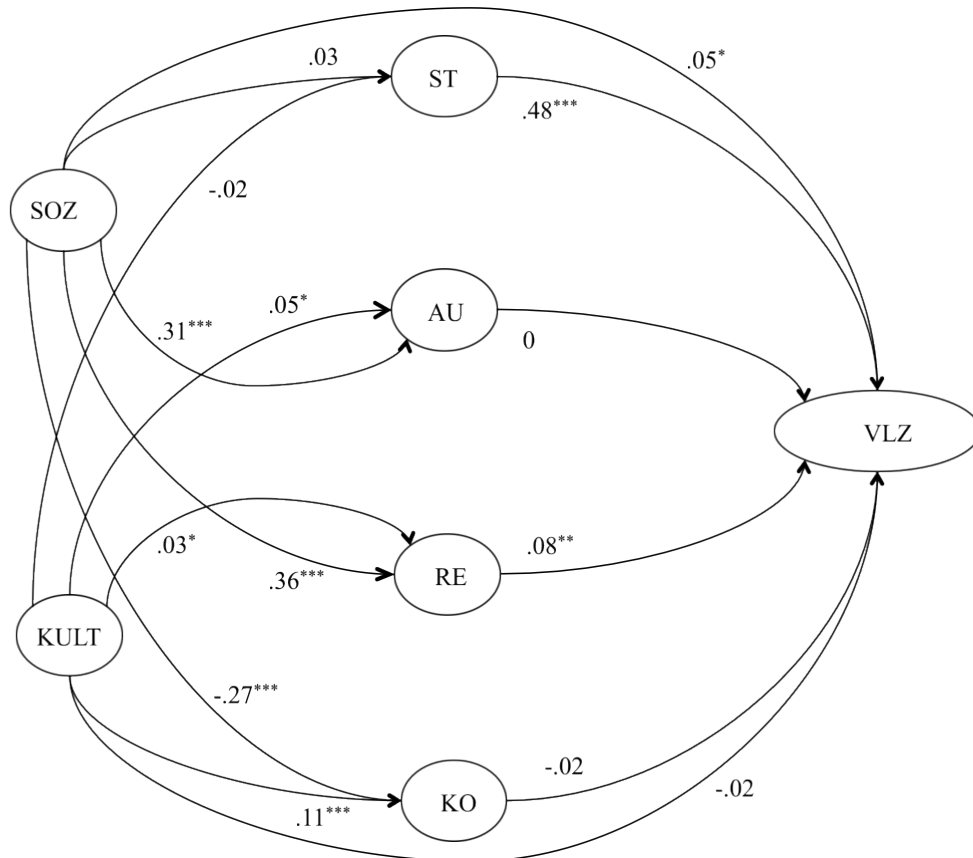


Abbildung 17: Standardisierte Koeffizienten des Strukturmodells für Vermeidungsleistungsziele.

### Indirekte Effekte

Abschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern die Effekte von SOZ und KULT unter Kontrolle von ISEI auf LZ, ALZ und VLZ über die Variablen des elterlichen Involvements vermittelt sind. In Tabelle 16 sind die unstandardisierten indirekten Effekte von ISEI, SOZ und KULT über ST, AU, RE und KO auf LZ, ALZ und VLZ dargestellt. In Mplus können indirekte Pfade über zusätzliche *model constraints* angefordert werden. Dies ist notwendig, da die verwendete Statistiksoftware keine direkte Spezifikation indirekter Pfade für multiple imputierte Datensätze zulässt.

Zunächst zeigt sich, dass alle indirekten Effekte von SOZ auf LZ signifikant sind. Der gesamte indirekte Effekt von SOZ auf LZ beträgt  $b = .17$ , der unstandardisierte direkte Effekt von SOZ auf LZ beträgt  $b = .13$ . Somit können etwa 57% ( $\frac{.17}{.13 + .17}$ ) des Effekts von SOZ auf LZ auf eine Vermittlung von SOZ über die Variablen des elterlichen Involvements zurückgeführt werden. Hinsichtlich der indirekten Effekte von KULT auf ALZ zeigt sich ein signifikanter Effekt von KULT über KO ( $b = .01$ ). Der unstandardisierte direkte Effekt von KULT auf ALZ beträgt  $b = .04$ . Es können also et-

wa 17% des Effekts von KULT auf ALZ ( $\frac{.01}{.04+.01}$ ) auf den über KO vermittelten Effekt zurückgeführt werden. Der Effekt von SOZ auf VLZ ist über RE vermittelt (b = .04). So lassen sich insgesamt 40% des Effekts von SOZ auf VLZ (der unstandardisierte direkte Effekt von SOZ auf VLZ beträgt b = .06) auf den indirekten Effekt zurückführen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Variablen des elterlichen Involvements relevante Mediatoren des Zusammenhangs von familiärer sozialer Praxis und Lernzielen, Annäherungsleistungszielen sowie Vermeidungsleistungszielen darstellen. Der Effekt der familiären sozialen Praxis auf Lernziele ist zu einem großen Teil über Autonomie, Responsivität und Kontrolle vermittelt. Hinsichtlich der familiären kulturellen Praxis erweist sich Kontrolle als relevanter Vermittler des Zusammenhangs von familiärer kultureller Praxis und Annäherungsleistungszielen. Der Effekt der familiären sozialen Praxis auf Vermeidungsleistungsziele ist zu einem Teil über Responsivität vermittelt.

Tabelle 16: Unstandardisierte indirekte Effekte auf Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele

UV	MEDIATOR	AV	B	SE
SOZ	AU	LZ	.07 ***	.015
SOZ	RE	LZ	.05 ***	.010
SOZ	KO	LZ	.05 ***	.010
KULT	ST	ALZ	.00	.002
KULT	RE	ALZ	.00	.001
KULT	KO	ALZ	.01 *	.002
SOZ	RE	VLZ	.04 **	.016

*Anmerkungen.* SOZ: Soziale Praxis. KULT: Kulturelle Praxis. ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. UV: unabhängige Variable. AV: abhängige Variable. B: Unstandardisierter indirekter Pfadkoeffizient. SE: Standardfehler. \*p<.05. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. N = 4.387.

## 7.2.4 Zusammenfassung zentraler Befunde

Das zentrale Ziel der vorliegenden Untersuchung war die Analyse der Rolle von elterlichem Involvement für Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele an einer repräsentativen Stichprobe von Viertklässlern bundesdeutscher Grundschulen. Des Weiteren wurde der Einfluss der familiären sozialen und kulturellen Praxis auf die verschiedenen Dimensionen elterlichen Involvements untersucht und in diesem Zusammenhang analysiert, inwiefern die Effekte der familiären sozialen und kulturellen Praxis auf Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele über die Involvement-Dimensionen vermittelt sind. Elterliches Involvement wurde unter Verwendung eines von Wild (1999) sowie Lorenz und Wild (2007) entwickelten Instruments operationalisiert. Dieses berücksichtigt in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) vier Dimensionen elterlicher Verhaltensweisen (Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle). Vor dem Hintergrund selbstbestimmungstheoretischer Annahmen sowie der Befunde verschiedener, insbesondere aus dem US-amerikanischen Raum stammender Untersuchungen, lagen der Untersuchungen die folgenden Annahmen zugrunde: (1) Es wurde erwartet, dass elterliches Involvement, welches die Bedürfnisse nach Kompetenzerleben (Struktur), nach Autonomieerleben (Autonomie) sowie nach sozialer Zugehörigkeit (Responsivität) befriedigt, einen positiven Effekt auf Lernziele und einen negativen Effekt auf Vermeidungsleistungsziele hat. Elterliches Involvement, welches die Bedürfnisse unterminiert (Kontrolle), sollte dagegen einen positiven Effekt auf Vermeidungsleistungsziele und einen negativen Effekt auf Lernziele haben. (2) Weiterhin wurde erwartet, dass die Effekte der familiären sozialen und kulturellen Praxis auf Zielorientierungen über die Variablen des elterlichen Involvements vermittelt sind.

In Hinblick auf die Mittelwerte von Lernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen zeigte sich für Lernziele ein höherer Wert, als für Annäherungsleistungsziele. Überraschenderweise lag der Mittelwert für Vermeidungsleistungsziele über dem Mittelwert von Lernziele. Dieses Ergebnis widerspricht der theoretischen Argumentation von Nicholls (1984; 1990), nach welcher Grundschüler aufgrund eines undifferenzierten Fähigkeitsselbstkonzepts stärker lernzielorientiert und weniger leistungszielorientiert sind. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass die in der vorliegenden Arbeit zur Erfassung von Vermeidungsleistungszielen verwendeten Items (Item 1: „Es ist mir wichtig, vor den anderen Schülern nicht dumm zu

wirken.“ Item 2: „Es ist mir wichtig, dass mich die anderen nicht für dumm halten“) nicht in allen Fällen das Bemühen der Schüler um eine günstige Beurteilung durch die Mitschüler abbilden, sondern auch das Streben nach einer positive Lehrer-Schüler-Beziehung. In einer Reihe von Untersuchungen konnte die Bedeutung einer positiven und engen Lehrer-Schüler-Beziehung vor allem für junge Schüler nachgewiesen werden (Deci et al., 1991; Ryan & Powelson, 1991; Furrer & Skinner, 2003; Looser, 2011; Wentzel, 1997, 1999). So ist es möglich, dass Grundschüler „nicht für dumm gehalten werden möchten“, weil sie ihrer Lehrkraft „gefallen“ wollen und dies über das Verbergen vermeintlicher Inkompetenzen zu erreichen versuchen. Vor dem Hintergrund dieser Erklärung wird der relativ hohe Mittelwert von Vermeidungsleistungszielen nachvollziehbar.

Auf der Ebene der bivariaten Korrelationen zeigte Struktur einen starken positiven Zusammenhang mit Lernzielen, Annäherungsleistungszielen sowie Vermeidungsleistungszielen, wobei die Korrelationskoeffizienten in allen drei Fällen etwa gleich hoch ausfielen. Damit wurde deutlich, dass Struktur in Hinblick auf die verschiedenen Zielorientierungen keine differentielle Wirkung hat. Auch Autonomie und Responsivität korrelierten mit allen drei Zielorientierungen positiv. Zwar waren die positiven Korrelationen zwischen Autonomie/Responsivität und Annäherungsleistungszielen/Vermeidungsleistungszielen theoretisch nicht erwartet worden, jedoch fielen sie deutlich geringer aus, als die Korrelation von Autonomie/Responsivität und Lernziele. Kontrolle korrelierte wiederum erwartungskonform positiv mit Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen. Die Korrelation von Kontrolle und Lernzielen war nicht signifikant.

Auch die Ergebnisse der linearen multiplen Regression sowie der Strukturgleichungsmodelle entsprachen in weiten Teilen den theoretischen Erwartungen. Wie theoretisch postuliert, zeigte sich ein positiver Effekt von Struktur, Autonomie und Responsivität auf Lernziele (Hypothese 1). Kontrolle wies wie erwartet einen negativen Effekt auf Lernziele auf (Hypothese 3). Nicht erwartet wurden dagegen die positiven Effekte von Struktur und Responsivität auf Vermeidungsleistungsziele (Hypothese 2). Für das Zustandekommen dieser Ergebnisse können verschiedene Erklärungen angeführt werden: (1) Möglich ist, dass elterliche Strukturgebung in manchen Fällen von den Schülern nicht als unterstützend und fördernd, sondern vielmehr als kontrollierend und herausfordernd wahrgenommen wird. Diese Wahrnehmung könnte dazu führen, dass Kinder, wie für kontrollierendes Involvement erwartet, eher ungünstige Ausprägungen aka-

demischer Motivation aufweisen (Urđan, 2006). (2) Auch könnte es sein, dass Eltern, wenn sie bei ihren Kindern eine Vermeidungsleistungszielorientierung vermuten oder wahrnehmen, verstärkt mit strukturgebenden Verhaltensweisen reagieren, um zum Beispiel deren Kompetenzerleben zu stärken. (3) Der positive Effekt von Responsivität auf Vermeidungsleistungsziele könnte ebenfalls auf die zur Erfassung von Vermeidungsleistungszielen verwendeten Items zurückzuführen sein. Welche der hier aufgeführten Erklärungen zutreffend ist, kann in dieser Untersuchung nicht beantwortet werden.

Weiterhin wurde in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, inwiefern die Effekte der sozialen und kulturellen Praxis auf Zielorientierungen über die Variablen des elterlichen Involvements vermittelt sind. Bereits die Regressionsanalysen wiesen auf eine Vermittlung der Effekte -insbesondere der sozialen Praxis- über elterliches Involvement auf Lernziele und Vermeidungsleistungsziele hin. Im Strukturgleichungsmodell zeigten sich zunächst entsprechend der theoretischen Erwartungen positive Effekte der familiären sozialen Praxis und der familiären kulturellen Praxis auf Autonomie und Responsivität (Hypothese 5). In Zusammenhang mit Kontrolle zeigten sich differenzielle Effekte. Während die familiäre soziale Praxis wie erwartet einen negativen Effekt auf Kontrolle aufwies, war der Effekt der familiären kulturellen Praxis auf Kontrolle entgegen der theoretischen Annahme positiv (Hypothese 6). Das könnte bedeuten, dass Eltern, die gemeinsam mit ihrem Kind kulturelle Aktivitäten durchführen, häufiger als kontrollierend wahrgenommen werden, als Eltern, die seltener mit ihrem Kind gemeinsam etwas im kulturellen Bereich unternehmen. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis könnte sein, dass die familiäre kulturelle Praxis Ausdruck eines elterlichen Bildungshabitus ist, der mit hohen bildungsbezogenen Erwartungen einhergeht (Helsper Kramer, Thiersch & Ziems, 2009). Dieser könnte Eltern dazu veranlassen, die Bildungsprozesse des Kindes zu kontrollieren um sicherzustellen, dass ihren Bildungserwartungen Rechnung getragen wird.

Für eine genauere Analyse vermittelter Effekte wurden im Rahmen der Berechnung von Strukturgleichungsmodelle indirekte Effekte geschätzt. Insgesamt konnten 57% des Effektes der familiären sozialen Praxis auf Lernziele auf eine Vermittlung des Effekts über Autonomie, Responsivität und Kontrolle zurückgeführt werden. In Zusammenhang mit Vermeidungsleistungszielen zeigte sich, dass 40% des Effekts der familiären sozialen Praxis auf Vermeidungsleistungsziele über Responsivität vermittelt war. Schließlich wurde deutlich, dass der Effekt der familiären kulturellen Praxis auf Annäherungsleistungsziele zu 17% auf einen über Kontrolle vermittelten Effekt zurück-



---

ging. Insgesamt entsprechen die hier gewonnenen Ergebnisse zum Teil den theoretischen Erwartungen (Hypothese 7) und reihen sich in die Befunde anderer Untersuchungen ein. In einer Vielzahl von Studien konnte nachgewiesen werden, dass Eltern, die über eine günstige Ausstattung mit sozialen und kulturellen Ressourcen verfügen, stärker in schulbezogene Aktivitäten und Prozesse ihrer Kinder involviert sind (siehe Kapitel 4.2). Die nur partiellen Vermittlungseffekte deuten darauf hin, dass die soziale und kulturelle Praxis auch unabhängig von den Variablen des elterlichen Involvements einen Effekt auf Zielorientierungen haben. Vor dem Hintergrund der dieser Untersuchung zugrundeliegenden Fragestellung lassen sich die folgenden Punkte festhalten: (1) Während die für Lernziele formulierten Hypothesen (1 & 3) bestätigt werden konnten, entsprechen die Befunde für Vermeidungsleistungsziele nicht den vorab formulierten theoretischen Erwartungen (Hypothesen 2 & 4). (2) Die Befunde in Zusammenhang mit der familiären sozialen Praxis bestätigen Hypothese 5. Die Befunde bezüglich der familiären kulturellen Praxis entsprechen nur zum Teil den theoretischen Annahmen (Hypothese 6). (3) Es lassen sich partielle Vermittlungseffekte der familiären sozialen und der familiären kulturellen Praxis auf Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele nachweisen.

### **7.3 Untersuchung III: Zum Einfluss elterlichen Involvements auf die Veränderung von Zielorientierungen im frühen Jugendalter**

Eine Vielzahl von Studien, die den Zusammenhang von elterlichem Involvement und Zielorientierungen untersucht haben, verweist auf positive Effekte elterlichen Involvements auf Lernziele und elterlicher Kontrolle auf Leistungsziele (siehe Kapitel 3.4). Da die Mehrheit dieser Untersuchungen jedoch auf einem querschnittlichen Forschungsdesign basiert – elterliches Involvement und Zielorientierungen also zum selben Zeitpunkt erfasst wurden –, lassen sich aus den Ergebnissen keine Aussagen hinsichtlich der zeitlichen Beziehung der genannten Faktoren ableiten. Die Frage, welche Bedeutung elterliches Involvement für die Veränderung von Zielorientierungen hat, wurde bisher nur selten untersucht.

Eine Studie, welche die Frage nach den Effekten elterlichen Involvements auf Annäherungs- und Vermeidungslernziele sowie auf Annäherungsleistungs- und Vermeidungsleistungsziele zu einem späteren Zeitpunkt fokussiert, wurde von Régner et al. (2009) vorgelegt. Die Autoren konnten zeigen, dass ein elterliches unterstützendes Involvement in der 8. Klasse Lernziele in der 9. Klasse und ein kontrollierendes elterliches Involvement in der 8. Klasse Annäherungsleistungsziele in der 9. Klasse positiv vorhersagt (siehe Kapitel 3.5). Duchesne und Ratelle (2010) untersuchten in einer längsschnittlich angelegten Studie die Effekte elterlichen Involvements in der 6. Klasse auf Lern- und Leistungsziele in der 7. Klasse und identifizierten einen positiven Effekt elterlicher Unterstützung in der 6. Klasse auf Lernziele in der 7. Klasse und einen positiven Effekt elterlicher Kontrolle in der 6. Klasse auf Leistungsziele in der 7. Klasse (siehe Kapitel 3.5). Obwohl die Ergebnisse vielversprechend erscheinen und beide Untersuchungen ein längsschnittliches Forschungsdesign aufweisen, können dennoch aufgrund der in beiden Studien fehlenden Kontrolle des Eingangslevels von Zielorientierungen aus den Ergebnissen keine Aussagen hinsichtlich kausaler Wirkrichtungen abgeleitet werden. Eine Studie in welcher der Effekt elterlichen Involvements auf Zielorientierungen unter Kontrolle des Eingangslevels von Zielorientierungen analysiert wurde, haben Exeler und Wild (2003) vorgelegt. In dieser konnten die Autoren längsschnittliche positive Effekte eines responsiven elterlichen Involvements auf Aufgabenorientierung (entspricht einer Lernzielorientierung) und eines kontrollierenden elterlichen Involvements auf Ichorientierung (entspricht einer Leistungszielorientierung) nachweisen. Da diese Studie jedoch ausschließlich Gymnasiasten berücksichtigt, ist eine Übertra-

gung der Ergebnisse auf die bundesdeutsche Schülerschaft nur sehr eingeschränkt zulässig (siehe Kapitel 3.5).

Die vorliegende Untersuchung möchte an den oben genannten Forschungsdefiziten anknüpfen und einen Beitrag zu deren Verringerung leisten. So soll untersucht werden, inwiefern elterliches Involvement in der 4. Klasse einen Effekt auf die Veränderung von Zielorientierungen hat. Dabei werden Schüler der 7. Klasse unterschiedlicher Schulformen in den Blick genommen. Es wird sowohl für den Eingangslevel von Zielorientierungen als auch für eine Reihe von Hintergrundvariablen kontrolliert, so dass deren Einfluss bei der Vorhersage der Veränderung von Zielorientierungen konstant gehalten wird.

### 7.3.1 Fragestellungen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen theoretischen Überlegungen und empirischen Evidenzen wird in der vorliegenden Untersuchung den folgenden Fragen nachgegangen: Welchen Effekt hat elterliches Involvement (Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle) in der 4. Klasse auf die Veränderung von Zielorientierungen unter Kontrolle des Eingangslevels von Zielorientierungen, des sozioökonomischen Hintergrundes, der familiären sozialen und kulturellen Praxis, der schulische Leistung, der besuchten Schulform, der Übergangsempfehlung sowie des Geschlechts?

Es wird erwartet, dass sich Struktur, Autonomie und Responsivität in der 4. Klasse positiv auf Lernziele (Hypothese 8) und negativ auf Vermeidungsleistungsziele (Hypothese 9) in der 7. Klassen auswirken. Elterliche Kontrolle in der 4. Klasse sollte dagegen einen negativen Effekt auf Lernziele (Hypothese 10) in der 7. Klasse und einen positiven Effekt auf Leistungsziele (Hypothese 11) in der 7. Klasse haben.

Vor der Überprüfung der Hypothesen wird den folgenden Fragen nachgegangen:

1. Inwiefern handelt es sich bei der verwendeten Substichprobe um eine leistungsmäßig, sozial und kulturell selektive Stichprobe bzw. inwiefern liegen systematische Ausfälle in den Daten vor, die zu einer Verzerrung der Untersuchungsergebnisse führen könnten?
2. Inwiefern ist die Bedeutung des Messinstruments zur Erfassung von Zielorientierungen über die Zeit gleichgeblieben, so dass die Ergebnisse der verschiedenen Messungen miteinander verglichen werden können?
3. In welcher Beziehung stehen die verschiedenen Zielorientierungen und andere inhaltlich entfernte bzw. verwandte Konstrukte? In Anlehnung an die Befunde bestehender Forschungsarbeiten werden ein positiver Zusammenhang zwischen Lernzielen und intrinsischer Lernmotivation, akademischem Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen sowie schulischer Leistung und ein negativer Zusammenhang zwischen Lernzielen und Leistungsangst erwartet. Andersherum werden ein negativer Zusammenhang zwischen Vermeidungsleistungszielen und intrinsischer Lernmotivation, akademischem Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen sowie schulischer Leistung und ein positiver Zusammenhang zwischen Vermeidungsleistungszielen und Leistungsangst angenommen.

### 7.3.2 Stichprobe, fehlende Werte, statistisches Vorgehen

Die Stichprobe besteht aus  $N = 1.783$  Schülern. Berücksichtigt wurden alle Schüler, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten ein Zielorientierungs-Item beantwortet haben. 50,5% der Schüler sind weiblich, das Durchschnittsalter der Schüler liegt bei  $M (SD) = 12,47 (.57)$ , bei 8,9% der Schüler ist mindestens ein Elternteil im Ausland geboren (für weitere Informationen siehe Tabelle A.10 im Anhang). Die Datenaufbereitung erfolgt mit dem Statistikprogramm R, die statistischen Analysen mit dem Statistikprogramm Mplus (Version 7.0; Muthén & Muthén 1998-2012). Der Datensatz weist fehlende Werte auf, die mithilfe multipler Imputation ersetzt werden (Graham et al., 2003). Dazu werden mit dem Programm Mplus dreißig vollständige Datensätze erzeugt, in denen die fehlenden Werte mittels eines Bootstrap-basierten Algorithmus geschätzt werden. Die später folgenden Analysen werden für jeden der dreißig Datensätze berechnet und auf Grundlage einer Berechnungsvorschrift von Rubin (1987) zu einer Gesamtschätzung kombiniert. Im Imputationsmodell werden neben den Untersuchungsvariablen eine Reihe von Variablen berücksichtigt, die mit den Untersuchungsvariablen in einem relevanten korrelativen Zusammenhang stehen (z.B. intrinsische Lernmotivation, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen etc.)

Der Anteil fehlender Werte liegt für Zielorientierungen in der 4. Klasse zwischen 4,3% und 5,2%, für Zielorientierungen in der 7. Klasse zwischen 24,6% und 25,3%. Für die Variablen des elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) liegt der Anteil fehlender Werte zwischen 4,6% und 7,1% und für die Variablen der familiären Praxis (soziale Praxis, kulturelle Praxis) zwischen 4,9% und 5,7%. Da sich bei den meisten Variablen Datenausfälle in einer Größenordnung von  $>5\%$  zeigen, können diese mit dem Verfahren der multiplen Imputation ersetzt werden (Tabachnick & Fidell, 1983). Einen Überblick über den Anteil fehlender Werte der einzelnen Items geben die Tabellen A.7 und A.8 im Anhang.

Vor Bearbeitung der eigentlichen Fragestellung werden einige Voranalysen durchgeführt: Zur Überprüfung inwiefern systematische Ausfälle in den Daten vorliegen, die zu einer Verzerrung der Untersuchungsergebnisse führen können, wurden t-Tests,  $\chi^2$ -Tests sowie eine logistische Regression durchgeführt. Mit einem t-Test lassen sich Gruppen hinsichtlich der Mittelwerte verschiedener untersuchungsrelevanter Variablen vergleichen. Mit einem  $\chi^2$ -Test lässt sich die Signifikanz von Häufigkeitsunterschieden bei nominalskalierten Variablen für verschiedene Gruppen überprüfen. Die

logistische Regression wird genutzt, wenn die abhängige Variable eines Regressionsmodells zwei Ausprägungen hat, also binär bzw. binominal kodiert ist (hier: 0=nicht Teil der Substichprobe, 1= Teil der Substichprobe) und bestimmt werden soll, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein bestimmtes Ereignis eintritt und welche Einflussgrößen dabei maßgeblich sind. Die ermittelten Regressionskoeffizienten beschreiben die Veränderung der logarithmierten Wahrscheinlichkeit, dass ein Ereignis eintritt, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit ansteigt. Da diese Koeffizienten inhaltlich kaum zu interpretieren sind, werden stattdessen die entlogarithmierten Regressionskoeffizienten, die sogenannten *odds ratios* berichtet, die das Verhältnis der Wahrscheinlichkeit, dass ein Ereignis eintritt ( $y=1$ ), und der Wahrscheinlichkeit, dass ein Ereignis nicht eintritt ( $y=0$ ) abbilden. Anders ausgedrückt beschreiben die *odds-ratios* die relative Chance, dass die abhängige Variable eintritt, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit ansteigt. *Odds-ratios* können immer nur in Bezug auf eine Referenzgruppe interpretiert werden. Bei einem *odds ratio* größer 1 ist die relative Chance, dass die abhängige Variable eintritt im Vergleich zur Referenzgruppe größer, bei einem *odds ratio* kleiner 1 ist sie im Vergleich zur Referenzgruppe geringer. Nimmt ein *odds ratio* den Wert 1 an, bedeutet dies, dass keine Chancenunterschiede zwischen den miteinander verglichenen Gruppen bestehen (Eid et al., 2013). Die Güte des logistischen Regressionsmodells kann mithilfe von Pseudo- $R^2$ -Koeffizienten bewertet werden. Häufig verwendete Pseudo- $R^2$ -Maße sind McFaddens  $R^2$  (MacFadden, 1974) Cox & Snells  $R^2$  (Cox & Snell, 1989) sowie Nagelkerkes  $R^2$  (Nagelkerke, 1991). Die Koeffizienten stellen reine Fit-Indizes dar, die keine Auskunft über den Anteil aufgeklärter Varianz in der Regressions-schätzung geben, sondern den Prozentanteil wiedergeben, um den der Schätzerfolg des Null-Modells durch den Schätzerfolg des Prädiktorenmodells verbessert werden kann.

Der Frage, ob die Bedeutung wiederholt gemessener Merkmale (Zielorientierungen) über die Zeit gleichgeblieben ist (Messinvarianz), wird über einen Vergleich unterschiedlich restriktiver Messmodelle nachgegangen. Dabei wird der sogenannte *Step-Up* Ansatz (Brown, 2006) zur Überprüfung angewendet. Begonnen wird mit einem Basismodell, in welchem nur die faktorielle Struktur eines Modells vorgegeben ist und keine Restriktionen der Modellparameter (Faktorladungen und Intercepts) enthalten sind. Ist die Struktur in den Faktormatrizen zu den verschiedenen Zeitpunkten identisch, liegt konfigurale Messinvarianz vor. Dieses Modell wird mit einem restriktiveren Modell verglichen, in welchem zusätzlich zur faktoriellen Struktur die Faktorladungen über

die Zeit konstant gehalten werden (metrische Invarianz). Dieses Modell wird wiederum mit einem Modell verglichen, in welchem zusätzlich die korrespondierenden Intercepts der Indikatoren gleichgesetzt werden (skalare Invarianz). Die restriktivere Form von Messinvarianz wird dann beibehalten, wenn sich der Modell-Fit nicht signifikant bedeutsam verschlechtert. Die Modellgüte wird dabei anhand der Differenz der CFI-Werte beurteilt (Cheung & Rensvold, 2002). Da die verwendete Statistiksoftware (Mplus 7, Muthén & Muthén 1998-2012) für multiple imputierte Datensätze keinen Bentler-Sattora Skalierungsfaktor ausgibt, der zur Berechnung eines  $\chi^2$ -Differenzentests benötigt wird, wird die Messinvarianz des Messmodells anhand von *full information maximum likelihood* - Modellen berechnet.

Zur Überprüfung der Dimensionalität von Zielorientierungen werden zu beiden Messzeitpunkten konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Ausgehend von einem Modell mit nur einem Faktor wird über Modelvarianten mit zwei und drei Faktoren die Faktorstruktur des Instruments überprüft. Die Anpassungsgüte wird anhand der Fit-Indizes CFI, TLI, RMSEA und WRMR beurteilt (vgl. Kapitel 7.1.2). Vor Durchführung der konfirmatorischen Faktorenanalyse wird das Vorliegen hochkorrelierter manifester Variablen ( $r > .85$ ) überprüft, die aufgrund möglicher Schätzprobleme nicht in einer Faktorenanalyse verwendet werden sollten (Bühner, 2011).

Neben der Frage nach der faktoriellen Validität wird die Frage nach der Konstruktvalidität des Instruments zur Erfassung von Zielorientierungen in den Blick genommen. Im Rahmen der *Multitrait-Multimethod* Methode von Campbell und Fiske (1959) wird bei der Konstruktvalidität zwischen konvergenter und diskriminanter Validität unterschieden. Konvergente Validität liegt vor, wenn die Korrelationen zwischen verschiedenen Variablen, die dasselbe oder ein ähnliches Konstrukt messen, positiv und hoch ausfallen, diskriminante Validität ist gegeben, wenn Variablen, die unterschiedliche Konstrukte messen, gering, gar nicht oder gar negativ miteinander korrelieren. Zur Überprüfung der konvergenten und diskriminanten Validität wird in der vorliegenden Untersuchung die korrelative Beziehung von Zielorientierungen zu ähnlichen sowie divergenten Konstrukten überprüft. Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass intrinsische Lernmotivation, verschiedene selbstbezogene Kognitionen sowie die schulische Leistung mit Lern- und Leistungszielen in einem engen Zusammenhang stehen. Konkret konnten etwa ein positiver Zusammenhang zwischen Lernzielen und intrinsischer Lernmotivation (Ames, 1992; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998), Selbstkonzept (Aust, Watermann & Grube, 2009; Harackiewicz et al., 2002),

Selbstwirksamkeitserwartungen (Dweck & Leggett, 1988; Middleton & Midgley, 1997; Pintrich, 2000) und Schulleistung (Church et al., 2001; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 1997; Lau & Nie, 2008; Utman, 1997; Paulick et al., 2011) nachgewiesen werden. Gleichwohl zeigt sich für Vermeidungsleistungsziele ein im Vergleich zu Lernzielen schwächerer Zusammenhang mit intrinsischer Motivation (Rawsthorne & Elliot, 1999) und Selbstwirksamkeitserwartungen (Middleton & Midgley, 1997) sowie ein stärkerer Zusammenhang mit negativen Gefühlen wie Leistungsangst (Linnenbrink, 2005) und einem schlechten Leistungsergebnis (Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 1997). Für Annäherungsleistungsziele stellt sich die Befundlage dagegen uneinheitlich dar. Es konnten sowohl ein positiver Zusammenhang zwischen Annäherungsleistungszielen und Leistungsangst (Elliot & McGregor, 1999; Middleton & Midgley, 1997; Paulick et al., 2011) als auch ein positiver Zusammenhang zwischen Annäherungsleistungszielen und Selbstwirksamkeit (Skaalvik, 1997), intrinsischer Lernmotivation (Bong, 2001; Skaalvik, 1997) sowie dem Leistungsergebnis (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999; Köller, 1998) identifiziert werden. So kommen Annäherungsleistungszielen sowohl eine negative als auch eine positive Rolle für Bildungserfolg zu. Vor dem Hintergrund dieser Befunde sollen in der vorliegenden Untersuchung die Konstrukte (1) intrinsische Lernmotivation, (2) Selbstkonzept, (3) Kontrollüberzeugungen, (4) Selbstwirksamkeitserwartungen, (5) Leistungsangst und (6) schulische Leistung zur Einschätzung der konvergenten und diskriminanten Validität des Instruments zur Erfassung von Zielorientierungen herangezogen werden. Paulick (2011) hat die konvergente und diskriminante Validität des Instruments zur Erfassung von Zielorientierungen mit den Daten der TIMSS-Übergangsstudie an einer Stichprobe von 5.242 Grundschulern bereits überprüft. Eine Überprüfung erfolgte jedoch nicht für Schüler der weiterführenden Schulen, so dass eine erneute Untersuchung in der vorliegenden Arbeit als notwendig erscheint.

Um einen ersten Eindruck von den Zusammenhängen, Stabilitäten und Veränderungen der Untersuchungsvariablen zu erhalten, werden sodann Mittelwerte sowie korrelative Zusammenhänge berechnet. In einem weiteren Schritt werden zur Analyse der längsschnittlichen Effekte elterlichen Involvements auf Zielorientierungen Kovarianzanalysen durchgeführt. Die Kovarianzanalyse bietet die Möglichkeit, Beziehungen zwischen mehreren unabhängigen und einer abhängigen Variablen zu analysieren. Dabei kann der Einfluss von Drittvariablen kontrolliert werden. In der vorliegenden Untersuchung wird der Effekt elterlichen Involvements auf Zielorientierungen unter Kontrol-



le der Zielorientierungen zum ersten Messzeitpunkt, des Geschlechts, des sozioökonomischen Status, der Schulform in der 7. Klasse, der Übergangsempfehlung in der 4. Klasse, der schulischen Leistung in der 4. Klasse, sowie der sozialen und kulturellen Praxis geschätzt. Da standardisierte Regressionskoeffizienten berechnet werden sind Vergleiche der Koeffizienten zulässig. Der Determinationskoeffizienten  $R^2$  gibt den Anteil der erklärten Variation an und wird als Indikator für die Güte der Regressions-schätzung genutzt (Urban, 2011).

### 7.3.3 Ergebnisse

#### Datenausfall und Stichprobenselektivität

Für die längsschnittlichen Analysen werden ausschließlich Schüler berücksichtigt, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten mindestens ein Zielorientierungs-Item beantwortet haben. Da sich die Ausgangsstichprobe (Schüler, die zu mindestens zwei Messzeitpunkten an der Erhebung teilgenommen haben ( $N = 5.055$ )) durch diese Vorgabe deutlich reduziert ( $N = 1.783$ ), stellt sich die Frage, inwiefern systematische Ausfälle in den Daten vorliegen, die zu einer Verzerrung der Untersuchungsergebnisse führen und deren Generalisierbarkeit in Frage stellen können. Unterscheidet sich die Ausgangsstichprobe von der Substichprobe hinsichtlich untersuchungsrelevanter Merkmale überzufällig, ist davon auszugehen, dass ein selektiver und systematischer Datenausfall vorliegt. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Untersuchung überprüft, inwiefern es sich bei der Substichprobe um eine leistungsmäßig und/oder sozial und kulturell selektierte Stichprobe handelt.

Zunächst wird mit Hilfe von t-Tests untersucht, ob sich die Schüler der Substichprobe von Schülern der Ausgangsstichprobe bezüglich des sozioökonomischen Status, des kulturellen Besitzes sowie der schulischen Leistung signifikant voneinander unterscheiden. Mit Hilfe von  $\chi^2$ -Tests wird anschließend überprüft ob für die beiden Gruppen hinsichtlich der Variablen Geschlecht, Übergangsempfehlung sowie Migrationshintergrund signifikante Häufigkeitsunterschiede vorliegen. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 17 und 18 dargestellt.

Schüler der Ausgangsstichprobe weisen einen durchschnittlichen ISEI-Wert von  $M = 50,4$  ( $SD = 16,47$ ) auf. Bei den Schülern der Substichprobe fällt dieser Wert mit  $M = 54,1$  ( $SD = 15,86$ ) etwas höher aus. Auch die durchschnittliche Note fällt bei den Schülern der Substichprobe mit  $M = 4,7$  ( $SD = 0,67$ ) etwas besser aus als bei den Schülern der Ausgangsstichprobe ( $M = 4,4$ ;  $SD = 0,75$ ). Des Weiteren berichten die Schüler der Substichprobe von mehr Büchern im Haushalt ( $M = 4,7$ ;  $SD = 1,61$ ) als die Schüler der Ausgangsstichprobe ( $M = 4,4$ ;  $SD = 1,67$ ). Die Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Personengruppen sind in allen drei Fällen signifikant. Im Rahmen der Überprüfung signifikanter Häufigkeitsunterschiede verschiedener kategorialer Variablen zeigt sich kein signifikanter Unterschied für die Variable Geschlecht wohl aber für die Variablen Übergangsempfehlung und Migrationshintergrund. Unter den Schülern der Substichprobe befinden sich prozentual mehr Schüler mit Gymnasialempfehlung (58%)

als Schüler mit einer Empfehlung in eine andere Schulform. In der Ausgangsstichprobe haben dagegen nur 44% der Schüler eine Gymnasialempfehlung erhalten. Hinsichtlich des Migrationshintergrundes zeigt sich, dass sich in der Substichprobe mehr Schüler ohne Migrationshintergrund befinden (82%) als in der Ausgangsstichprobe (70%).

Tabelle 17: Ergebnisse des Signifikanztests auf Gruppenunterschiede I (t-Test)

	Substichprobe	Ausgangs-		t	df
	M (SD)	stichprobe	Spannweite		
	M (SD)	M (SD)			
ISEI	54.1 (15.86)	50.4 (16.47)	16-90	7.79***	3446
NOTE	4.72 (.67)	4.44 (.75)	1-6	10.07***	1570
BÜCHER	4.7 (1.61)	4.28 (1.64)	1-6	8.99***	3468

*Anmerkungen.* ISEI: Sozioökonomischer Status. BÜCHER: Anzahl der Bücher im Haushalt. NOTE: schulische Leistung. M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. t: Prüfgröße. df: Freiheitsgrade. \*\*\* p<.001.

Tabelle 18: Ergebnisse der  $\chi^2$ -Signifikanztests für Häufigkeitsunterschiede

	Substichprobe		Ausgangsstichprobe		$\chi^2$	df	p
	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%			
<b>GESCHL</b>							
männlich	879	49	2542	50	.34	1	.56
weiblich	898	51	2511	50			
<b>ÜEMP</b>							
Gymnasium	958	58	1879	44	87.78	1	0
Nicht- Gymnasium	716	42	2420	56			
<b>MIG</b>							
Beide Eltern in Deutschland geb.	1392	82	3016	70	103.57	1	0
Ein Elternteil in Deutschland geb.	151	9	505	12			
Beide Eltern im Ausland geb.	155	9	809	18			

*Anmerkungen.* GESCHL: Geschlecht. ÜEMP: Übergangsempfehlung. MIG: Migrationshintergrund. df: Freiheitsgrade. p: Signifikanzniveau.

Ein weiteres Verfahren zur Überprüfung systematischer Unterschiede zwischen den beiden Gruppen stellt die logistische Regression dar. Als abhängige dichotome Variable wird die Zugehörigkeit zur Substichprobe (1=Teil der Substichprobe/0=Nicht Teil der Substichprobe) berücksichtigt, als unabhängige Variablen gehen das Geschlecht, der sozioökonomische Status, der Migrationshintergrund, die Anzahl der Bücher im Haushalt, die Übergangsempfehlung in der 4. Klasse, sowie die durchschnittliche Schulleistung in der 4. Klasse in das Modell ein. Die Ergebnisse sind in Tabelle 19 dargestellt. Wie aus dieser hervorgeht lässt sich die Chance, Teil der Substichprobe zu sein insbesondere durch zwei Variablen erklären. Zum einen haben Schüler, deren Eltern im Ausland geboren sind eine um 58% verringerte Chance Teil der Substichprobe zu sein, zum anderen verringert sich die Chance für Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status um 48%. Neben diesen beiden Prädiktoren zeigen sich signifikante, jedoch geringere Effekte für die Variablen Übergangsempfehlung, Anzahl der Bücher im Haushalt sowie schulische Leistung. Die Chance, Teil der Substichprobe zu sein, verringert sich für Personen, die eine nicht-gymnasiale Übergangsempfehlung erhalten haben um 29%, für Personen, die von einer geringen Anzahl von Büchern im Haushalt berichten um 26% und für Personen, deren schulische Leistung im unteren Leistungsbereich zu verorten sind um 23%.

In der Gesamtschau der Ergebnisse ist von einem selektiven Datenausfall auszugehen. Schüler deren Eltern in Deutschland geboren sind, die einen privilegierten sozioökonomischen Status aufweisen, die am Ende der Grundschulzeit eine Gymnasialempfehlung erhalten haben und deren Noten im oberen Leistungsbereich zu verorten sind, sind in der reduzierten Stichprobe überrepräsentiert.

Tabelle 19: Logistische Regression

		odds ratio	b	SE(b)
GESCHL	weiblich	1.03	.03	.08
ISEI	mittel	.90	-.11	.10
	niedrig	.52	-.65 ***	.14
MIG	Ein Elternteil in Deutschland geb.	.72	-.33 *	.14
	Beide Elternteile im Ausland geb.	.42	-.86 ***	.14
BÜCHER	mittel	.93	-.07	.11
	niedrig	.74	-.30 **	.11
ÜEMP	Nicht-Gymnasialempfehlung	.71	-.34 **	.12
NOTE	unterer Leistungsbereich	.77	-.27 *	.12
Pseudo-R <sup>2</sup>	McFadden	.07		
	Cox & Snell	.09		
	Nagelkerke	.12		

*Anmerkungen.* GESCHL: Geschlecht (Referenz = männlich). ISEI: Sozioökonomischer Status (Referenz = hoch). MIG = Migrationshintergrund (Referenz = beide Elternteile in Deutschland geboren). BÜCHER: Anzahl der Bücher im Haushalt (Referenz = hoch). ÜEMP: Übergangsempfehlung (Referenz = Gymnasialempfehlung). NOTE: schulische Leistung (Referenz = oberer Leistungsbereich). b = Regressionskoeffizient. SE = Standardfehler. \* p<.05. \*\* p<.01. \*\*\* p<.001.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse stellt sich nun die Frage nach den Auswirkungen der Selektivität auf die zentralen Konstrukte der vorliegenden Untersuchung. Um zu überprüfen, ob sich die Personen der Gesamtstichprobe von den Personen der Substichprobe hinsichtlich ihrer Zielorientierungen voneinander unterscheiden, wurden die mittleren Ausprägungen der unterschiedlichen Zielorientierungen der beiden Gruppen zu den zwei Messzeitpunkten (4. Klasse und 7. Klasse) miteinander verglichen (siehe Tabelle 20). Es zeigt sich, dass sich die beiden Gruppen lediglich in ihren Annäherungsleistungszielen in der 4. Klasse signifikant voneinander unterscheiden. In der Substichprobe werden Annäherungsleistungsziele demnach unterschätzt. Der berichtete Selektionseffekt (Cohens d) fällt allerdings sehr gering aus ( $d = .011$ ), so dass nur von einer minimalen Verzerrung der Untersuchungsergebnisse aufgrund der Stichprobenselektivität auszugehen ist.

Tabelle 20: Ergebnisse des Signifikanztests auf Gruppenunterschiede II (t-Test)

	Gesamtstichprobe (N = 4387) M (SD)	Substichprobe (N = 1783) M (SD)	Spannweite	t	df	d
<b>LZ</b>						
4. Klasse	3.56 (.47)	3.54 (.48)	1-6	1.23	3127	
7. Klasse	3.23 (.50)	3.23 (.50)	1-6	0.01	2690	
<b>ALZ</b>						
4. Klasse	2.64 (.87)	2.54 (.86)	1-6	3.88***	3128	0.11
7. Klasse	1.79 (.67)	1.79 (.67)	1-6	0.04	2689	
<b>VLZ</b>						
4. Klasse	3.54 (.62)	3.54 (.62)	1-6	0.08	3134	
7. Klasse	2.62 (.77)	2.61 (.77)	1-6	0.001	2695	

*Anmerkungen.* LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. N: Stichprobengröße. M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. t: Prüfgröße. df: Freiheitsgrade. d: Effektstärke (Cohens d). \*\*\*  $p < .001$ .

### Überprüfung der Messinvarianz für Zielorientierungen über die Zeit

Wird ein Messinstrument zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten erhoben, ist es wichtig, sich mit der Frage der Vergleichbarkeit dieser Daten zu befassen. Wenn sich die Bedeutung eines Merkmals über die Zeit verändert hat, können die beiden Messungen nicht miteinander verglichen werden. In der vorliegenden Arbeit betrifft dies das Konstrukt der Zielorientierungen. Eine Überprüfung von Messinvarianz über die Zeit kann über einen Vergleich unterschiedlich restriktiver Modelle erfolgen. In Tabelle 21 sind die Ergebnisse der Modellvergleiche dargestellt.

Tabelle 21: Fit-Maße und  $\chi^2_{MLR}$ -Differenztest der Messmodelle

Invarianz	$\chi^2_{MLR}$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	$\Delta\chi^2_{MLR}$	$\Delta df$
Konfigurale Messinvarianz	474.34	.034	.968	.961	.036		
Metrisch Messinvarianz	509.08	.035	.965	.959	.041	3.68	3
Skalare Messinvarianz	751.76	.044	.942	.935	.055	121.51	3

Das Basismodell, in welchem nur die faktorielle Struktur vorgegeben ist, weist einen guten Model-Fit auf, so dass von konfiguraler Messinvarianz ausgegangen werden kann. Im darauffolgenden restriktiveren Modell sind die jeweils korrespondierenden Faktorladungen über die Zeit gleichgesetzt. Wie aus Tabelle 21 hervorgeht, ist der Model-Fit des restriktiveren Modells gut, jedoch weist ein  $\chi^2$ -Differenztest darauf hin, dass die Restriktion zu einem signifikant schlechteren Modell-Fit geführt hat. Der  $\chi^2$ -Differenztest hängt jedoch sehr stark von der Stichprobengröße ab. Je größer die Stichprobe, desto eher werden auch kleine Unterschiede signifikant. Cheung und Rensvold (2002) schlagen daher vor, die Modellgüte anhand der Veränderungen der CFI-Werte zu beurteilen. Liegt die Differenz der CFI-Werte bei  $\Delta CFI \leq .01$ , kann von einem messinvarianten Modell ausgegangen werden (Cheung & Rensvold, 2002). Auch in der vorliegenden Untersuchung ist davon auszugehen, dass aufgrund der recht großen Stichprobe, kleine Unterschiede als statistisch bedeutsam ausgegeben werden. Daher wird die Modellgüte im Folgenden anhand der Differenz der CFI-Werte beurteilt. Der Vergleich des konfigural invarianten Modells mit dem metrisch invarianten Modell ergibt eine CFI-Differenz von  $\Delta CFI = .003$ . Diese liegt unter dem kritischen Wert von  $\Delta CFI \leq .01$ , so dass metrische Messinvarianz angenommen werden kann. Eine weitere Restriktion stellt neben der Gleichsetzung der Faktorladungen die Gleichsetzung der jeweils korrespondierenden Intercepts der Indikatoren dar. Der Modell-Fit dieses Modells ist gut, die Differenz der CFI-Werte liegt jedoch über dem kritischen Wert von  $\Delta CFI \leq .01$ . Die Annahme skalarer Messinvarianz kann somit nicht aufrechterhalten werden.

### Faktorielle Validität

In Tabelle 22 sind die Korrelationen der manifesten Variablen für Zielorientierungen der Substichprobe zum ersten Messzeitpunkt (4. Klasse) dargestellt. Es zeigt sich, dass die Korrelationen zwischen  $alz_2$  und  $alz_3$  ( $r = .66$ ), zwischen  $alz_2$  und  $alz_4$  ( $r = .65$ ) sowie zwischen  $alz_3$  und  $alz_4$  ( $r = .77$ ) stark sind, jedoch in einem unkritischen

Wertebereich ( $r < .85$ , Bühner, 2011) liegen. Die Variablen der Lernziele weisen konsistent mittlere bis starke Interkorrelationen ( $.34 \leq r \leq .50$ ) auf, ebenso die Variablen der Annäherungsleistungsziele ( $.61 \leq r \leq .77$ ) sowie der Vermeidungsleistungsziele ( $r = .56$ ). Die Korrelationen der Variablen der Leistungsziele mit den Variablen der Lernziele fallen dagegen schwach bis mittelstark aus ( $.14 \leq r \leq .37$ ), die Korrelationen der Annäherungsleistungsziele mit den Vermeidungsleistungszielen liegen in einem mittleren Wertebereich ( $.21 \leq r \leq .37$ ).

Tabelle 23 dokumentiert die Interkorrelationen der manifesten Variablen für Zielorientierungen der Substichprobe zum zweiten Messzeitpunkt (7. Klasse). Hier zeigen sich relativ starke Korrelationen zwischen  $vlz_1$  und  $vlz_2$  ( $r = .73$ ),  $alz_1$  und  $alz_4$  ( $r = .60$ ),  $alz_3$  und  $alz_4$  ( $r = .67$ ) sowie  $alz_2$  und  $alz_4$  ( $r = .60$ ). Keine Korrelation erreicht jedoch den kritischen Wert von  $r > .85$  (Bühner, 2011). Die durchweg mittleren bis hohen Interkorrelationen zwischen den manifesten Variablen einer Skala weisen auf Skalenhomogenität hin (lz:  $.40 \leq r \leq .55$ ; alz:  $.33 \leq r \leq .67$ ; vlz:  $r = .73$ ). Die Korrelationen der Variablen der Lernziele mit den Variablen der Leistungsziele weisen dagegen schwache Korrelationen auf ( $.07 \leq r \leq .21$ ), die Korrelationen der Annäherungsleistungsziele mit den Vermeidungsleistungszielen liegen im mittleren Bereich ( $.33 \leq r \leq .46$ ). Vergleicht man die Ergebnisse der Tabellen 22 und 23 fällt zunächst auf, dass die Interkorrelationen zwischen den Variablen der Lernziele zum zweiten Messzeitpunkt stärker ausfallen als zum ersten Messzeitpunkt. Das gleiche gilt für die Korrelation der Variablen der Vermeidungsleistungsziele. Weiterhin zeigt sich, dass die Korrelationen der Variablen der Lernziele mit den Variablen der Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele zum zweiten Messzeitpunkt schwächer ausfallen als zum ersten Messzeitpunkt. Die Korrelationen zwischen den Variablen der Annäherungsleistungsziele und den Variablen der Vermeidungsleistungsziele sind dagegen zum ersten Messzeitpunkt schwächer als zum zweiten Messzeitpunkt. Damit weisen die Befunde auf eine stärkere Differenzierung zwischen Lernzielen und Leistungszielen im Zeitverlauf hin.



Tabelle 22: Interkorrelationen der manifesten Variablen für Zielorientierungen (T<sub>1</sub>)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) lz <sub>1</sub>	--								
(2) lz <sub>2</sub>	.34 <sup>***</sup>	--							
(3) lz <sub>3</sub>	.44 <sup>***</sup>	.50 <sup>***</sup>	--						
(4) lz <sub>4</sub>	.38 <sup>***</sup>	.43 <sup>***</sup>	.48 <sup>***</sup>	--					
(5) alz <sub>1</sub>	.19 <sup>***</sup>	.32 <sup>***</sup>	.24 <sup>***</sup>	.17 <sup>***</sup>	--				
(6) alz <sub>2</sub>	.21 <sup>***</sup>	.34 <sup>***</sup>	.33 <sup>***</sup>	.25 <sup>***</sup>	.61 <sup>***</sup>	--			
(7) alz <sub>3</sub>	.14 <sup>***</sup>	.27 <sup>***</sup>	.23 <sup>***</sup>	.18 <sup>***</sup>	.64 <sup>***</sup>	.66 <sup>***</sup>	--		
(8) alz <sub>4</sub>	.16 <sup>***</sup>	.26 <sup>***</sup>	.24 <sup>***</sup>	.19 <sup>***</sup>	.63 <sup>***</sup>	.65 <sup>***</sup>	.77 <sup>***</sup>	--	
(9) vlz <sub>1</sub>	.28 <sup>***</sup>	.28 <sup>***</sup>	.29 <sup>***</sup>	.32 <sup>***</sup>	.29 <sup>***</sup>	.28 <sup>***</sup>	.23 <sup>***</sup>	.21 <sup>***</sup>	--
(10) vlz <sub>2</sub>	.17 <sup>***</sup>	.32 <sup>***</sup>	.30 <sup>***</sup>	.37 <sup>***</sup>	.34 <sup>***</sup>	.37 <sup>***</sup>	.33 <sup>***</sup>	.33 <sup>***</sup>	.56 <sup>***</sup>

Anmerkungen. T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). lz<sub>1-4</sub>: Lernziele -Items 1-4. alz<sub>1-4</sub>: Annäherungsleistungsziele-Items 1-4. vlz<sub>1-2</sub>: Vermeidungsleistungsziele-Items 1-2. \*\*\*p<.001. N = 1.783.

Tabelle 23: Interkorrelationen der manifesten Variablen für Zielorientierungen (T<sub>2</sub>)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) lz <sub>1</sub>	--								
(2) lz <sub>2</sub>	.46 <sup>***</sup>	--							
(3) lz <sub>3</sub>	.48 <sup>***</sup>	.55 <sup>***</sup>	--						
(4) lz <sub>4</sub>	.40 <sup>***</sup>	.44 <sup>***</sup>	.43 <sup>***</sup>	--					
(5) alz <sub>1</sub>	.15 <sup>***</sup>	.15 <sup>***</sup>	.09 <sup>***</sup>	.02	--				
(6) alz <sub>2</sub>	.18 <sup>***</sup>	.21 <sup>***</sup>	.20 <sup>***</sup>	.11 <sup>***</sup>	.55 <sup>***</sup>	--			
(7) alz <sub>3</sub>	.09 <sup>***</sup>	.12 <sup>***</sup>	.08 <sup>***</sup>	.01	.60 <sup>***</sup>	.55 <sup>***</sup>	--		
(8) alz <sub>4</sub>	.15 <sup>***</sup>	.16 <sup>***</sup>	.13 <sup>***</sup>	.05	.67 <sup>***</sup>	.60 <sup>***</sup>	.68 <sup>***</sup>	--	
(9) vlz <sub>1</sub>	.12 <sup>***</sup>	.14 <sup>***</sup>	.09 <sup>***</sup>	.02	.46 <sup>***</sup>	.36 <sup>***</sup>	.33 <sup>***</sup>	.38 <sup>***</sup>	--
(10) vlz <sub>2</sub>	.07 <sup>**</sup>	.15 <sup>***</sup>	.13 <sup>***</sup>	.03	.43 <sup>***</sup>	.39 <sup>***</sup>	.37 <sup>***</sup>	.42 <sup>***</sup>	.73 <sup>***</sup>

Anmerkungen. T<sub>2</sub>: Zweiter Messzeitpunkt (7. Klasse). lz<sub>1-4</sub>: Lernziele -Items 1-4. alz<sub>1-4</sub>: Annäherungsleistungsziele-Items 1-4. vlz<sub>1-2</sub>: Vermeidungsleistungsziele-Items 1-2. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. N = 1.783.

Die Tabellen 24 und 25 dokumentieren die Befunde der konfirmatorischen Faktorenanalysen für Zielorientierungen zum ersten sowie zum zweiten Messzeitpunkt. In beiden Fällen zeigt sich eine Verbesserung der Fit-Indizes mit zunehmender Berücksichtigung von Faktoren. Während jeweils das Ein- sowie das Zwei-Faktoren Modell eine geringe Anpassungsgüte aufweist, zeigt sich für das Modell mit drei Faktoren eine sehr gute Modelanpassung. Somit lässt sich die theoretisch postulierte Drei-Faktoren-Struktur für Zielorientierungen zu beiden Messzeitpunkten für die reduzierte Stichprobe nachweisen (siehe auch Tabellen A.15 und A.16 im Anhang).

Tabelle 24: Konfirmatorische Faktorenanalyse für Zielorientierungen (T<sub>1</sub>)

	CFI	TLI	RMSEA	WRMR
Ein-Faktor Modell <sup>1</sup>	.84	.79	.151	5.509
Zwei-Faktoren Modell <sup>2</sup>	.85	.80	.147	4.191
Drei-Faktoren Modell <sup>3</sup>	.97	.96	.062	1.686

<sup>1</sup>Lern- und Leistungsziele (Items: lz<sub>1-4</sub>, alz<sub>1-4</sub>, vlz<sub>1-2</sub>); <sup>2</sup>Lernziele (Items: lz<sub>1-4</sub>); <sup>2</sup>Leistungsziele (Items: alz<sub>1-4</sub>, vlz<sub>1-2</sub>); <sup>3</sup>Lernziele (Items: lz<sub>1-4</sub>), Annäherungsleistungsziele (Items: alz<sub>1-4</sub>), Vermeidungsleistungsziele (Items: vlz<sub>1-2</sub>). N = 1.783.

Tabelle 25: Konfirmatorische Faktorenanalyse für Zielorientierungen (T<sub>2</sub>)

	CFI	TLI	RMSEA	WRMR
Ein-Faktor Modell <sup>1</sup>	.76	.69	.247	8.874
Zwei-Faktoren Modell <sup>2</sup>	.95	.93	.117	4.171
Drei-Faktoren Modell <sup>3</sup>	.99	.99	.055	1.801

<sup>1</sup>Lern- und Leistungsziele (Items: lz<sub>1-4</sub>, alz<sub>1-4</sub>, vlz<sub>1-2</sub>); <sup>2</sup>Lernziele (Items: lz<sub>1-4</sub>); <sup>2</sup>Leistungsziele (Items: alz<sub>1-4</sub>, vlz<sub>1-2</sub>); <sup>3</sup>Lernziele (Items: lz<sub>1-4</sub>), Annäherungsleistungsziele (Items: alz<sub>1-4</sub>), Vermeidungsleistungsziele (Items: vlz<sub>1-2</sub>). N = 1.783.

### Konvergente und diskriminante Validität

Mithilfe von Korrelationsanalysen wird die konvergente und diskriminante Validität von Zielorientierungen für die Substichprobe überprüft. Die Ergebnisse sind in Tabelle 26 dargestellt.

Wie theoretisch erwartet zeigen sich positive Korrelationen zwischen Lernziele (LZ) und intrinsische Lernmotivation (ILM) ( $r = .61$ ), Kontrollüberzeugungen (KÜ) ( $r = .53$ ), Selbstwirksamkeitserwartungen (SW) ( $r = .43$ ) Selbstkonzept (SK) ( $r = .36$ ) und NOTE ( $r = .13$ ) sowie eine negative Korrelation zwischen LZ und Leistungsangst (LA) ( $r = -.07$ ). Annäherungsleistungsziele (ALZ) korrelieren positiv mit ILM ( $r = .14$ ) und LA ( $r = .13$ ). Vermeidungsleistungsziele (VLZ) weisen wie theoretisch erwartet eine positive Korrelation mit LA ( $r = .17$ ) und eine negative Korrelation mit NOTE ( $r = -.08$ ) auf.

Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichungen von intrinsische Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Leistungsangst und schulische Leistung, Korrelationen mit Zielorientierungen (T<sub>2</sub>)

	ILM <sub>T2</sub>	SK <sub>T2</sub>	KÜ <sub>T2</sub>	SW <sub>T2</sub>	LA <sub>T2</sub>	NOTE <sub>T2</sub>
LZ <sub>T2</sub>	.61 <sup>***</sup>	.36 <sup>***</sup>	.53 <sup>***</sup>	.43 <sup>***</sup>	-.07 <sup>*</sup>	.13 <sup>**</sup>
ALZ <sub>T2</sub>	.14 <sup>**</sup>	.00	.01	.02	.13 <sup>***</sup>	-.03
VLZ <sub>T2</sub>	.06 <sup>*</sup>	.02	-.04	.02	.17 <sup>***</sup>	-.08 <sup>***</sup>
M(SD)	2.4 (.58)	3.2 (.40)	3.3 (.50)	3.5 (.35)	1.6 (.53)	4.3 (.60)

*Anmerkungen.* T<sub>2</sub>: Zweiter Messzeitpunkt (7. Klasse). ILM: Intrinsische Lernmotivation. SK: Selbstkonzept. KÜ: Kontrollüberzeugungen. SW: Selbstwirksamkeitserwartungen. LA: Leistungsangst. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. <sup>\*</sup>p<.05. <sup>\*\*</sup>p<.01. <sup>\*\*\*</sup>p<.001. N = 1.783.

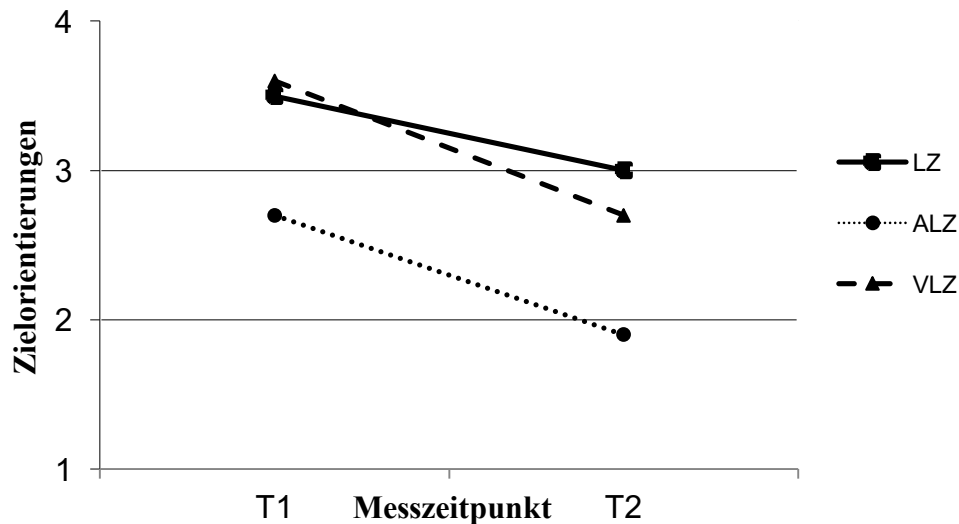
Insgesamt entsprechen die Befunde zu großen Teilen den theoretischen Erwartungen. Es zeigen sich die theoretisch postulierten positiven Zusammenhänge zwischen LZ und ILM, SK, KÜ, SW und NOTE sowie eine negative Korrelation zwischen LZ und LA. VLZ korrelieren wie erwartet positiv mit LA und negativ mit NOTE.

## Deskriptive Befunde

### Mittelwerte und Korrelationen

In Tabelle 27 sind die Mittelwerte sowie die Interkorrelationen von LZ, ALZ und VLZ dargestellt. Zunächst fällt auf, dass die Mittelwerte von LZ und VLZ zum ersten Messzeitpunkt nahezu identisch sind und über dem Mittelwert der Annäherungsleistungsziele liegen. Zum zweiten Messzeitpunkt weist LZ den höchsten Mittelwert auf. An zweiter Stelle stehen VLZ, an dritter Stelle ALZ. Weiterhin zeigt sich, dass alle drei Formen von Zielorientierungen zum ersten Messzeitpunkt höhere Mittelwerte aufweisen als zum zweiten Messzeitpunkt. Den größten Rückgang haben VLZ, gefolgt von ALZ zu verzeichnen. LZ sinken dagegen am wenigsten stark ab (siehe Abbildung 18, Tabelle 27). So beträgt der Mittelwert von VLZ in der 4. Klasse M = 3,6 und liegt in der 7. Klasse bei M = 2,7 (Differenz: 0,9). Der Mittelwert von ALZ geht von M = 2,7 auf M = 1,9 zurück (Differenz: 0,8), der Mittelwert von LZ sinkt von M = 3,5 auf M = 3,0 (Differenz: 0,5). Ein Test auf Mittelwertunterschiede über die Zeit erfolgte (im Rahmen der Überprüfung der Messinvarianz) über den Vergleich eines Modells, in welchem die Mittelwerte frei geschätzt werden mit einem Modell, in welchem die Mittelwerte jeweils gleichgesetzt werden. In allen drei Fällen führt die Gleichsetzung der Mittelwerte

zu einer Verschlechterung des *modellfits*, so dass daraus geschlossen werden kann, dass es sich um eine statistisch bedeutsame Veränderung in den mittleren Zielorientierungswerten handelt.



*Anmerkungen.* LZ: Lernziele. ALZ : Annäherungsleistungsziele. VLZ : Vermeidungsleistungsziele. T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). T<sub>2</sub>: Zweiter Messzeitpunkt (7. Klasse). N = 1.783.

Abbildung 18: Mittelwerte der Zielorientierungen nach Messzeitpunkten.

Aus Tabelle 27 geht weiterhin hervor, dass  $ALZ_{T1}$  und  $ALZ_{T2}$  ( $r = .36$ ) den stärksten korrelativen Zusammenhang aufweisen gefolgt von  $LZ_{T1}$  und  $LZ_{T2}$  ( $r = .34$ ) und  $VLZ_{T1}$  und  $VLZ_{T2}$  ( $r = .24$ ). Die Korrelationen liegen im mittleren Bereich, was auf eine zeitliche Stabilität der Konstrukte hindeutet. Des Weiteren ist die Korrelation von LZ mit ALZ und VLZ zum ersten Messzeitpunkt deutlich stärker ( $r_{(LZ_{T1} \& ALZ_{T1})} = .40$  bzw.  $r_{(LZ_{T1} \& VLZ_{T1})} = .58$ ) als zum zweiten Messzeitpunkt ( $r_{(LZ_{T2} \& ALZ_{T2})} = .21$  bzw.  $r_{(LZ_{T2} \& VLZ_{T2})} = .17$ ). Dies deutet darauf hin, dass Schüler der 7. Klasse stärker zwischen Lern- und Leistungszielen differenzieren als Schüler der 4. Klasse.

Tabelle 27: Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen der Zielorientierungen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) LZ <sub>T1</sub>	--					
(2) ALZ <sub>T1</sub>	.40***	--				
(3) VLZ <sub>T1</sub>	.58***	.48***	--			
(4) LZ <sub>T2</sub>	.34***	.18***	.18***	--		
(5) ALZ <sub>T2</sub>	.08**	.36***	.16***	.21***	--	
(6) VLZ <sub>T2</sub>	.10**	.25***	.24***	.17***	.57***	--
M (SD)	3.5 (.39)	2.7 (.78)	3.6 (.49)	3.0 (.42)	1.9 (.60)	2.7 (.73)

*Anmerkungen.* T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). T<sub>2</sub>: Zweiter Messzeitpunkt (7. Klasse). LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. \*\*p<.01. \*\*\*p<.001. N = 1.783.

In den Tabellen 28 und 29 sind die Korrelationen von LZ, ALZ und VLZ mit den Variablen des elterlichen Involvements (ST, AU RE, KO) sowie weiteren untersuchungsrelevanten Kontrollvariablen (sozioökonomischer Status (ISEI), Schulleistung (NOTE), Übergangsempfehlung (ÜEMP), Schulform (SCHULF), Geschlecht (GESCH)) dargestellt. Tabelle 28 dokumentiert die korrelativen Zusammenhänge zum ersten Messzeitpunkt, Tabelle 29 die korrelativen Zusammenhänge zum zweiten Messzeitpunkt. Ein Vergleich der Befunde zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten liefert erste Hinweise auf Veränderungen über die Zeit.

Der stärkste korrelative Zusammenhang zeigt sich für LZ zu beiden Messzeitpunkten mit ST ( $r_{(LZ_{T1} \& ST)} = .37 / r_{(LZ_{T2} \& ST)} = .13$ ) und AU ( $r_{(LZ_{T1} \& AU)} = .38 / r_{(LZ_{T2} \& AU)} = .17$ ). Signifikante positive Korrelationen lassen sich weiterhin für LZ und RE ( $r_{(LZ_{T1} \& RE)} = .34 / r_{(LZ_{T2} \& RE)} = .09$ ) sowie für LZ und SOZ ( $r_{(LZ_{T1} \& SOZ)} = .26 / r_{(LZ_{T2} \& SOZ)} = .10$ ) identifizieren. Zum ersten Messzeitpunkt korreliert LZ zudem positiv mit KULT ( $r = .10$ ) sowie NOTE ( $r = .06$ ) und negativ mit ISEI ( $r = -.08$ ), ÜEMP ( $r = -.07$ ) und GESCHL ( $r = -.06$ ). Für ALZ zeigen sich zu beiden Messzeitpunkten positive Korrelationen mit ST ( $r_{(ALZ_{T1} \& ST)} = .36 / r_{(ALZ_{T2} \& ST)} = .16$ ), KO ( $r_{(ALZ_{T1} \& KO)} = .26 / r_{(ALZ_{T2} \& KO)} = .18$ ) und negative Korrelationen mit NOTE ( $r_{(ALZ_{T1} \& NOTE)} = -.19 / r_{(ALZ_{T2} \& NOTE)} = -.12$ ) und GESCHL ( $r_{(ALZ_{T1} \& GESCHL)} = -.17 / r_{(ALZ_{T2} \& GESCHL)} = -.13$ ). Weiterhin zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt eine signifikante Korrelation zwischen ALZ und RE ( $r = .10$ ) sowie zwischen ALZ und ÜEMP ( $r = -.10$ ). Zum zweiten Messzeitpunkt zeigen sich negative Korrelationen zwischen ALZ und SOZ ( $r = -.10$ ) sowie KULT ( $r = -.07$ ) und eine positive Korrelation zwischen ALZ und SCHULF ( $r = .07$ ). VLZ korreliert zum ersten

Messzeitpunkt mit allen vier Variablen des elterlichen Involvements positiv (ST:  $r = .37$ ; AU:  $r = .18$ ; RE:  $r = .15$ ; KO:  $r = .09$ ). Eine weitere signifikante Korrelation zeigt sich zum ersten Messzeitpunkt zwischen VLZ und GESCHL ( $r = -.15$ ). Zum zweiten Messzeitpunkt korreliert VLZ positiv mit ST ( $r = .19$ ) sowie KO ( $r = .21$ ) und negativ mit SOZ ( $r = -.07$ ), KULT ( $r = -.07$ ), NOTE ( $r = -.09$ ) und GESCHL ( $r_{T2} = -.15$ ).

In Hinblick auf das Forschungsanliegen der vorliegenden Untersuchung ist insbesondere auf die positive Verknüpfung von Lernzielen (LZ) mit strukturgebendem elterlichen Involvement (ST), elterlicher Autonomieunterstützung (AU) und elterlicher Responsivität (RE) sowie auf den nicht signifikanten Zusammenhang von Lernzielen und Kontrolle (KO) zu beiden Messzeitpunkten hinzuweisen. Auch zeigen sich sowohl in der 4. Klasse als auch in der 7. Klasse positive Zusammenhänge zwischen Vermeidungsleistungszielen (VLZ) und elterlicher Kontrolle (KO). Zudem fällt auf, dass zum ersten Messzeitpunkt alle vier Variablen des elterlichen Involvements signifikante Korrelationen mit Vermeidungsleistungszielen aufweisen, während zum zweiten Messzeitpunkt nur noch Struktur und Kontrolle signifikante Korrelate der Vermeidungsleistungsziele darstellen.

Tabelle 28: Korrelationen von Zielorientierungen mit zentralen Untersuchungsvariablen (T<sub>1</sub>)

	ST <sub>T1</sub>	AU <sub>T1</sub>	RE <sub>T1</sub>	KO <sub>T1</sub>	SOZ <sub>T1</sub>	KULT <sub>T1</sub>	ISEI	NOTE <sub>T1</sub>	ÜEMP <sub>T1</sub>	GESCH
LZ <sub>T1</sub>	.37 ***	.38 ***	.34 ***	-.04	.26 ***	.10 **	-.08 **	.06 *	.00	-.05
ALZ <sub>T1</sub>	.36 ***	.00	.10 **	.26 ***	-.04	.02	-.06	-.19 ***	-.10 *	-.17 ***
VLZ <sub>T1</sub>	.37 ***	.18 ***	.15 ***	.09 *	.04	-.02	.02	-.05	-.02	-.15 ***
M (SD)	3.2(.58)	3.1(.66)	3.8(.36)	1.6(.65)	3.7(.24)	1.7(.51)	54(15.9)	4.2(.68)	4.7(1.6)	1.5(.5)

*Anmerkungen.* T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. SOZ: Soziale Praxis. KULT: Kulturelle Praxis. ISEI: Sozioökonomischer Status. NOTE: schulische Leistung. ÜEMP: Übergangsempfehlung. GESCH: Geschlecht. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. \* p<.05. \*\* p<.01. \*\*\* p<.001. N = 1.783.

Tabelle 29: Korrelationen von Zielorientierungen mit zentralen Untersuchungsvariablen (T<sub>2</sub>)

	ST <sub>T1</sub>	AU <sub>T1</sub>	RE <sub>T1</sub>	KO <sub>T1</sub>	SOZ <sub>T1</sub>	KULT <sub>T1</sub>	ISEI	NOTE <sub>T1</sub>	SCHULF	GESCH
LZ <sub>T2</sub>	.13 ***	.17 ***	.09 **	.03	.10 **	.04	-.04	-.02	.03	-.04
ALZ <sub>T2</sub>	.16 ***	-.04	.01	.18 ***	-.10 ***	-.07 **	-.05	-.12 ***	.07 *	-.13 ***
VLZ <sub>T2</sub>	.19 ***	.03	.00	.21 ***	-.07 *	-.07 *	-.03	-.09 ***	.03	-.15 ***

*Anmerkungen.* T<sub>2</sub>: Zweiter Messzeitpunkt (7. Klasse). ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. SOZ: Soziale Praxis. KULT: Kulturelle Praxis. ISEI: Sozioökonomischer Status. NOTE: Schulleistung. ÜEMP: Übergangsempfehlung. GESCH: Geschlecht. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. \* p<.05. \*\* p<.01. \*\*\* p<.001. N = 1.783.

## Kovarianzanalyse

Mithilfe einer Kovarianzanalyse kann geprüft werden, inwiefern die in der 4. Klasse erfassten Merkmale elterlichen Involvements einen Effekt auf die Veränderung von Zielorientierungen haben. So wird in den nun folgenden Analysen der Einfluss elterlicher Strukturgebung, elterlicher Autonomieunterstützung, elterlicher Responsivität und elterlicher Kontrolle in der 4. Klasse auf die Veränderung von Lernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen geschätzt und dabei für den Eingangslevel von Zielorientierungen sowie für eine Reihe von Hintergrundvariablen kontrolliert. Für jede Form von Zielorientierung werden zwei Modelle spezifiziert. Im ersten Modell wird der Eingangslevel von Lern-, Annäherungsleistungs- sowie Vermeidungsleistungszielen, Geschlecht (männlich = 1, weiblich = 2), sozioökonomischer Status, Übergangsempfehlung (Gymnasium = 1, andere Schulform = 0), schulische Leistung (hohen Werte gehen mit hoher Leistung einher) sowie familiäre soziale Praxis und familiäre kulturelle Praxis berücksichtigt. Im zweiten Modell gehen zusätzlich die vier Involvement-Variablen Struktur, Autonomie, Responsivität und Kontrolle mit ein. In Tabelle 30 sind die Ergebnisse der Kovarianzanalyse dargestellt.

In Model 1 (Lernziele) zeigt sich unter Kontrolle der Eingangslevel von LZ ( $\beta = .26$ ), ALZ und VLZ ein signifikanter negativer Effekt von ISEI auf  $LZ_{T2}$  ( $\beta = -.07$ ). Ein Anstieg des ISEI-Wertes geht demnach mit einem leichten Rückgang von Lernzielen in der 7. Klasse einher. Die übrigen Variablen weisen keine signifikanten Effekte auf  $LZ_{T2}$  auf. Nach Aufnahme der Variablen des elterlichen Involvements in Modell 2 (Lernziele) bleibt der zuvor beschriebenen Effekte unverändert bestehen. Hinzu kommt ein positiver Effekt von AU auf  $LZ_{T2}$  ( $\beta = .11$ ). Ein Anstieg der Variable AU um eine Standardabweichung geht folglich mit einem Anstieg von Lernzielen in der 7. Klasse um  $\beta$  Standardabweichungen einher. Die Aufnahme der Variablen des elterlichen Involvements führt zu einer Steigerung des Anteils aufgeklärter Varianz um 0,3 Prozentpunkte.

In Modell 3 (Annäherungsleistungsziele) lassen sich unter Kontrolle der Eingangslevel von LZ, ALZ ( $\beta = .31$ ) und VLZ signifikante Effekte von GESCHL ( $\beta = -.08$ ) (1=männlich; 2 = weiblich) und ÜEMPF ( $\beta = -.07$ ) (1=Gymnasium; 2=nicht Gymnasium) auf  $ALZ_{T2}$  identifizieren. Nach Aufnahme der Variablen des elterlichen Involvements (Modell 4 (Annäherungsleistungsziele)) zeigen sich weder Veränderungen der oben beschriebenen Effekte noch leisten die hinzugenommenen Variablen einen Beitrag zu Aufklärung der Varianz der  $ALZ_{T2}$ .

Betrachtet man Modell 5 (Vermeidungsleistungsziele) fällt auf, dass nicht nur



der Eingangslevel von VLZ einen Effekt auf VLZ<sub>T2</sub> hat ( $\beta = .14$ ) sondern auch der Eingangslevel von ALZ ( $\beta = .15$ ). Des Weiteren zeigt sich ein negativer Effekt von GESCHL auf VLZ<sub>T2</sub> ( $\beta = -.12$ ). Die zusätzliche Berücksichtigung der Variablen des elterlichen Involvements (Modell 6 (Vermeidungsleistungsziele)) führt zu einer Steigerung des Anteils aufgeklärter Varianz um 0,8 Prozentpunkte. Es zeigen sich ein positiver Effekt von ST ( $\beta = .08$ ) sowie ein positiver Effekt von KO ( $\beta = .13$ ) auf VLZ<sub>T2</sub>. Das bedeutet, dass eine Zunahme dieser beiden Variablen um eine Standardabweichung mit einem Anstieg von Vermeidungsleistungszielen in der 7. Klasse einhergeht.

Tabelle 30: Kovarianzanalyse

	LZ <sub>T2</sub>				ALZ <sub>T2</sub>				VLZ <sub>T2</sub>			
	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5		Modell 6	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE
LZ <sub>T1</sub>	.26 ***	.040	.24 ***	.041	-.03	.030	-.04	.030	-.02	.031	-.04	.034
ALZ <sub>T1</sub>	.05	.035	.06	.034	.31 ***	.038	.29 ***	.040	.15 ***	.031	.12 ***	.032
VLZ <sub>T1</sub>	.03	.029	.02	.031	.02	.023	.01	.022	.14 ***	.027	.13 ***	.026
GESCHL	-.03	.023	-.03	.023	-.07 **	.026	-.07 **	.026	-.12 ***	.022	-.12 ***	.022
ISEI <sub>T1</sub>	-.07 **	.026	-.07 **	.026	-.05	.034	-.04	.033	-.05	.034	-.04	.034
SCHULFORM <sub>T2</sub>	.06	.036	.06	.036	.02	.031	.02	.036	.01	.042	.01	.043
ÜEMP	-.05	.026	-.05	.026	-.07 **	.024	-.07 **	.025	-.03	.029	-.03	.029
NOTE <sub>T1</sub>	-.05	.038	-.07	.046	.02	.042	.00	.050	.03	.038	-.04	.044
SOZ <sub>T1</sub>	.03	.036	.02	.035	-.07	.037	-.05	.029	-.06	.041	.00	.042
KULT <sub>T1</sub>	.01	.050	.00	.055	-.04	.037	-.04	.032	-.02	.039	-.04	.039
ST <sub>T1</sub>			.02	.056			.05	.038			.08 *	.032
AU <sub>T1</sub>			.11 *	.044			-.03	.036			.03	.033
RE <sub>T1</sub>			-.05	.034			.02	.036			-.04	.037
KO <sub>T1</sub>			.01	.054			.08	.056			.13 ***	.033
R <sup>2</sup>	.121	.022	.124	.028	.141	.023	.134	.022	.098	.016	.106	.015

*Anmerkungen.* T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt. T<sub>2</sub>: Zweiter Messzeitpunkt. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. GESCHL: Geschlecht. ISEI: Sozioökonomischer Status. SCHULF: Schulform i. d. 7. Klasse. ÜEMP: Übergangsempfehlung. NOTE: schulische Leistung. SOZ: Soziale Praxis. KULT: Kulturelle Praxis. ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. R<sup>2</sup>: aufgeklärter Varianzanteil.  $\beta$ : standardisierter Regressionskoeffizient. SE: Standardfehler. \* p<.05. \*\* p<.01. \*\*\* p<.001. N=1.783.

### 7.3.4 Zusammenfassung zentraler Befunde

Im Fokus der Untersuchung lag die Frage, inwiefern elterliches Involvement in der 4. Klasse einen Effekt auf die Veränderung von Lernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen hat. Vor der Überprüfung dieser Fragestellung wurden einige Voranalysen durchgeführt.

So wurden in einem ersten Schritt mithilfe von t-Tests sowie  $\chi^2$ -Differenzentests überprüft, ob signifikante Unterschiede zwischen Schülern, die Teil der Substichprobe und Schülern, die Teil der Ausgangsstichprobe waren, vorliegen. Es zeigte sich, dass Schüler der Substichprobe im Mittel einen höheren sozioökonomischen Status, eine bessere schulische Leistung sowie einen größeren kulturellen Besitz aufweisen als Schüler der Ausgangsstichprobe. Weiterhin wurde deutlich, dass Erstere zu einem höheren Anteil eine Gymnasialempfehlung erhalten und häufiger davon berichteten, dass beide Eltern in Deutschland geboren sind, als Letztere. Sowohl die Mittelwertunterschiede als auch die Häufigkeitsunterschiede waren signifikant. Um die Einflussstärken der einzelnen Faktoren bei einer gleichzeitigen Berücksichtigung der verschiedenen Variablen zu bestimmen, wurde eine logistische Regression durchgeführt. Zwei Variablen erwiesen sich für die Vorhersage der Chance, in der Substichprobe zu sein, als besonders prädiktiv: Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status sowie Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, hatten eine deutlich geringere Chance, in der Substichprobe zu sein, als Schüler der entsprechenden Referenzgruppe. Insgesamt kann von einer sozial und kulturell positiv selektierten Stichprobe gesprochen werden. Es zeigte sich jedoch, dass sich die Schüler der Gesamtstichprobe und die Schüler der Substichprobe ausschließlich in ihren Annäherungsleistungszielen in der 4. Klasse signifikant voneinander unterscheiden. Dieses Ergebnis deutet zwar darauf hin, dass Annäherungsleistungsziele in der Substichprobe unterschätzt werden, jedoch fiel der berechnete Selektivitätseffekt (Cohens  $d$ ) sehr gering aus, so dass nur von minimalen Verzerrungen der Untersuchungsergebnisse aufgrund der Stichprobenselektivität auszugehen ist.

Im nächsten Schritt wurde über einen Vergleich unterschiedlich restriktiver Modelle der Frage nachgegangen, ob das Konstrukt der Zielorientierungen über die Zeit messinvariant ist. Es konnte nicht nur eine identische Anzahl der Faktoren, sondern auch ein identisches Ladungsmuster zwischen den manifesten und latenten Variablen in den beiden Stichproben sowie identische Faktorladungen zwischen den beiden Stich-

proben (konfigurale und metrische Messinvarianz) nachgewiesen werden. Die Annahme, dass zusätzlich identische Intercepts der manifesten Variablen vorliegen (skalare Messinvarianz), konnte dagegen nicht aufrechterhalten werden.

Neben der Messinvarianz wurden die faktorielle sowie die konvergente und diskriminante Validität von Zielorientierungen in den Blick genommen. Zur Überprüfung der faktoriellen Validität wurden für beide Messzeitpunkte (4. und 7. Klasse) konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Dabei wies jeweils das Drei-Faktoren Modell den besten Modellfit auf. So ließ sich die theoretisch postulierte Drei-Faktoren Struktur für das Messinstrument zur Erfassung von Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele) wie auch in einer Reihe andere Studien (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001) zu beiden Messzeitpunkten nachweisen. Im Rahmen der Analyse der faktoriellen Validität von Zielorientierungen wurde überprüft, ob hochkorrelierte manifeste Variablen vorliegen, die nicht in der Faktorenanalyse verwendet werden sollten. Alle Korrelationen lagen unter dem kritischen Wert von  $r > .85$ . Es zeigte sich jedoch, dass die manifesten Variablen der Lernziele mit den manifesten Variablen der Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele in der 4. Klasse stärker miteinander korrelierten als dies in der 7. Klasse der Fall war. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass es älteren Schülern besser gelingt, zwischen Lernzielen und Leistungszielen zu differenzieren, und deckt sich mit den Ergebnissen anderer empirischer Studien. So konnte zum Beispiel Bong (2009) an einer Stichprobe koreanischer Schülern der *elementary* und *middle school* (1-9 Klasse) zeigen, dass die Korrelationen von Lernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen untereinander mit zunehmendem Alter abnehmen.

Die Überprüfung der konvergenten und diskriminanten Validität des Instruments zur Erfassung von Zielorientierungen erfolgte, indem die Zielorientierungen mit verschiedenen psychologischen Konstrukten (intrinsische Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen, Leistungsangst) in Beziehung gesetzt wurden. Es zeigte sich, dass Lernziele positiv mit intrinsischer Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen, Kontrollüberzeugungen und schulischer Leistung und negativ mit Leistungsangst korrelierten. Vermeidungsleistungsziele korrelierten dagegen positiv mit Leistungsangst und negativ mit Note. Die positiven Korrelationen von Vermeidungsleistungszielen und

intrinsischer Lernmotivation waren zwar nicht erwartet worden, fiel aber deutlich geringer aus als in Zusammenhang mit Lernzielen.

Für einen ersten Eindruck von den Zusammenhängen, Stabilitäten und Veränderungen der Untersuchungsvariablen wurden sodann statistische Kennwerte sowie korrelative Zusammenhänge berechnet. Hinsichtlich der Mittelwerte von Lernzielen, Annäherungsleistungszielen und Vermeidungsleistungszielen zeigten sich zum ersten Messzeitpunkt für Lernziele und Vermeidungsleistungsziele nahezu identische Mittelwerte, die über dem Mittelwert der Annäherungsleistungsziele lagen. Zum zweiten Messzeitpunkt wiesen Lernziele den höchsten Mittelwert auf, gefolgt von Vermeidungsleistungszielen und Annäherungsleistungszielen. Weiterhin zeigte sich, dass die Mittelwerte aller drei Zielorientierungen zum ersten Messzeitpunkt höher ausfielen als zum zweiten Messzeitpunkt, wobei sich der größte Rückgang bei Vermeidungsleistungszielen und der geringste bei Lernzielen abzeichnete. Dieses Ergebnis entspricht den Erwartungen der *stage-environment-fit* Theorie (Eccles & Midgley, 1989) die davon ausgeht, dass das akademische Selbstkonzept, die Schulfreude sowie die Lernmotivation (und damit auch Lern- und Leistungsziele) aufgrund einer ungünstigen Passung zwischen Umweltbedingungen und Entwicklungsbedürfnissen nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule generell zurückgehen (Anderman & Maehr, 1994; Daniels, 2008; Eccles & Midgley, 1989; Gottfried et al., 2001; Harter, 1981; Köller, 2004; Watermann et al., 2010; Wigfield et al., 1996). Entwicklungspsychologische Ansätze (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1984, 1990) gehen dagegen davon aus, dass Lernziele in der Grundschule eine größere Bedeutung spielen als Leistungsziele, während in der weiterführenden Schule die Bedeutung von Leistungszielen gegenüber der Bedeutung von Lernzielen überwiegt. Diese Annahme konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Zwar waren Lernziele in der 4. Klasse stärker ausgeprägt als Annäherungsleistungsziele. Es zeigten sich jedoch keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen Lernzielen und Vermeidungsleistungszielen. In der 7. Klassen waren entgegen den theoretischen Erwartungen Lernziele am stärksten ausgeprägt, gefolgt von Vermeidungsleistungszielen und Annäherungsleistungszielen. Insgesamt sprechen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung gegen den von Dweck und Leggett (1988) sowie von Nicholls (1984, 1990) postulierten Trend eines Rückgangs von Lernzielen zugunsten von Leistungszielen im Zeitverlauf und für den von Eccles und Midgley (1989) postulierten Trend einer generellen Abnahme akademischer Lernmotivation aufgrund eines ungünstigen Passungsverhältnisses von Umwelt und

Entwicklungsbedürfnissen nach dem Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Das Ergebnis reiht sich in die Befunde bestehender Studien ein, die sich mit der Entwicklung von Zielorientierungen beschäftigt haben (Bong, 2009; Shim et al., 2008).

Die sodann folgenden Korrelationsanalysen wiesen zunächst auf eine mittlere zeitliche Stabilität von Lernzielen und Annäherungsleistungszielen und auf eine etwas schwächere zeitliche Stabilität von Vermeidungsleistungszielen hin. Des Weiteren zeigte sich, dass die Korrelationen zwischen Lernzielen und Annäherungsleistungszielen sowie zwischen Lernzielen und Vermeidungsleistungszielen in der 4. Klasse deutlich höher ausfielen als in der 7. Klasse. Dies deutet darauf hin, dass Siebtklässler zwischen Lern- und Leistungszielen stärker differenzieren als Viertklässler. Auch dieses Ergebnis reiht sich in die Befunde anderer Studien ein, die sich mit der zeitlichen Stabilität von Zielorientierungen beschäftigt haben (Bong, 2009; Gehlbach, 2006; Middleton, Kaplan & Midgley, 2004). Die Korrelationsanalysen zeigten weiterhin, dass Lernziele sowohl in der 4. Klasse als auch in der 7. Klasse positiv mit elterlicher Struktur, Autonomieunterstützung sowie Responsivität verknüpft sind. Annäherungs- und Vermeidungsleistungsziele wiesen positive Zusammenhänge mit elterlicher Kontrolle zu beiden Messzeitpunkten auf. Diese Ergebnisse sprechen wiederum für die Gültigkeit des Modells von Skinner und Edge (2002), nach welchem motivationale Handlungsenergie durch unterstützendes elterliches Involvement positiv beeinflusst werden kann.

Um mögliche Effekte der Variablen des elterlichen Involvements auf die Veränderung von Lern- und Leistungszielen noch genauer zu überprüfen, wurden für Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele Kovarianzanalysen durchgeführt. Vor dem Hintergrund des Motivationsmodells der Bewältigung von Skinner und Edge (2002) wurde erwartet, dass sich Struktur, Autonomie und Responsivität in der 4. Klasse günstig auf die Veränderung von Lernzielen und Vermeidungsleistungszielen auswirken. Elterliche Kontrolle in der 4. Klasse sollte dagegen ungünstige Effekte auf die Veränderung von Lernzielen und Vermeidungsleistungszielen haben. Es zeigte sich, dass sich unter Kontrolle des Eingangslevels der Zielorientierungen, des Geschlechts, des sozioökonomischen Status, der Übergangsempfehlung, der Schulform, der Schulleistung in der 4. Klasse sowie der sozialen und kulturellen Praxis elterliche Autonomieunterstützung (Autonomie) in der 4. Klasse positiv auf Lernziele auswirkt (Hypothese 8). Strukturegebendes elterliches Verhalten (Struktur) sowie elterliche Kontrolle (Kontrolle) in der 4. Klasse hatte dagegen einen positiven Effekt auf Vermeidungs-

dungsleistungsziele (Hypothese 11). Der hypothesenkonträre positive Effekt von Kontrolle auf Vermeidungsleistungsziele war nicht erwartet worden. Die folgenden Punkte lassen sich festhalten:

(1) Die durchgeführten Selektivitätsanalysen weisen zwar darauf hin, dass es sich bei der Substichprobe um eine sozial und kulturell selektierte Stichprobe handelt, in Hinblick auf Zielorientierungen zeigte sich jedoch, dass lediglich Annäherungsleistungsziele in der Substichprobe leicht unterschätzt werden. Die Repräsentativität der Ergebnisse ist somit nur für Annäherungsleistungsziele (leicht) eingeschränkt.

(2) Für das Messinstrument zur Erfassung von Zielorientierung ließ sich metrische Messinvarianz nachweisen. Das bedeutet, dass die Beziehungen der Konstrukte über die Messzeitpunkte miteinander verglichen werden können.

(3) Es konnte nachgewiesen werden, dass Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele zu beiden Messzeitpunkten drei voneinander abgrenzbare Dimensionen darstellen.

(4) Die Analysen zur konvergenten und diskriminanten Validität des Instruments zur Erfassung von Zielorientierungen weisen auf die Gültigkeit des Messinstruments hin.

(5) Die Korrelationsanalysen deuten darauf hin, dass Siebtklässler zwischen Lern- und Leistungszielen stärker differenzieren als Viertklässler. Auch liefern sie Hinweise für die Gültigkeit des Motivationsmodells der Bewältigung von Skinner und Edge (2002).

(6) Die Kovarianzanalyse zeigt, dass elterliche Autonomieunterstützung in der 4. Klasse einen positiven Effekt auf die Veränderung von Lernziele hat, während strukturgebendes und kontrollierendes elterliches Verhalten in der 4. Klasse einen positiven Effekt auf die Veränderung von Vermeidungsleistungsziele hat. Welche Effekte sich zu einem noch späteren Zeitpunkt in der Bildungskarriere ergeben, bleibt in nachfolgenden Untersuchungen zu prüfen.

Insgesamt finden sich in der vorliegenden Untersuchung eine Reihe theoriekonformer Effekte, die sich selbst unter Kontrolle des Geschlechts, der sozialen Herkunft, der Übergangsempfehlung, der besuchten Schulform, der Schulleistung sowie der sozialen und kulturellen Praxis nachweisen lassen. Zusammen mit den deskriptiven Befunden belegen sie die Annahme, dass elterliches Involvement in der 4. Klasse noch in der Sekundarstufe I Zielorientierungen von Schülern beeinflusst.

# 8

Zusammenfassung,  
Diskussion und  
Ausblick



## **8. Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick**

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zusammengefasst und vor dem theoretischen Hintergrund sowie unter Bezugnahme auf andere einschlägige empirische Studien reflektiert und kritisch diskutiert. Anschließend werden die Stärken und Grenzen der Arbeit benannt und Ansätze für die pädagogische Praxis und Forschung aufgezeigt.

### **8.1 Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Ergebnisse**

Eine überblicksartige Zusammenfassung der Ergebnisse ist den Tabellen 31 - 37 zu entnehmen. Im Fokus der ersten Untersuchung, in welcher 4.387 Schüler der 4. Klasse in den Blick genommen wurden, stand die Analyse der faktoriellen Validität der untersuchungsrelevanten Konstrukte. Weiterhin wurden spezifische und gemeinsame Effekte verschiedener familiärer Merkmale auf Zielorientierungen betrachtet. Zur Überprüfung der faktoriellen Validität der untersuchungsrelevanten Messinstrumente wurden konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt (siehe Tabelle 31). Hinsichtlich der familiären Praxis konnte die erwartete Zwei-Faktoren Struktur empirisch bestätigt werden. Wie von Baumert et al., (2003b) unter Rückgriff auf den Kapitalsortenansatz Bourdieus (1983) (ökonomisches Kapital, soziales Kapital, kulturelles Kapital) und den theoretischen Arbeiten Colemans (1988) vorgeschlagen, kann zwischen familiären Prozessmerkmalen, die dem sozialen Bereich, und familiären Prozessmerkmalen, die dem kulturellen Bereich zuzuordnen sind, unterschieden werden. Damit konnte der Nachweis erbracht werden, dass gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten im Alltag (soziale Praxis) und gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten im kulturellen Bereich (kulturelle Praxis) zwei voneinander abgrenzbare Facetten der in der Familie stattfindenden Prozesse darstellen.

In Hinblick auf die unterschiedlichen Dimensionen elterlichen Involvements ließ sich die von Lorenz und Wild (2007) postulierte Vier-Faktoren Struktur empirisch nachweisen. Die Autoren schlagen in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985) vor, vier Dimensionen elterlichen Involvements, die einen Einfluss auf die soziale, motivationale und kognitive Entwicklung eines Kindes haben können, zu unterscheiden. In einer eigenen Untersuchung konnten sie anhand einer konfirmatorischen Faktorenanalyse nachweisen, dass es sich bei den verschiedenen Dimensionen tatsächlich um vier moderat korrelierende aber dennoch empirisch distinkte Konstrukte handelt (siehe auch Wild, 1999; Wild & Remy, 2002). Das Ergebnis der vorlie-

genden Arbeit reiht sich in die Befunde anderer Untersuchungen ein. Es konnte ebenfalls der Nachweise erbracht werden, dass elterliche Strukturgebung, elterliche Autonomieunterstützung, elterliche Responsivität und elterliche Kontrolle vier sich klar voneinander unterscheidende Facetten elterlichen Involvements darstellen. In einem weiteren Schritt konnte empirisch nachgewiesen werden, dass es sich bei den verschiedenen familiären Prozessmerkmalen (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle, soziale Praxis und kulturelle Praxis) um sechs voneinander abgrenzbare Faktoren handelt. Damit konnte gezeigt werden, dass die vier Dimensionen elterlichen Involvements und die familiäre soziale und kulturelle Praxis unterschiedliche familiäre Prozesse abbilden.

Auch die Ergebnisse in Zusammenhang mit Zielorientierungen entsprachen den theoretischen Erwartungen. So zeigte sich im Rahmen der konfirmatorischen Faktorenanalyse wie theoretisch angenommen (Elliot, 1997; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001) die beste Modellanpassung, wenn Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele als eigenständige Dimensionen berücksichtigt wurden. Die Drei-Faktoren Struktur konnte bereits in einer Reihe von Untersuchungen für Schüler verschiedenen Alters bzw. verschiedener Klassenstufen empirisch bestätigt werden (u.a. Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Paulick, 2011; Skaalvik, 1997). Erwähnenswert ist insbesondere die Arbeit von Paulick (2011), welcher dieselben Daten wie der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen. Auch Paulick konnte unter Verwendung der TIMSS-Daten die Drei-Faktoren Struktur für Zielorientierungen nachweisen. Da sich jedoch die Stichprobe in Paulicks Untersuchung und die Stichprobe in der vorliegenden Arbeit voneinander unterscheiden, erscheint eine erneute Prüfung der Faktorenstruktur als notwendig. Die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen zeigen insgesamt, dass sich die familiäre soziale Praxis, die familiäre kulturelle Praxis, elterliches Involvement (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) und Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele) bei Grundschulern faktoriell valide messen lassen.

Zur anschließenden Beantwortung der Frage, welche Varianzanteile spezifisch und welche gemeinsam aufgeklärt werden, wenn bei der Analyse von Zielorientierungen verschiedene familiäre Struktur- und Prozessmerkmale gemeinsam berücksichtigt werden, wurde eine Kommunalitätenanalyse durchgeführt (siehe Tabelle 32) und zwei Modelle berechnet. Im ersten Modell wurde untersucht, welche Varianzanteile der Zielorientierungen in Folge einer gemeinsamen Berücksichtigung der vier Dimensionen des elterlichen Involvements spezifisch und welche gemeinsam erklärt werden. Der größte

Anteil der Varianz der Lernziele (etwas mehr als die Hälfte) wurde spezifisch (hauptsächlich durch Struktur) vorhergesagt. Weiterhin wurde ein recht großer Teil der Varianz (fast ein Viertel) der Lernziele durch vier konfundierte Faktoren aufgeklärt. Insgesamt waren sowohl auf Ebene der spezifisch als auch der gemeinsam aufgeklärten Varianz der Lernziele Struktur und Autonomie von zentraler Bedeutung. Auch die Varianz der Annäherungsleistungsziele wurde größtenteils (etwas mehr als die Hälfte der Varianz) spezifisch (insbesondere durch Struktur) aufgeklärt. Etwa ein Drittel der aufgeklärten Varianz ging auf zwei konfundierte Faktoren zurück (insbesondere Struktur und Kontrolle). Auf der Ebene der spezifisch sowie auch gemeinsam erklärten Varianz der Annäherungsleistungsziele waren Struktur und Kontrolle am erklärungsmächtigsten. Die Varianz der Vermeidungsleistungsziele wurde ebenfalls größtenteils (mehr als die Hälfte der Varianz) spezifisch (insbesondere durch Struktur) erklärt. Der zweitgrößte Erklärungsbeitrag ging auf zwei konfundierte Faktoren zurück. Dabei erwiesen sich Struktur und Responsivität als bedeutsame Prädiktoren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle vier Variablen des elterlichen Involvements einen spezifischen Beitrag zur Vorhersage von Varianz aller drei Zielorientierungen leisten. Auffallend ist, dass der Beitrag von Struktur sehr viel größer ist als der Beitrag der übrigen Variablen. Hinsichtlich der Varianzaufklärung konfundierter Faktoren variierten die prozentualen Erklärungsbeiträge zwischen 0,4% und 22,8% und lagen somit in einem niedrigen bis mittleren Bereich.

Im zweiten Modell der Kommunalitätenanalyse wurden die spezifisch und gemeinsam aufgeklärten Varianzanteile der Zielorientierungen betrachtet, die sich bei einer simultanen Berücksichtigung der Prädiktoren elterliches Involvement (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle), sozioökonomischer Status, soziale Praxis sowie kulturelle Praxis ergeben. Der größte Anteil (über 80%) der Varianz der Lernziele wurde spezifisch aufgeklärt. Dabei leistete elterliches Involvement den größten Erklärungsbeitrag gefolgt von der sozialen Praxis. In Hinblick auf den Erklärungsbeitrag konfundierter Faktoren ist insbesondere auf den relativ hohen gemeinsamen Erklärungsbeitrag der beiden Faktoren elterliches Involvement und soziale Praxis hinzuweisen. Auch Annäherungsleistungsziele wurden überwiegend spezifisch (hauptsächlich durch elterliches Involvement) vorhergesagt (fast 90%). Den zweithöchsten Erklärungsbeitrag lieferten die Prädiktoren sozioökonomischer Status und elterliches Involvement gemeinsam. In Hinblick auf Vermeidungsleistungsziele, erfolgte die Varianzaufklärung nahezu vollständig spezifisch über elterliches Involvement. Einen weiteren jedoch sehr geringen

Erklärungsbeitrag leisteten die beiden Faktoren elterliches Involvement und sozioökonomischer Status sowie elterliches Involvement und soziale Praxis. Insgesamt zeigte sich, dass sowohl auf Ebene der spezifisch als auch auf der Ebene der gemeinsam erklärten Varianz der Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele elterliches Involvement am erklärungs mächtigsten ist. Einen weiteren spezifischen Erklärungsbeitrag leisten die soziale Praxis bei der Varianzaufklärung der Lernziele und Vermeidungsleistungsziele sowie die kulturelle Praxis bei der Varianzaufklärung der Annäherungsleistungsziele. Nur ein kleiner Teil der aufgeklärten Varianz geht auf konfundierte Faktoren zurück. Hierbei stellten sich die Kombination von elterlichem Involvement und der sozialen Praxis sowie von elterlichem Involvement und dem sozioökonomischen Status als besonders prädiktiv heraus.

Tabelle 31: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 1 (faktorielle Validität)

Fragestellungen Untersuchung 1 (faktorielle Validität)	Ergebnisse
1 Lässt sich die theoretisch postulierte Zwei-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung der familiären Praxis (soziale Praxis, kulturelle Praxis) an einer Stichprobe von Viertklässlern empirisch nachweisen? ✓	Das Zwei-Faktoren Modell weist den besten Modell-Fit auf (CFI: .98; TLI: .98; RMSEA: .05; WRMT: 2.9).
2 Lässt sich die theoretisch postulierte Vier-Faktoren Struktur für das Instrument zu Erfassung des elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) an einer Stichprobe von Viertklässlern empirisch nachweisen? ✓	Das Vier-Faktoren Modell weist den besten Modell-Fit auf (CFI: .97; TLI: .98; RMSEA: .04; WRMT: 2.9).
3 Lässt sich die theoretisch postulierte Sechs-Faktoren Struktur zur Erfassung der familiären Prozessmerkmale empirisch nachweisen? ✓	Das Sechs-Faktoren Modell weist den besten Modell-Fit auf (CFI: .97; TLI: .97; RMSEA: .03; WRMT: 2.9).
4 Lässt sich die theoretisch postulierte Drei-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung der Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele) an einer Stichprobe von Viertklässlern empirisch nachweisen? ✓	Das Drei-Faktoren Modell weist den besten Modell-Fit auf (CFI: .95; TLI: .93; RMSEA: .09; WRMT: 4.0).

Anmerkung: ✓: Annahmen konnte bestätigt werden.

Tabelle 32: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 1 (Kommunalitätenanalysen)

Fragestellungen Untersuchung 1 (Kommunalitätenanalysen)	Ergebnisse
<p>5 Welche Varianzanteile werden spezifisch und welche Varianzanteile werden gemeinsam vorhergesagt, wenn bei der Analyse von Zielorientierungen die vier Dimensionen elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) gemeinsam berücksichtigt werden?</p>	<p>Lernziele: Spezifisch 56%<sup>1</sup> (Struktur: 39,1%, Autonomie: 7%; Kontrolle: 6,6%; Responsivität: 3,3%). Zwei konfundierte Faktoren 12,1% (insb. Struktur &amp; Autonomie: 9,9%). Drei konfundierte Faktoren 8,9% (Struktur, Autonomie &amp; Responsivität). Vier konfundierte Faktoren 22,8%.</p> <p>Annäherungsleistungsziele: Spezifisch 56,7% (Struktur: 45%; Kontrolle: 7,2%; Autonomie: 2,7%; Responsivität: 1,8%). Zwei konfundierte Faktoren 27,6% (insb. Struktur &amp; Kontrolle: 26,5%). Drei konfundierte Faktoren 0,4%. Vier konfundierte Faktoren 15,7%.</p> <p>Vermeidungsleistungsziele: Spezifisch 71,3% (Struktur: 67,7%; Responsivität: 2%; Autonomie: 0,8%; Kontrolle: 0,8%). Zwei konfundierte Faktoren 18,4% (insb. Struktur &amp; Autonomie: 6%; Struktur &amp; Responsivität: 6%). Drei konfundierte Faktoren 7,6% (insb. Struktur, Autonomie &amp; Responsivität: 8%). Vier konfundierte Faktoren 4,1%.</p>
<p>6 Welche Varianzanteile werden spezifisch und welche Varianzanteile werden gemeinsam vorhergesagt, wenn bei der Analyse von Zielorientierungen elterliches Involvement (bestehend aus Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle), der sozioökonomische Status, die soziale Praxis sowie die kulturelle Praxis gemeinsam berücksichtigt werden?</p>	<p>Lernziele: Spezifisch 82,1% (elterliches Involvement: 77,5%; sozioökonomischer Status: 2%; soziale Praxis: 2,6%). Zwei konfundierte Faktoren 16,9% (insb. elterliches Involvement &amp; sozioökonomischer Status 15,2%). Drei konfundierte Faktoren 1,4% (vor allem elterliches Involvement, soziale Praxis &amp; kulturelle Praxis 3%).</p> <p>Annäherungsleistungsziele: Spezifisch 91,1% (ISEI: 1,8%; elterliches Involvement: 87,1%; kulturelle Praxis: 2,2%). Zwei konfundierte Faktoren 12,9% (vor allem elterliches Involvement &amp; sozioökonomischer Status: 12%). Drei konfundierte Faktoren 1,3% (elterliches Involvement, sozioökonomischer Status &amp; soziale Praxis).</p> <p>Vermeidungsleistungsziele: Spezifisch 97% (elterliches Involvement: 95%; soziale Praxis: 1,2%). Zwei konfundierte Faktoren 4,6% (vor allem elterliches Involvement &amp; sozioökonomischer Status: 1,7%; elterliches Involvement &amp; soziale Praxis: 1,7%). Drei konfundierte Faktoren 0,8% (vor allem elterliches Involvement, sozioökonomischer Status &amp; soziale Praxis: 1,2%).</p>

<sup>1</sup> Anteil an der erklärten Varianz in Prozent

Im Zentrum der zweiten Untersuchung der vorliegenden Arbeit in welcher ebenfalls 4.387 Schüler der 4. Klasse fokussiert wurden, stand die Analyse der Effekte verschiedener familiärer Prozessmerkmale auf Zielorientierungen. Konkret wurde der Frage nach dem Einfluss der vier von Lorenz und Wild (2007) vorgeschlagenen Dimensionen elterlichen Involvements (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) sowie der in Anlehnung an Bourdieu (1983) und Coleman (1988) von Baumert et al., (2003b) vorgeschlagenen Dimensionen der familiären Praxis (soziale Praxis, kulturelle Praxis) auf Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele von Viertklässlern nachgegangen. Dabei wurde untersucht, inwiefern die Effekte der familiären Praxis auf Zielorientierungen über die Dimensionen des elterlichen Involvements vermittelt sind. Es wurde erwartet, dass sich ein elterliches Involvement, welches die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse bei Schülern begünstigt (Struktur, Autonomie, Responsivität) günstig auf Lernziele und nachteilig auf Vermeidungsleistungsziele auswirkt, während von einem elterlichen Involvement, welches der Bedürfnisbefriedigung entgegensteht (Kontrolle), ein negativer Effekt auf Lernziele und ein positiver Effekt auf Vermeidungsleistungsziele erwartet wurde. Weiterhin wurde angenommen, dass sich die soziale und kulturelle Praxis negativ auf Kontrolle und positiv auf die übrigen Involvement-Variablen auswirken. Die Effekte der sozialen und kulturellen Praxis auf Lern- und Leistungsziele sollten über elterliches Involvement vermittelt sein.

Die Ergebnisse der hierzu berechneten Strukturgleichungsmodelle entsprachen weitgehend den theoretischen Erwartungen (siehe Tabelle 33). Hinsichtlich der Effekte von elterlichem Involvement auf Zielorientierungen in der 4. Klasse konnten die erwarteten positiven Effekte von Struktur, Autonomie und Responsivität sowie der erwartete negative Effekt von Kontrolle auf Lernziele nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis entspricht der theoretischen Argumentation von Skinner & Edge (2002), nach der Kinder vor allem dann eine günstige motivationale Entwicklung aufweisen, wenn Eltern durch strukturgebende Eltern-Kind Interaktionen und das Durchsetzen klarer Regeln, Standards und Grenzen (Struktur), durch die Ermutigung zur Entwicklung eigener Sichtweisen und Lösungsansätze bezüglich spezifischer Problemlagen (Autonomie) sowie durch das Bereithalten einer emotional unterstützenden Umgebung (Responsivität) die Rolle von Ko-Konstrukteuren kindlicher motivationaler Bewältigungsressourcen (Fthenakis, 2003) einnehmen. Auch reihen sich diese Ergebnisse in die Befunde anderer Studien ein (Gonida & Cortina, 2014; Gurland & Grolnick, 2005; Duchesne & Ratelle, 2010; Martin & Dowson, 2009; Wild & Remy, 2002). Nicht erwartet wurden dagegen

die positiven Effekte von Struktur und Responsivität auf Vermeidungsleistungsziele. Für dieses Ergebnis sind verschiedene Erklärungen denkbar. So könnte es sein, dass Kinder das Festsetzen von Regeln und Standards (Struktur) in manchen Fällen als Kontrolle und Maßregelung durch die Eltern interpretieren. Diese Wahrnehmung könnte, wie auch für kontrollierendes elterliches Involvement erwartet, zu einer Unterminierung der Bedürfnisbefriedigung und dadurch zu einer ungünstigen Entwicklung motivationaler Handlungsenergie (=Übernahme von Vermeidungsleistungszielen) führen (Grolnick & Ryan, 1989). Ein weiterer Erklärungsansatz ist, dass Eltern mit einem stark strukturgebenden Involvement zum Ausdruck bringen, dass sie dem Bereich Schule einen mit hohen Erwartungen verbundenen Stellenwert beimessen. Dadurch werden Leistungsziele salient gemacht und in ihrer Bedeutung gesteigert (Hanchon, 2010; Madjar, Voltsis & Weinstock, 2015). Möglich ist auch, dass Eltern, wenn sie eine Vermeidungsleistungszielorientierung bei ihrem Kind vermuten oder feststellen, vermehrt mit strukturgebenden Verhaltensweisen reagieren. Aufgrund des querschnittlichen Forschungsdesigns können an dieser Stelle keine Aussagen hinsichtlich der kausalen Ordnung der ermittelten Zusammenhänge gemacht werden. Dennoch war es möglich, über die Kontrolle relevanter Drittvariablen (Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status; Schulleistung etc.) mögliche Alternativerklärungen auszuschließen. Die Befunde erwiesen sich auch bei Kontrolle dieser Merkmale als ausgesprochen robust.

Neben direkten Effekten elterlichen Involvements auf Zielorientierungen wurden in der zweiten Untersuchung indirekte, über das elterliche Involvement vermittelte Effekte der sozialen und kulturellen familiären Praxis untersucht. Vor dem theoretischen und empirischen Hintergrund wurde erwartet, dass die familiäre soziale und kulturelle Praxis in einem positiven Zusammenhang mit einem strukturgebenden, autonomiefördernden und responsiven elterlichen Involvement und in einem negativen Zusammenhang mit einem kontrollierenden elterlichen Involvement stehen. Diese Annahmen konnten zum Teil bestätigt werden. Im Strukturgleichungsmodell zeigten sich ein positiver Effekt der sozialen und kulturellen Praxis auf ein autonomieförderndes elterliches Involvement, ein positiver Effekt der sozialen Praxis auf ein responsives elterliches Involvement sowie ein negativer Effekt der sozialen Praxis auf ein kontrollierendes elterliches Involvement. Diese Ergebnisse reihen sich in die Befunde anderer Studien ein, die zeigen konnten, dass ein privilegierter familiärer soziokultureller Hintergrund (Struktur- und Prozessmerkmale) mit einem für Bildungsprozesse günstigen elterlichen Involvement einhergeht (Cooper et al., 2010; Dauber & Epstein, 1993; Grol-

nick & Slowiaczek, 1994; Sui-Chu, 2003; Waanders et al., 2007). Nicht erwartet wurde der positive Effekt der kulturellen Praxis auf ein kontrollierendes elterliches Involvement. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte sein, dass Eltern, die eine ausgeprägte kulturelle Praxis mit ihrem Kind aufweisen auch jene Eltern sind, die über einen Bildungshabitus verfügen, welcher mit dem Habitus des Bildungssystems übereinstimmt. Dies könnte damit einhergehen, dass der Bildungsprozess des Kindes stark beaufsichtigt oder gar kontrolliert wird, um sicherzustellen, dass die elterlichen Leistungserwartungen erfüllt und der familiäre Bildungshabitus erhalten werden (Lee & Bowen, 2006; Bourdieu, 1983; Helsper et al., 2009).

In Hinblick auf die Frage, inwiefern die Effekte der sozialen und kulturellen Praxis auf Zielorientierungen von Viertklässlern über die Variablen des elterlichen Involvements vermittelt sind, zeigte sich folgendes: Für Lernziele zeigte sich eine partielle Vermittlung des positiven Effekts der sozialen Praxis über Responsivität und Autonomieunterstützung. Für Vermeidungsleistungsziele war der positive Effekt der sozialen Praxis über Responsivität vermittelt. Der positive indirekte Effekt der sozialen Praxis auf Lernziele war erwartet worden. Wie theoretisch postuliert, wirken sich vermittelt über Responsivität und Autonomieunterstützung gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten positiv auf Lernziele aus (siehe Kapitel 3.4). Daraus lässt sich ableiten, dass die Eltern, die mit ihrem Kind in höherem Maße gemeinsame Aktivitäten im sozialen Bereich durchführen auch jene Eltern sind, die eher zu einem unterstützenden schulbezogenen Involvement neigen und darüber motivationale Ressourcen ihres Kindes positiv beeinflussen. Damit zeigt sich, dass elterliches Involvement nicht gänzlich unabhängig wirksam ist, sondern vom sozialen Kontext, in den es eingebettet ist, abhängt. Die Ergebnisse entsprechen der theoretischen Argumentation von Hoover-Dempsey und Sandler (2005). In ihrem Prozessmodell elterlichen Involvements postulieren die Autoren, dass elterliches schulbezogenes Involvement unter anderem durch den familiären Lebenskontext (z.B. sozioökonomischer Status zeitliche, persönliche und kulturelle Ressourcen) beeinflusst wird und, dass die Kinder, deren Eltern in die schulischen Belange involviert sind, in einem höheren Ausmaß für das Lern- und Leistungsergebnis vorteilhafte Attribute herausbilden als die Kinder, deren Eltern sich in einem geringeren Ausmaß um schulische Angelegenheiten kümmern. Die Ergebnisse bestätigen weiterhin Teile des Erwartungs-Wert Modells der Leistungsmotivation von Eccles und Wigfield (2002), nach welchem kurz- und langfristige Ziele durch die Wahrnehmung der durch Erziehung und Sozialisation vermittelten Überzeugungen, Erwartungen und Verhaltenswei-



sen beeinflusst werden. Diese Überzeugungen, Erwartungen und Verhaltensweisen unterscheiden sich wiederum in Abhängigkeit der familiären soziokulturellen Bedingungen.

Tabelle 33: Übersicht über die Hypothesen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 2

	Hypothesen Untersuchung 2	Ergebnisse
7	Hypothese 1 Struktur, Autonomie und Responsivität haben einen positiven Effekt auf Lernziele (4. Klasse).	Positive Effekte von ST ( $\beta = .43$ ), AU ( $\beta = .17$ ) und RE ( $\beta = .10$ ) auf Lernziele.
	✓	
8	Hypothese 2 Struktur, Autonomie und Responsivität haben einen negativen Effekt auf Vermeidungsleistungsziele (4. Klasse).	Positive Effekte von ST ( $\beta = .48$ ) und RE ( $\beta = .08$ ) auf Vermeidungsleistungsziele.
	✗	
9	Hypothese 3 Kontrolle hat einen negativen Effekt auf Lernziele (4. Klasse).	Negativer Effekt von KO ( $\beta = -.13$ ) auf Lernziele.
	✓	
10	Hypothese 4 Kontrolle hat einen positiven Effekt auf Vermeidungsleistungsziele (4. Klasse).	Nicht signifikanter Effekt von KO auf Vermeidungsleistungsziele.
	n.s.	
11	Hypothese 5 Soziale Praxis und kulturelle Praxis haben einen positiven Effekt auf Struktur, Autonomie und Responsivität (4. Klasse).	Positiver Effekt von SOZ auf AU ( $\beta = .31$ ) und RE ( $\beta = .36$ ). Positiver Effekt von KULT auf AU ( $\beta = .05$ ).
	✓	
12	Hypothese 6 Soziale Praxis und kulturelle Praxis haben einen negativen Effekt auf Kontrolle (4. Klasse).	Negativer Effekt von SOZ auf KO ( $\beta = -.27$ ). Positiver Effekt von KULT auf KO ( $\beta = .11$ ).
	✓✗	
13	Hypothese 7 Die Effekte der sozialen und kulturellen Praxis auf Lernziele und Vermeidungsleistungsziele werden über elterliches Involvement vermittelt (4. Klasse).	57% des Effekts von SOZ auf Lernziele über AU, RE und KO vermittelt. 40% des Effekts von SOZ auf Vermeidungsleistungsziele über RE vermittelt.
	✓	

Anmerkungen: ✗: Hypothese konnte nicht bestätigt werden. ✓: Hypothese konnte bestätigt werden.

Im Zentrum der dritten Untersuchung der vorliegenden Arbeit stand der Nachweis von Effekten elterlichen Involvements auf die Veränderung von Zielorientierungen. So wurde der Frage nachgegangen, inwieweit die Veränderung von Zielorientierungen von der 4. bis zur 7. Klasse durch die vier Facetten elterlichen Involvements

beeinflusst wird. Die Stichprobe setzte sich aus 1.783 Schülern zusammen, die unter der Vorgabe ausgewählt wurden, dass zu mindestens 2 Messzeitpunkten Angaben hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsziele vorliegen.

Vor Bearbeitung der zentralen Fragestellung wurden einige Voranalysen durchgeführt. In einem ersten Schritt wurde überprüft, ob signifikante Unterschiede zwischen Schülern, die Teil der Substichprobe und Schülern, die Teil der Ausgangsstichprobe waren, vorliegen. Insbesondere die Ergebnisse der logistischen Regression lieferten Hinweise auf eine positive Selektion nach sozialer Schicht, kulturellem Besitz, Übergangsempfehlung und schulischer Leistung sowie auf einen höheren Anteil von Schülern ohne Migrationshintergrund in der Substichprobe. Somit war die Frage, ob es sich bei der Substichprobe um eine sozial und leistungsmäßig selektierte Stichprobe handelt, zu bejahen. Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses wurde der Frage nach den Auswirkungen der Selektivität auf Zielorientierungen nachgegangen. Ein signifikantes Ergebnis zeigte sich nur für Annäherungsleistungsziele. Diese werden in den Analysen zwar unterschätzt, der niedrige Selektionseffekt wies jedoch darauf hin, dass die sozial und leistungsmäßig positiv selektierte Stichprobe mit einer nur geringfügigen Verzerrung der Untersuchungsergebnisse verbunden ist.

Im nächsten Schritt wurde überprüft, inwiefern das Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen über die Zeit messinvariant ist. Dies erfolgte über einen Vergleich unterschiedlich restriktiver Modelle. Es zeigte sich, dass die Fit-Maße des Basismodells, in welchem die faktorielle Struktur des Modells vorgegeben ist signifikant schlechter ausfallen, als die Fit-Maße eines restriktiveren Modells, in welchem zusätzlich zur faktoriellen Struktur die Faktorladungen über die Zeit konstant gehalten werden. Ein Modell, in welchem zusätzlich die korrespondierenden Intercepts der Indikatoren gleichgesetzt werden, wies dagegen einen signifikant schlechteren Modell-Fit auf. Somit konnte die Annahme skalarer Messinvarianz nicht aufrechterhalten werden (siehe Tabelle 34). Da jedoch metrische Messinvarianz nachgewiesen werden konnte, können Beziehungen zwischen den Zielorientierungsvariablen über die Zeit sinnvoll interpretiert werden.

Tabelle 34: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 3 (Messinvarianz)

Fragestellung Untersuchung 3 (Messinvarianz)	Ergebnisse
14 ✓ Ist das Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele) über die Zeit messinvariant?	Metrische Messinvarianz ( $\chi^2_{MLR}$ : 509.08; RMSEA: .35; CFI: .97; TLI: .96; SRMR: .41; $\Delta\chi^2_{MLR}$ : 3.68).

Anmerkung: ✓: Hypothese/Annahme konnte bestätigt werden.

Wie schon für die Gesamtstichprobe (erste Untersuchung) wurde auch für die Substichprobe untersucht, ob sich die postulierte Drei-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung der Zielorientierungen (in der 4. und in der 7. Klasse) nachweisen lässt. In einem Vergleich der Fit-Indizes verschiedener Modelle zeigte sich zu beiden Zeitpunkten eine Verbesserung der Fit-Maße mit fortlaufender Berücksichtigung von Faktoren. Damit konnte auch für die Substichprobe der Nachweis erbracht werden, dass Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele distinkte Konstrukte darstellen (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997) (siehe Tabelle 35).

Tabelle 35: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 3 (faktorielle Validität)

Fragestellungen Untersuchung 3 (faktorielle Validität)	Ergebnisse
15 ✓ Lässt sich die theoretisch postulierte Drei-Faktoren Struktur für das Instrument zur Erfassung der Zielorientierungen (Lernziele, Annäherungsleistungsziele, Vermeidungsleistungsziele) an der Substichprobe empirisch nachweisen (4. Klasse und 7. Klasse)?	Das Drei-Faktoren Modell wies zu beiden Messzeitpunkten den besten Modell-Fit auf (CFI <sub>T1</sub> : .97; TLI <sub>T1</sub> : .96; RMSEA <sub>T1</sub> : .06; WRMR <sub>T1</sub> : 1.7; CFI <sub>T2</sub> : .99; TLI <sub>T2</sub> : .99; RMSEA <sub>T2</sub> : .06; WRMR <sub>T2</sub> : 1.8)

Anmerkung: ✓: Annahme konnte bestätigt werden.

Des Weiteren wurde für die Substichprobe untersucht, in welcher Beziehung Zielorientierungen und verschiedene inhaltliche entfernte bzw. verwandte Konstrukte stehen. Die Befunde entsprachen weitgehend den theoretischen Annahmen (siehe Tabelle 36). Erwartungskonform korrelierten Lernziele positiv mit inhaltlich verwandten Konstrukten (z.B. intrinsische Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept, etc.) und

negativ mit Leistungsangst. Vermeidungsleistungsziele korrelierten wie theoretisch angenommen positiv mit Leistungsangst und negativ mit der schulischen Leistung. Entgegen der theoretischen Erwartung zeigte sich zwar eine positive Korrelation zwischen Vermeidungsleistungszielen und intrinsischer Lernmotivation, jedoch ist aufgrund des sehr schwachen Korrelationskoeffizienten nicht von einer eingeschränkten Konstruktvalidität auszugehen.

Tabelle 36: Übersicht über die Fragestellungen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 3 (diskriminante und konvergente Validität)

	Fragestellungen Untersuchung 3 (Konvergente und diskriminante Validität)	Ergebnisse
16 7. KI ✓	Lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Lernzielen und intrinsische Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie schulische Leistung an der Substichprobe empirisch nachweisen (7. Klasse)	Positive Korrelationen zwischen Lernzielen und intrinsische Lernmotivation ( $r = .61$ ), akademisches Selbstkonzept ( $r = .36$ ), Kontrollüberzeugungen ( $r = .53$ ), Selbstwirksamkeitserwartungen ( $r = .43$ ) und schulische Leistung ( $r = .13$ ).
17 7. KI ✓	Lässt sich ein negativer Zusammenhang zwischen Lernzielen und Leistungsangst an der Substichprobe empirisch nachweisen (7. Klasse)?	Negative Korrelation zwischen Lernzielen und Leistungsangst ( $r = -.07$ ).
18 7. KI X ✓	Lässt sich ein negativer Zusammenhang zwischen Vermeidungsleistungszielen und intrinsischer Lernmotivation, akademisches Selbstkonzept, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der schulischen Leistung an der Substichprobe empirisch nachweisen (7. Klasse)?	Positive Korrelation zwischen Vermeidungsleistungszielen und intrinsische Lernmotivation ( $r = .06$ ) und negative Korrelation zwischen Vermeidungsleistungszielen und schulische Leistung ( $r = -.08$ ).
19 7. KI ✓	Lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Vermeidungsleistungszielen und Leistungsangst an der Substichprobe empirisch nachweisen (7. Klasse)?	Positive Korrelation zwischen Vermeidungsleistungszielen und Leistungsangst ( $r = .17$ ).

Anmerkungen: X: Hypothese konnte nicht bestätigt werden. ✓: Hypothese konnte bestätigt werden.

Um nun der Frage nach den Effekten elterlichen Involvements auf die Veränderung von Zielorientierungen nachzugehen, wurde eine Kovarianzanalyse durchgeführt (siehe Tabelle 37). Hierfür wurden die Effekte von elterlicher Strukturgebung, Autonomieunterstützung, Responsivität und Kontrolle in der 4. Klasse auf Lernziele, Annäherungsleistungsziele und Vermeidungsleistungsziele in der 7. Klasse geschätzt und dabei für den Eingangslevel von Zielorientierungen sowie für das Geschlecht, den sozioöko-

nomischen Status, die Übergangsempfehlung, die besuchte Schulform, die soziale Praxis sowie für die kulturelle Praxis kontrolliert. Die formulierten Hypothesen konnten zum Teil bestätigt werden. Die Befunde eines positiven Effekts von Autonomieunterstützung auf Lernziele sowie eines positiven Effektes von Kontrolle auf Vermeidungsleistungsziele waren erwartet worden und korrespondieren mit den Ergebnissen vergleichbarer Studien (Duchesne & Ratelle, 2010; Exeler & Wild, 2003; Regner et al., 2009). So konnten etwa Duchesne & Ratelle (2010) einen positiven Effekt eines elterlichen unterstützenden Involvements in der 6. Klasse auf Lernziele in der 7. Klasse nachweisen. Regner et al. (2009) konnten ebenfalls zeigen, dass elterliches unterstützendes Involvement die Übernahme von Lernzielen zu einem späteren Zeitpunkt beeinflusst. Auch Studien, die sich nicht explizit mit dem Effekt elterlichen Involvements auf Zielorientierungen, sondern mit dem Effekt elterlichen Involvements auf intrinsische und extrinsische schulbezogener Motivation in einem längsschnittlichen Design beschäftigt haben, kommen zu dem Ergebnis, dass sich ein elterliches unterstützendes Involvement positiv auf schulbezogene motivationale Ressourcen auswirkt, während elterliche Kontrolle schulbezogene motivationale Ressourcen unterminiert (Bronstein et al. 2005; Ratelle et al. 2004). Auch der Befund eines positiven Effekts elterlicher Kontrolle auf die Veränderung von Vermeidungsleistungsziele reiht sich in die Ergebnisse anderer Untersuchungen ein. Beispielsweise wiesen Régner et al. (2009) in einer längsschnittlich angelegten Untersuchung einen positiven Einfluss elterlicher schulbezogener Kontrolle (*academic monitoring*) auf Vermeidungsleistungsziele nach. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Duchesne und Ratelle (2010), die zeigen konnten, dass elterliche Kontrolle in der 6. Klasse Leistungsziele in der 7. Klasse vorhersagt. In Hinblick auf andere schulbezogene motivationale Konstrukte konnten Wild und Hofer (2000) sowie Lorenz und Wild (2007) positive längsschnittliche Effekte elterlicher Kontrolle auf extrinsische Lernmotivation nachweisen. Einschränkend sei jedoch angemerkt, dass es sich bei den genannten Studien um keine „echten Längsschnittstudien“ handelt, in welchen für den Einfangslevel von Zielorientierungen bzw. für den Eingangslevel von intrinsischer und extrinsischer Motivation kontrolliert wurde. Somit lassen sich aus diesen auch keine verlässlichen Aussagen über Effekte auf die Veränderung von Zielorientierungen im Untersuchungszeitraum ableiten.

Die Befunde eines positiven Effekts von Autonomieunterstützung auf Lernziele sowie eines positiven Effektes von Kontrolle auf Vermeidungsleistungsziele entsprechen weiterhin der theoretischen Argumentation von Skinner und Edge (2002), nach

welcher Eltern die motivationale Entwicklung ihres Kindes positiv beeinflussen können, indem sie durch Autonomieunterstützung die Rolle von Ko-Konstrukteuren motivationaler Bewältigungsressourcen (Fthenakis, 2003) einnehmen. Ermutigen Eltern ihre Kinder zur Entwicklung eigener Sichtweisen und Lösungsansätze bezüglich spezifischer schulbezogener Problemlagen (hier Schulleistung) und somit zu einem schulbezogenen autonomen Verhalten und Handeln, wirkt sich dies positiv auf schulbezogene motivationale Bewältigungsressourcen (hier auf die Veränderung von Lernzielen) aus. Auf der anderen Seite können Eltern die motivationale Entwicklung ihres Kindes negativ beeinflussen, indem sie durch ein kontrollierendes Involvement motivationale Bewältigungsressourcen unterminieren. Duchesne und Ratelle (2010) führen den positiven Effekte von Autonomieunterstützung auf die Veränderung von Lernzielen auf den folgenden Mechanismus zurück: Indem Eltern in das Leben ihrer Kinder involviert sind, können sie bei diesem autonomen Verhalten und Handeln fördern und gleichzeitig zum Ausdruck bringen, dass sie daran interessiert sind, wie es dem Kind geht und was es in der Schule lernt. Geraten diese Kinder in der Schule nun in eine herausfordernde Situation, können sie eher mit Selbstvertrauen und Zuversicht auf diese reagieren. Da sie weder eine negative Bewertung von Seiten der Eltern befürchten noch um die Aufmerksamkeit der Eltern „kämpfen“ müssen, neigen sie eher dazu ein lernzielorientiertes und weniger ein leistungszielorientiertes Verhalten in Lern- und Leistungssituationen herauszubilden (siehe auch Régner et al., 2009; Exeler & Wild, 2003). In Hinblick auf den positiven Effekt von Kontrolle auf Vermeidungsleistungsziele gehen Duchesne und Ratelle (2010) von dem folgenden Mechanismus aus: Kinder, die wahrnehmen, dass ihre Eltern schulbezogenen Druck/Kontrolle ausüben, damit diese ihren Erwartungen gerecht werden, entwickeln häufig Sorgen und Ängste gegenüber herausfordernde schulische Belange. Diese Sorgen und Ängste haben einen Einfluss darauf, welche Ziele in Lern- und Leistungssituationen verfolgt werden. Dominiert die Hoffnung/der Glaube erfolgreich zu sein, bildet sich eher eine Annäherungsleistungszielorientierung heraus, dominiert dagegen die Sorge/der Glaube nicht erfolgreich zu sein, ist die Herausbildung einer Vermeidungsleistungszielorientierung wahrscheinlicher (siehe auch Lorenz & Wild, 2007; Régner et al., 2009; Wild & Hofer, 2000).

Der positive Effekt von Struktur auf Vermeidungsleistungsziele war im Gegensatz zu den oben beschriebenen Effekten nicht erwartet worden. Mögliche Erklärungen für das Zustandekommen dieses Ergebnisses wurden bereits in Zusammenhang mit den Befunden der zweiten Untersuchung diskutiert. Eine Erklärung war, dass Schüler das

Festsetzen von Regeln und Standards auch als Kontrolle und Maßregelung durch die Eltern interpretieren (Grolnick & Ryan, 1989), was Leistungserwartungen seitens der Eltern noch salienter werden lässt und in der Folge zu einer vergleichsweise stärker ausgeprägten Verfolgung von Leistungszielen führt. Eine weitere Erklärung stellte darauf ab, dass Eltern mit einem stark strukturierenden Involvement einen hohen Stellenwert, den sie dem Bereich Schule beimessen, zum Ausdruck bringen, wodurch ebenfalls elterliche Leistungserwartungen salienter gemacht und Leistungsziele in ihrer Bedeutung gesteigert werden könnten (Grolnick & Ryan, 1989; Hanchon, 2010; Madjar, Voltsis & Weinstock, 2015). Das Ergebnis könnte weiterhin auf einen Suppressionseffekt (Bortz, 2005; Bühner & Ziegler, 2009; Cohen & Cohen, 1975) zurückzuführen sein. Durch die simultane Berücksichtigung von Struktur und Kontrolle in der multiplen Regression, kann es durch reziproke und kooperative Suppressionseffekte zu einer gegenseitigen Unterdrückung (Suppression) der jeweils irrelevanten Varianzanteile, und so zu einer Erhöhung des positiven Zusammenhangs von Struktur und Kontrolle mit Vermeidungsleistungszielen kommen. Welche der genannten Erklärungen zutreffend ist, kann in der vorliegenden Untersuchung nicht geklärt werden. Erwähnenswert ist jedoch, dass Exeler und Wild (2003) in ihrer längsschnittlich angelegten Untersuchung zu einem ähnlichen Ergebnis kommen. Die Autoren fanden zwar keinen positiven Effekt von Struktur auf Vermeidungsleistungsziele, konnten aber nachweisen, dass sowohl Struktur als auch Kontrolle Aufgabenorientierung (entspricht einer Lernzielorientierung) negativ vorhersagen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass elterliches Involvement, welches der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit zuträglich ist, in einem positiven Zusammenhang mit der Übernahme von Lernzielen bei Viertklässlern steht. Autonomieunterstützung in der 4. Klasse wirkt sich sogar noch über zwei Jahre später positiv auf die Lernziele aus. Weiterhin zeigt sich, dass sich Strukturgebung und Kontrolle in der 4. Klasse auch noch über zwei Jahre später positiv auf Vermeidungsleistungsziele auswirkt. Indem verschiedene familiäre Prozessmerkmale simultan berücksichtigt werden, können sowohl direkte, als auch vermittelte Effekte dieser Merkmale auf Zielorientierung identifiziert werden. Durch die Kontrolle des sozioökonomischen Status, der schulischen Leistung sowie des Geschlechts können soziale, leistungsmäßige und geschlechtsspezifische Verzerrungen der Untersuchungsergebnisse ausgeschlossen werden.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit korrespondieren mit den Ergebnissen vieler anderer einschlägiger Untersuchungen. In Unterschied zu diesen Untersuchungen analysiert die vorliegende Arbeit jedoch die Effekte von elterlichem Involvement auf Zielorientierungen nicht nur in einem querschnittlichen oder „unechten“ längsschnittlichen Design (ohne Kontrolle des Ausgangslevels der abhängigen Variablen) sondern ist darüber hinaus in der Lage auch Effekte auf die Veränderung von Zielorientierungen zu identifizieren. Somit hat sie eine deutlich höhere Aussagekraft als bisher bestehende Forschungsarbeiten.

Tabelle 37: Übersicht über die Hypothesen und die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung 3

	Hypothesen Untersuchung 3	Ergebnisse
20 ✓	Hypothese 8 Struktur, Autonomie und Responsivität in der 4. Klasse haben einen positiven Effekt Lernziele.	Positiver Effekt von AU ( $\beta = .11$ ) auf Lernziele.
21 ✗	Hypothese 9 Struktur, Autonomie und Responsivität in der 4. Klasse haben einen negativen Effekt auf Vermeidungsleistungsziele.	Positiver Effekt von ST ( $\beta = .08$ ) auf Vermeidungsleistungsziele.
22 n.s.	Hypothese 10 Kontrolle in der 4. Klasse hat einen negativen Effekt auf Lernziele.	Insignifikanter Effekt von KO auf Lernziele.
23 ✓	Hypothese 11 Kontrolle in der 4. Klasse hat einen positiven Effekt auf Vermeidungsleistungsziele.	Positiver Effekt von KO ( $\beta = .13$ ) auf Vermeidungsleistungsziele.

Anmerkungen: ✗: Hypothese konnte nicht bestätigt werden. ✓: Hypothese konnte bestätigt werden



## 8.2 Stärken und Grenzen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit liefert einige wichtige Befunde im Bereich der Zielorientierungsforschung und der Forschung zum elterlichen Involvement. Eine Stärke der querschnittlichen Analysen liegt in der Verwendung einer relativ großen und für Viertklässler bundesdeutscher Grundschulen repräsentativen Stichprobe. Nur sehr wenige Studien, die den Einfluss elterlichen Involvements auf Zielorientierungen von Schülern der Primarstufe untersucht haben, wurden im deutschsprachigen Raum durchgeführt (Wild & Remy, 2002). Die bestehenden Untersuchungen (auch aus dem englischsprachigen Raum) erfolgten wiederum häufig unter Verwendung einer kleinen, homogenen und nicht repräsentativen Stichprobe (Duchesne & Ratelle, 2010; Gonida & Cortina, 2014; Gurland & Grolnick, 2005; Mendoza, 2012). Durch die längsschnittliche Erfassung von Zielorientierungen konnte zudem der Frage nach dem Effekt elterlichen Involvements in der Primarstufe auf die Veränderung von Zielorientierungen in der Sekundarstufe I nachgegangen werden. Die bis dato bekannten Studien, die sich mit dieser Frage beschäftigt haben, stellen entweder keine „echten“ Längsschnittstudien dar (keine Kontrolle des Eingangslevels von Zielorientierungen) oder beziehen sich auf eine kleine, nicht repräsentative Stichprobe (Duchesne & Ratelle, 2010; Exeler & Wild, 2003; Régner et al., 2009).

Eine weitere Stärke der vorliegenden Arbeit liegt in der simultanen Berücksichtigung unterschiedlicher familiärer Merkmale. Zwar gibt es eine Vielzahl von Studien, welche die Bedeutung verschiedener familiärer Hintergrundvariablen für Zielorientierungen in den Blick nehmen (de Bruyn et al., 2003; Gonzalez et al., 2002; Gurland & Grolnick, 2005; Oakland et al., 1994; Koutsoulis & Campbell, 2001), jedoch besteht ein Mangel an Arbeiten, welche die gleichzeitige Modellierung unterschiedlicher familiärer Faktoren vorsehen. Durch die simultane Berücksichtigung familiärer Struktur- und Prozessmerkmale lassen sich nicht nur direkte, sondern auch vermittelte Effekte der vielfältigen Facetten familiärer Merkmale auf Zielorientierungen identifizieren. Indem für die schulische Leistung sowie für das Geschlecht kontrolliert wurde, konnten zudem eine leistungsmäßige und geschlechtsspezifische Verzerrung der Ergebnisse ausgeschlossen werden.

Eine weitere Stärke stellt die Berücksichtigung elterlichen Involvements als multidimensionales Konstrukt dar. Aufgrund der Tatsache, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher elterlicher Verhaltensweisen und Praktiken gibt, die hinter dem Begriff des elterlichen schulbezogenen Involvements stehen können, wird zunehmend gefordert,

elterliches schulbezogenes Involvement multidimensional zu erfassen (Ames et al., 1995; Domina, 2005; Fan, 2001; Fan & Chen, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Izzo et al., 1999; Kung & Lee, 2015; Waanders et al., 2007). Trotzdem gibt es eine Reihe von Studien, die verschiedene elterliche Verhaltensdimensionen zu einem Globalwert verrechnen (Bakker et al., 2007; Hill et al., 2004; Gonzalez-Pienda et al., 2002; Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010). Da durch dieses Vorgehen die differenziellen Effekte elterlichen Involvements auf das Lern- und Leistungsverhalten nicht identifiziert werden können, ist dieses äußerst kritisch zu beurteilen. In der vorliegenden Arbeit wurden daher verschiedene Dimensionen (Struktur, Autonomie, Responsivität, Kontrolle) berücksichtigt und damit eine differenzierte Analyse der Facetten elterlichen Involvements auf Zielorientierungen ermöglicht.

Im Weiteren soll auf einige Punkte hingewiesen werden, die als Grenzen der Dissertation benannt werden können: Die Erfassung von Zielorientierungen erfolgte fächerübergreifend im Sinne eines übergreifenden Persönlichkeitsmerkmals. Es lassen sich jedoch Argumente anführen, die für eine Schulfachspezifität von Zielorientierungen sprechen (Sparfeld, Rost & Schilling, 2004; Sparfeld, Buch, Wirthwein & Rost, 2007). So wird darauf verwiesen, dass Schüler in verschiedenen Fächern unterschiedliche Fähigkeiten, Interessen und Anstrengungen herausbilden können. Zum Beispiel könnte es sein, dass ein Schüler, der in einem bestimmten Fach Klassenbester sein möchte, dies nicht automatisch für alle anderen Fächer anstrebt. Studien, die sich mit der Frage befassen haben, ob Zielorientierungen fächerübergreifend oder fächerspezifisch sind, kommen allerdings zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während in manchen Untersuchungen eine Generalität von Zielorientierungen nachgewiesen werden konnte (Duda & Nicholls, 1992; Stipek & Gralinski, 1996), wurde in anderen Studien die Tendenz einer Generalität von Leistungszielen und einer Fächerspezifität von Lernzielen belegt (Bong, 2001; Sparfeld et al., 2007). Auch finden sich Hinweise darauf, dass Zielorientierungen in Abhängigkeit der zu bewältigenden Aufgaben variieren (Muis & Edwards, 2009). Die Frage inwiefern die Lern-, Annäherungsleistungs- und Vermeidungsleistungsziele der im Rahmen der TIMSS-Übergangsstudie befragten Schüler fächerspezifisch oder fächerübergreifend sind und welche Rolle unterschiedlichen Aufgabengebieten zukommt, konnte in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht und beantwortet werden.

Zur Erfassung elterlichen Involvements wurde in der vorliegenden Arbeit ausschließlich auf Schülerangaben und damit auf die subjektive Wahrnehmung elterlichen

Involvements durch die Schüler zurückgegriffen. In einigen Untersuchungen wurden dagegen (zusätzlich) die Angaben von Eltern und/oder Lehrern berücksichtigt und diese als valide Informationsquellen für elterliches Involvement betrachtet (Gonida & Cortina, 2014; Grolnick et al., 1991; Gurland & Grolnick, 2005; He et al., 2015; Reynolds, 1992; Niia, Almqvist & Brunnberg, 2015). Der Befund einer nur moderaten Korrelation zwischen den Einschätzungen elterlichen Involvements durch Schüler, Eltern und Lehrer (Hill et al., 2004; Reynolds 1992) verweist möglicherweise auf die Bedeutung einer gemeinsamen Berücksichtigung verschiedener Perspektiven. So wird, da jede Perspektive wichtige Informationen zur Erfassung elterlichen Involvements liefert gefordert, die Angaben unterschiedlicher Informanten heranzuziehen um eine adäquate Erfassung der verschiedenen Facetten elterlichen Involvements sicherzustellen (Epstein & Dauber, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Ghysens, 2009; Kohl et al., 2000). Hinsichtlich der Frage nach der Validität der Einschätzung elterlichen Involvements durch verschiedene Personen liefert eine Studie von Sessa, Avenevoli, Steinberg und Morris (2001) interessante Befunde. Die Autoren untersuchten, inwiefern die Einschätzung elterlichen Involvements durch Kinder und die Einschätzung elterlichen Involvements durch die Eltern, mit der Einschätzung elterlichen Involvements durch externe Beobachter übereinstimmt. Es zeigte sich, dass Kinder eine signifikant höhere Übereinstimmung aufweisen als ihre Eltern. Als mögliche Ursachen für die Antwortverzerrungen vonseiten der Eltern werden Retrospektionseffekte oder eine Verzerrung durch soziale Erwünschtheit genannt. In Zusammenhang mit schulischer Performanz und im Besonderen mit Zielorientierungen hat sich die Erfassung elterlichen Involvements aus Schülerperspektive in der Literatur als gängige Praxis durchgesetzt (Abd-El-Fattah, 2006; Boon 2007; Duchesne & Ratelle, 2010; Fletcher, et al., 2012; Gonzalez et al., 2001; Luo et al., 2013; Régner et al., 2009; Wild & Remy, 2002). So wurde auch in der vorliegenden Arbeit auf Schülerangaben zurückgegriffen.

Des Weiteren erfolgte in der vorliegenden Arbeit keine Differenzierung zwischen dem Involvement der Mutter und dem des Vaters. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass mütterliches und väterliches Involvement jeweils einen eigenständigen Beitrag zur Aufklärung von Varianz der schulischen Leistung (Kim & Hill, 2015; Grolnick & Ryan, 1989; Tan & Goldberg, 2009) schulbezogener Emotionen (Tan & Goldberg, 2009) oder schulbezogener Kontrollüberzeugungen (Grolnick & Ryan, 1989) leistet. Ob sich Unterschiede in Hinblick auf Zielorientierungen identifizieren lassen, wurde bis dato nicht untersucht, so dass sich für die vorliegende Arbeit keine Hinweise auf die

Notwendigkeit einer Differenzierung zwischen mütterlichem und väterlichem Involvement aus der Literatur ableiten lassen. In zukünftige Studien zum Zusammenhang von elterlichem Involvement und Zielorientierungen könnte eine Differenzierung von mütterlichem und väterlichem Involvement jedoch vorgenommen und so ein Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke geleistet werden.

Eine weitere Einschränkung der vorliegenden Arbeit ist die Tatsache, dass sich schulbezogenes Involvement ausschließlich auf das Involvement der Eltern bezieht. Unberücksichtigt bleibt schulbezogenes Involvement weiterer wichtiger Sozialisationsagenten wie etwa Großeltern, Tanten, Onkels, Geschwister, Lehrer, enge Freunde usw. Es ist vorstellbar, dass in manchen Fällen auch diese Personen in die schulischen Belange von Kindern derart involviert sind, dass sie deren schulischen Erfolg positiv beeinflussen (Epstein, 1991; Jang, Reeve & Deci, 2010). Möglicherweise beeinflussen diese Personen elterliches Involvement derart, dass sie durch spezifische Unterstützungsleistungen zu einer Verbesserung der Voraussetzungen für elterliches Involvement beitragen. Auch dieser Aspekt wurde in Zusammenhang mit Zielorientierungen bislang nicht untersucht, so dass sich für die vorliegende Arbeit aus der bestehenden Forschung keine Anhaltspunkte dafür ableiten lassen, dass die Notwendigkeit für dessen Berücksichtigung besteht. Auch hier könnten zukünftige Studien ansetzen und einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke leisten.

Eine weitere Einschränkung der vorliegenden Arbeit betrifft die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. In einigen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass, je nachdem welchem Kulturkreis die untersuchte Familie angehört, verschiedene Facetten elterlichen Involvements unterschiedliche Wirkungen auf den schulischen Erfolg von Schülern haben können (Cheung & Pomerantz, 2011; Cooper et al., 2010, Davis-Kean, 2005; Dumont, 2012; Desimone, 1999; Fan et al., 2012; Huntsinger & Jose, 2009; Jeynes, 2003, 2007; Kremer-Sadlik & Fatigante, 2015; Lee & Bowen, 2006; McNeal, 1999; Park & Bauer, 2002; Park & Holloway, 2013; Perna & Titus, 2005; Trommsdorff, 2001; Yamamoto & Holloway, 2010; Yotyoding & Wild, 2014). Zum Beispiel untersuchten Cheung und Pomerantz (2011) den Einfluss elterlichen Involvements auf das Lern- und Leistungsverhalten von 825 US-amerikanischen sowie chinesischen Schülern der 7. und 8. Klasse. Sie konnten zwar zeigen, dass das Involvement der US-amerikanischen Eltern in einem ähnlich hohen positiven Zusammenhang mit der schulischen Leistung sowie dem kindlichen Engagement für schulische Belange steht. Ein genauerer Blick auf die unterschiedlichen Facetten des elterlichen Involvements zeigte

jedoch, dass das Involvement der US-amerikanischen Eltern stärker durch Autonomieunterstützung gekennzeichnet war und weniger durch Kontrolle, während sich das Involvement der chinesischen Eltern stärker durch Kontrolle und weniger durch Autonomieunterstützung auszeichnete. Die Ergebnisse der Studien können als Hinweis darauf gewertet werden, dass die vorgenommene Klassifizierung in „für das Lern- und Leistungsverhalten günstiges und ungünstiges elterliches Involvement“ nicht uneingeschränkt auf Familien aller Kulturkreise angewendet werden kann. Auch für Zielorientierungen lassen sich kulturelle Unterschiede, insbesondere hinsichtlich der Differenzierung zwischen verschiedenen Leistungszielen (Annäherung vs. Leistung) identifizieren (Bong, 2013).

Weiterhin ist auf den folgenden Punkt hinzuweisen: Es konnte gezeigt werden, dass neben soziodemographischen und schulbezogenen Faktoren auch persönlichkeitsbezogene Merkmale einen Effekt auf die Quantität und Qualität elterlichen Involvements haben können (Grolnick, 2009). So wird argumentiert, dass Kinder verschiedene angeborene Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltenstendenzen aufweisen, auf die Eltern mit unterschiedlichen Involvementstrategien reagieren. Zum Beispiel wiesen Grolnick, Bridges und Connell (1996) nach, dass Eltern, die das Verhalten ihres Kindes tendenziell als „schwierig“ beschreiben, dazu neigen, auf dieses mit kontrollierenden Verhaltensweisen zu reagieren. Da für angeborene Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltenstendenzen der Schüler in der vorliegenden Arbeit nicht kontrolliert werden konnte, bleibt unklar, inwiefern elterliches Involvement durch diese beeinflusst wird. Offen bleibt auch, inwiefern elterliches Involvement nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität von Zielorientierungen beeinflusst. Benita, Roth und Deci (2014) konnten beispielsweise zeigen, dass Schüler Lernziele unterschiedlich stark mit dem Erleben positiver Emotionen, Interesse, Vergnügen und Engagement in Lern- und Leistungssituationen verknüpfen. Auch dieser Aspekt sollte in zukünftigen Studien, die das Zusammenspiel elterlichen Involvements und Zielorientierungen untersuchen, wenn möglich berücksichtigt werden.

### **8.3 Praktische und theoretische Implikationen**

Vor dem Hintergrund der theoretischen Argumentationen und empirischen Befunde der vorliegenden Arbeit lassen sich verschiedene Implikationen für die Praxis ableiten. Ausgehend von der vielfach belegten Annahme, dass sich Lernziele günstig auf das Lern- und Leistungsverhalten sowie auf das Lern- und Leistungsergebnis von

Schülern auswirken (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Barkoukis et al., 2007; Church et al., 2001; Duda et al., 1995; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Church, 1997; Harackiewicz et al., 1998; Harackiewicz et al., 2002; Huang, 2012; Hullemann et al., 2010; Köller, 1998; Lau & Nie, 2008; Linnenbrink-Garcia et al., 2008; Meece et al., 1988; Middleton & Midgley, 1997; Paulick et al., 2011; Payne, et al., 2007; Pintrich, 2000; Rawsthorne & Elliot, 1999; Spinath & Schöne, 2003; Utman, 1997; Wirthwein et al., 2013), erscheint es wichtig, eine häusliche und schulische Lernumgebung zu schaffen, in der die Übernahme von Lernzielen begünstigt und die Übernahme von Vermeidungsleistungszielen weitgehend verhindert wird. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass Eltern mit einem strukturgebenden, autonomiefördernden und responsiven schulbezogenen Involvement dazu beitragen können. In Anlehnung an das Motivationsmodell der Bewältigung von Skinner und Edge (2002) lässt sich dieses Ergebnis dahingehend erklären, dass ein elterliches Verhalten, das der Befriedigung der angeborenen psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomieerleben und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1985) gerecht wird, eine positive Entwicklung sozialer, kognitiver und persönlichkeitsbezogener Merkmale fördert und darüber die Entstehung einer Lernzielorientierung begünstigt. Es zeigte sich allerdings auch, dass ein strukturgebendes elterliches Involvement – welches als pädagogisch sinnvolle Verhaltensstrategie definiert wurde – die Übernahme von Vermeidungsleistungszielen unterstützen kann. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass sich ein „gut gemeintes“ elterliches Involvement in manchen Fällen (in Abhängigkeit vom Kontext, der Schülerpersönlichkeit etc.) als suboptimale Verhaltensstrategie herausstellt und nicht immer mit der gewünschten Wirkung verbunden ist. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse stellt sich nun die Frage nach geeigneten Maßnahmen, mit deren Hilfe elterliches Involvement in Hinblick auf die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse gefördert und optimiert werden kann. Eine Möglichkeit stellt ein sogenanntes Elternttraining dar, wie es beispielsweise von Lund, Rheinberg und Gladasch (2001) entwickelt und erprobt wurde. Die Autoren entwickelten Ende der 90er Jahre ein Trainingsprogramm, welches darauf abzielt Eltern zu einem motivationsfördernden Involvement in Leistungssituationen anzuregen. Um dies zu erreichen werden Eltern mit zusätzlichem Wissen und Kompetenzen ausgestattet. Insbesondere wird ihnen vermittelt, dass Kompetenzerleben und Autonomieerleben bei Kindern vor allem dann gefördert werden kann, wenn man an sie „individuell herausfordernde, aber doch schaffbare Anforderungen heranträgt und wenn die Kinder –falls möglich– auch noch Wahlfreiheit, mithin Selbstverantwortlich-

keit für die Aufgabenwahl haben“ (Lund et al., 2001: 133). In Zusammenhang mit der Bewertung erzielter Resultate wird Eltern empfohlen, nicht nur die Bedeutung sozialer Vergleichsinformationen sowie aufgabenverankerter Standards zu betonen, sondern auch intraindividuelle Leistungsveränderungen zu würdigen. In eigenen Untersuchungen konnten Lund et al. (2001) zeigen, dass bei Kindern, deren Eltern das Trainingsprogramm durchlaufen hatten, die motivationshemmenden Werte für „Furcht vor Misserfolg“ im Untersuchungszeitraum zurückgingen. Dieser Befund wird dahingehend erklärt, dass Eltern nicht nur ein theoretisches Verständnis der im Training vermittelten Sichtweisen und Kompetenzen erlangt haben, sondern diese „tatsächlich in der Interaktion mit ihrem Kind angewandt und die Trainingsbotschaft an ihre Kinder weitergegeben haben“ (Lund et al., 2001: 140). Aus diesen Ergebnissen sowie auch aus den Ergebnissen anderer Studien, die sich mit der Wirksamkeit derartiger Trainingsprogramme befassen (Baek & Bullock, 2014; Jeynes, 2012; Ruffer, 2003; Wittler, 2008) lässt sich ableiten, dass elterliches Involvement mithilfe von Trainingsprogrammen optimierbar ist. Das Ziel eines Elterstrainings sollte zum einen sein, dass Eltern ihr schulbezogenes Verhalten und ihre schulbezogenen Einstellungen reflektieren, zum anderen, dass sie ein theoretisches Verständnis hinsichtlich motivationsfördernder Verhaltensstrategien sowie Hinweise zur Einübung konkreter Verhaltensweisen erhalten. Das Training sollte Eltern dazu verhelfen schulbezogenes Involvement stärker an den individuellen Bedürfnissen des Kindes auszurichten, autonomieunterstützende Verhaltensweisen zu verstärken und kontrollierende Verhaltensweisen zu reduzieren. Elterstrainings werden häufig im Rahmen der Schulsozialarbeit angeboten und durchgeführt. Idealerweise sollte bei der Entwicklung und Implementierung derartiger Maßnahmen auf bewährte Konzepte der Motivationspsychologie sowie auf die Ergebnisse der hierzu durchgeführten empirischen Untersuchungen zurückgegriffen werden.

Eine weitere Möglichkeit zur Optimierung elterlichen Involvements könnte in einer engen Zusammenarbeit von Eltern und Schule bzw. Eltern und Lehrkräften liegen. So könnte es vorteilhaft sein, wenn sich Eltern und Lehrkräfte regelmäßig über die Leistungs- und Verhaltensanforderungen, die sie an das Kind herangetragen, austauschen sowie über etwaige Probleme, Belastungen oder Bedürfnisse des Kindes sprechen. Dies eröffnet die Möglichkeit das Verhalten gegenüber dem Kind miteinander abzustimmen, so dass das Kind von einer Verhaltenssicherheit aufgrund von Verhaltenskontinuität profitieren kann (Sacher, 2008; Textor, 2009).

Vorstellbar ist weiterhin, dass elterliches Involvement optimiert werden kann, indem Lehrkräfte Eltern im Falle von (schulbezogenen) Erziehungsproblemen beratend unterstützen. Da Lehrkräfte auf entwicklungspsychologisches und pädagogisches Fachwissen sowie auf ihre eigene Berufserfahrung zurückgreifen können, stellen sie als Experten wichtige Ansprechpartner dar, von denen sich Eltern häufig Hinweise auf pädagogisch sinnvolle Unterstützungsmöglichkeiten erhoffen. Studien zur Beratungspraxis im Schulalltag zeigen allerdings, dass Lehrer häufig eine zurückhaltende bis ablehnende Haltung gegenüber einer intensiven Elternberatung einnehmen (Wild, 2003). Ein Grund hierfür könnte sein, dass Lehrer im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung auf Beratungsaufgaben im Schulalltag unzureichend vorbereitet sind (Hertel, 2009). Idealerweise sollten im Lehramtsstudium und in der Lehrerausbildung das intensive Auseinandersetzen mit der Bedeutung der Elternarbeit für das Lern- und Leistungsverhalten von Schülern sowie das Erlernen von Beratungstechniken verankert werden.

Die Befunde dieser Arbeit sind weiterhin mit Implikationen für die Forschung zum schulbezogenen elterlichen Involvement verbunden. Durch den Nachweis differenzieller Beziehungen zwischen einem strukturgebenden, autonomiefördernden, responsiven sowie einem kontrollierenden elterlichen Involvement liefert die vorliegende Arbeit Evidenz für die multidimensionale Erfassung elterlichen Involvements. Empirische Studien, die verschiedene Facetten elterlichen Involvements zu einem Globalwert verrechnen oder sich nur auf eine Facette elterlichen Involvements beschränken sind kritisch zu betrachten. In zukünftigen Studien zum elterlichen Involvement sollten daher stets verschiedene Dimensionen herangezogen werden. Um dabei eine repräsentative Auswahl sicherzustellen sollte das konzeptionelle Verständnis durch detaillierte Analysen des Zusammenspiels verschiedenen Dimensionen elterlichen Involvements erweitert werden. Darüber hinaus könnte an dieser Stelle untersucht werden, inwiefern der elterliche Erziehungsstil (Baumrind, 1987) die Effekte des elterlichen Involvements moderiert.

Des Weiteren konnte Evidenz für eine Ausdifferenzierung familiärer Prozessmerkmale in verschiedene Dimensionen geliefert werden. Der Befund, dass sich die Items der familiären sozialen Praxis, der familiären kulturellen Praxis und des elterlichen Involvements nicht zu einer gemeinsamen Skala zusammenfassen lassen, sondern drei voneinander abgrenzbare Konstrukte darstellen, kann als Nachweis dafür gewertet werden, dass es sich auch bei familiären Prozessmerkmalen um ein multidimensionales Konstrukt handelt. Zukünftige Studien sollten daher bei der Analyse familiärer Pro-



zessmerkmale stets verschiedene Dimensionen berücksichtigen. Auch hier sollte das konzeptionelle Verständnis mithilfe detaillierter Analysen erweitert werden.

Im Rahmen der querschnittlichen Analysen (Untersuchung 2) wurde das Zusammenspiel der in der Arbeit berücksichtigten Dimensionen der familiären Prozessmerkmale genauer betrachtet. Es zeigte sich unter anderem, dass Teile des Effekts der sozialen Praxis auf Lernziele und Vermeidungsleistungsziele über einzelne Dimensionen elterlichen Involvements vermittelt sind. Damit ließ sich nachweisen, dass elterliches Involvement zum Teil in die familiäre soziale Praxis eingebettet ist. Auch dieser Befund unterstreicht die Bedeutung der simultanen Berücksichtigung verschiedener Facetten familiärer Prozessmerkmale. Für ein besseres Verständnis des komplexen Zusammenspiels sollten nachfolgende Untersuchungen verstärkt sowohl direkte als auch indirekte Effekte familiärer Prozessmerkmale in den Blick nehmen.

Eine weitere Implikation ergibt sich vor dem Hintergrund des Ergebnisses eines positiven Effekts von strukturgebenden elterlichen Involvement auf die Veränderung von Vermeidungsleistungszielen. Eine mögliche Erklärung für das Zustandekommen dieses, den theoretischen Annahmen widersprechenden Befundes ist, dass ein aus Elternsicht strukturgebendes Involvement von den betroffenen Schülern als kontrollierend wahrgenommen wird (Urđan, 2006) und in der Folge, wie für kontrollierendes Involvement theoretisch erwartet, Vermeidungsleistungsziele fördert. Diese Erklärung impliziert die Notwendigkeit, dass zukünftige empirische Untersuchungen bei der Erfassung elterlichen Involvements sowohl die Perspektive der Eltern, als auch die der betroffenen Schüler berücksichtigen (Grolnick & Ryan, 1989; Exeler & Wild, 2003). So könnte überprüft werden, inwiefern erwartungskonträre Befunde auf derartige Differenzen zurückzuführen sind.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse der längsschnittlichen Untersuchungen einer Replikation bedürfen. Obgleich die Befunde für die Hypothese, dass elterliches Involvement Zielorientierungen von Schülern nachhaltig beeinflusst, sprechen, würde eine Replikation der Ergebnisse einen weiteren Hinweis auf die Gültigkeit der theoretischen Annahmen liefern.

# 9

## Literaturverzeichnis

## 9. Literaturverzeichnis

- Abd-El-Fattah, S. M. (2006). The relationship among Egyptian adolescents' perception of parental involvement, academic achievement, and achievement goals. A meditational analysis. *International Education Journal*, 7(4), 499-509.
- Aikens, N. L. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Altschul, I. (2012). Linking socioeconomic status to the academic achievement of Mexican American youth through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1), 13-30.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions in competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992). Classroom goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C., de Stefano, L., Watkins, T. & Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.
- Ames, C., Khoju, M. & Watkins, T. (1993). *Parent involvement: The relationship between school-to-home communication and parents' perceptions and beliefs*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L. & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.

- Anderman, E. M. & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 499-517.
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 231-244.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 21-37.
- Aschaffenburg, K. & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review, 62*(4), 573-587.
- Asseburg, R. (2011). *Motivation zur Testbearbeitung in adaptiven und nicht-adaptiven Leistungstest*. Dissertation. Christian-Albrechts-Universität Kiel.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York, NY: Van Nostrand.
- Aust, K., Watermann, R. & Grube, D. (2009). Konsequenzen von Leistungsgruppierungen auf die Entwicklungsverläufe des allgemeinen und fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts nach dem Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12* (Sonderheft), 328-351.
- Baek, J. & Bullock, L. M. (2014). Evidence-based parental involvement programs in the United States of America and Korea. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 1544-1550.
- Baker, D. P., & Stevenson, H. W. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education, 59*, 156-166.
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies, 33*(2), 177-192.
- Benita, M., Roth, G. & Deci, E. L. (2014). When are mastery goals more adaptive? It depends on experiences of autonomy support and autonomy. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 258-267.

- Barkoukis, V., Ntoumanis, N. & Nikitaras, N. (2007). Comparing dichotomous and tri-chotomous approaches to achievement goal theory: An example using motivational regulations as outcome variables. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 683-702.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Ziele und Anliegen der Studie. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (357-384). Bonn & Berlin: BMBF.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele & W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002): Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung, und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001). Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In J. Baumert, C. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel & U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (15 - 68). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003a). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel & U. Schiefele et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (261-331). Opladen: Leske + Budrich.

- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003b). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-71.
- Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America. In C. E. Irwin (Ed.), *Adolescent social behavior and health* (93-125). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3), 450-474.
- Becker, M., Gresch, C., Baumert, J., Watermann, R., Schnitger, D. & Maaz, K. (2010). Durchführung, Daten und Methoden. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (107-121). Bonn & Berlin: BMBF.
- Becker, R. & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), 253-284.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berlyne, D. E. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and Emotion*, 2, 97-175.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Bolte, K. M., Kappe, D. & Neidhardt, F. (1966). *Soziale Schichtung*. Opladen: Leske.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 1, 23-34.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 879-896.
- Bong, M., Woo, Y. & Shin, J. (2013). Do students distinguish between different types of performance goals? *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 464-489.

- Boon, H. J. (2007). Low- and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42(3), 212-225.
- Bornkessel P. & Kuhnen S. U. (2011). Zum Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulleistung, Studienzuversicht und Studienintention am Ende der Sekundarstufe II. In: P. Bornkessel, J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule - Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (47-104). Schule und Gesellschaft 54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bos, W., Bonsen, M., Baumert, J., Prenzel, M., Selter, C. & Walther, G. (Hrsg.) (2008). *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Hrsg.), *Knowledge, education, and social change: Papers in the sociology of education* (71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, soziales Kapital, kulturelles Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie: Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 619-639.
- Bronstein, P., Duncan, P., D'Ari, A., Pieniadz, J., Fitzgerald, M. & Abrams, C. L. et al. (1996). Family and parenting behaviors predicting middle school adjustment: A longitudinal study. *Family Relations*, 45(4), 415-426.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S. & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 559-575.

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research (Methodology in the social sciences)*. New York, NY: Guilford Press.
- Brunstein, J. C. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Leistungsmotivation*. Heidelberg: Springer.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Auflage). München: Pearson.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung (2. Aufl.)* (469-494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Carbonaro, W. (1998). A little help from my friend's parents: Intergenerational closure and educational outcomes. *Sociology of Education*, 71, 295-313.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carr, A. & Pike, A. (2012). Maternal scaffolding behavior: Links with parenting style and maternal education. *Developmental Psychology*, 48(2), 543-551.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asensio, E., Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education – effects on high school academic success (CRESPAR Report 27)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Chan, K. & Chan, S. (2005). Perceived parenting styles and goal orientations. A study of teacher education students in Hong Kong. *Research in Education*, 74, 9-21.
- Chan, K. & Chan, S. (2007). Hong Kong teacher education students' goal orientations



- and their relationship to perceived parenting styles. *International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27(2), 157-172.
- Chen, W.-W. (2015). The relations between perceived parenting styles and academic achievement in Hong Kong: The mediating role of students' goal orientation. *Learning and Individual Differences*, 37, 48-54.
- Chesters, J. & Smith, J. (2015). Social capital and aspirations for educational attainment: A cross-national comparison of Australia and Germany. *Journal of Youth Studies*, 18(7), 932-949.
- Cheung, C. S.-S. & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82(3), 932-950.
- Cheung, C. S.-S. & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
- Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- Christenson, S. L., Rounds, T. & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 9, 43-54.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C. & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 223-243.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1975). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Coleman, J. S. (1995). *Grundlagen der Sozialtheorie, Band 1: Handlung und Handlungssysteme*. München: Oldenbourg.

- Coleman, J. S. & Hoffer, T. B. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York, NY: Basic Books.
- Comer, J. P. & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91(3), 271-277.
- Conger, R. D., Conger, K. J. & Elder, G. H. (1997). Family economic hardship and adolescent adjustment: Mediating and moderating processes. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (288-310). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1986). *Manual for the ASRQ: A theory and assessment of children's self-regulation within the academic domain*. Unpublished manuscript. Rochester, NY: University of Rochester.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M.-A. & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of Family Issues*, 31(7), 859-883.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, D. R. & Snell, E. J. (1989). *Analysis of binary data. Second edition*. London: Chapman & Hall.
- Crosnoe, R. (2001). Academic orientation and parental involvement in education during high school. *Sociology of Education*, 74, 210-30.
- Crosnoe, R. & Cooper, C. E. (2010). Economically disadvantaged children's transition into elementary school: Linking family processes, school contexts, and educational policy. *American Educational Research Journal*, 47(2), 258-291.
- Cury, F. (2001). Integrating approach and avoidance achievement motivation: New directions for achievement goal theory in the sport domain. In A. Papaioannou, M. Goudas & Y. Theoradakis (Eds.), *Xth world congress of sport psychology proceedings, Vol. 5 (38-40)*. Skiathos: ISSP.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 29)*. Münster: Waxmann.

- Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (53-71). Albany, NY: State University of New York Press.
- Davis-Kean, P. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304.
- de Bruyn, E. H., Deković, M. & Meijnen, G. W. (2003). Parenting, goal orientations, classroom behavior, and school success in early adolescence. *Applied Developmental Psychology, 24*, 393-412.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 223-238.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- de Graaf, N. D. & de Graaf, P. M. (2002). Formal and popular dimensions of cultural capital: Effects on children's educational attainment. *Netherlands' Journal of Social Sciences, 38*(2), 167-186.
- de Graaf, N. D., de Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education, 73*(2), 92-111.
- de Graaf, P. M. (1986). The impact of financial and cultural resources on educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education 59*(4), 237-46.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research, 93*(1), 11-30.
- Diener, C. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 451-462.

- Dietrich, F. & Salema-Aro, F. (2103). Parental involvement and adolescents' career goals pursuit during the post-school transition. *Journal of Adolescents*, 36, 121-128.
- Dika, S. L. & Singh, K. (2002). Application of social capital in educational literature. A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment and marital selection. *American Sociology*, 90, 1231-1261.
- Dimmock, C. A. J., O'Donoghue, T. A. & Robb, A. S. (1996). Parental involvement in schooling: An emerging research agenda. *Compare*, 26(1), 5-20.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2008). Qualitätssicherung in Schulen. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 53* (36-58). Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2009). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (237-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Downey, D. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60, 1231-1261.
- Duchesne, S. & Ratelle, C. F. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 2, 497-507.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., Larose, S. & Guay, F. (2007). Adjustment trajectories in college science programs: Perceptions of qualities of parents' and college teachers' relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 62-71.

- Duda, J., Chi, L., Newton, M., Walling, M. & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 40-63.
- Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.
- Dumont, H. (2012). Elterliche Hausaufgabenhilfe unter dem Blickwinkel sozialer Disparitäten: Eine Untersuchung pädagogisch-psychologischer Prozesse. Dissertation: Eberhard Karls Universität Tübingen.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144-161.
- Durbin, J. & Watson, G. S. (1950). Testing for serial correlation in least squares regression. I. *Biometrika*, 37(3-4), 409-428.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning: Psychological science and education. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K. & Roßbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool age. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24, 138-154.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-School Links* (3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (139-181). New York, NY: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D. & Flanagan, C. et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Rueman, D. & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes in early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon u.a. (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Vol.3: Social, emotional, and personality development* (1017-1096). New York: Wiley.
- Ehmke, T. (2008). Soziale Herkunft und Lesekompetenz: Veränderungen zwischen PISA 2000 und PISA 2006? *Schul-Management*, 39, 35-36.
- Ehmke, T. & Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. in E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. (231-254). Münster: Waxmann Verlag.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2013). *Statistik und Forschungsmethoden* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eitle, T. & Eitle, D. (2002). Race, cultural capital, and the educational effects of participation in sports. *Sociology of Education*, 75(1), 123-146.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the „classic“ and „contemporary“ approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, Vol. 10* (143-179). Greenwich, CT: JAI.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (52-75). New York, NY: Guilford Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.

- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. J., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 119-136.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261-276.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (1139-1151). New York, NY: Macmillan.
- Epstein, J. L. (1994). *A checklist for an effective parent-school relationship: The five types of parental involvement*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families Communities, Schools and Children's Learning Center.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three western european societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30, 341-415.
- Exeler, F. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 6-22.

- Falbo, T., Lein, L. & Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research, 16*, 511-529.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education, 70*(1), 27-61.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53-74.
- Fan, W., Williams, C. M. & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *Journal of Educational Research, 105*, 21-35.
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y. & Ginsburg M. D. (1995). Effect of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(2), 272-281.
- Fantuzzo, J. W., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367-376.
- Finsterwald, M. (2006). *Motivation und Schulübergang. Bedingungsfaktoren eines erfolgreichen Übergangs auf weiterführende Schulen*. Berlin: Logos.
- Fletcher, K. L, Shim, S. S. & Wang, C. (2012). Perfectionistic concerns mediate the relationship between psychologically controlling parenting and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences, 52*, 876-881.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005). *Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK.
- Fulton, E. & Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation: Relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology, 28*(5), 521-534.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162.
- Füssel, H.-P., Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Der institutionelle Kontext von Übergangentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl



- am Ende der Grundschulzeit. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (87-106). Bonn & Berlin: BMBF.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treimann, D. J. & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research, 21*, 1-56.
- Gehlbach, H. (2006). How changes in students' goal orientations relate to outcomes in social studies. *Journal of Educational Research, 99*, 358-370.
- Georg, W. (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK.
- Ghysens, L. (2009). *Parents' teachers' and children's perception of parental involvement in relation with pupils' learning achievement and wellbeing*. Paper presented at the 7<sup>th</sup> international conference of the European Research Network about Parents in Education. Malmö.
- Ginsburg, G. S. & Bronstein P. (1993). Family factors related to children's intrinsic extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development, 64*(5), 1461-1474.
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 376-396.
- Gonzalez, A. R., Doan Holbein, M. F. & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 450-470.
- Gonzalez, A., Greenwood, G. E. & Wen Hsu, J. (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal, 35*, 182-192.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parent involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzales-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C. & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *Journal of Experimental Education, 70*(3), 257-287.

- Gordon, M. & Cui, M. (2014). School-related parental involvement and adolescent academic achievement: The role of community poverty. *Family Relations*, *63*, 616-626.
- Gottfried, A. E. (1986). *Children's academic intrinsic motivation inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 3-13.
- Graham, J. W., Cumsille, P. E. & Elek-Fisk, E. (2003). Methods for handling missing data. In J. A. Schinka, W. F. Velicer & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Research methods in psychology* (87-114). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 532-544.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 164-173.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 538-548.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J. & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, *67*, 928-941.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, *10*, 456-488.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 143-154.

- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 53, 508-517.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gurland, S. T. & Grolnick, W. S. (2005). Perceived threat, controlling parenting and children's achievement orientations. *Motivation and Emotion*, 29(2), 103-121.
- Guryan, J., Hurst, E. & Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives*, 22(3), 23-46.
- Hackbart, M. (2013). Die Zusammenhänge von Leistungsmotiven und den Zielorientierungen des 3 x 2-Modells. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Osnabrück.
- Hagan, J., McMillian, R. & Wheaton, B. (1996). New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children. *American Sociological Review*, 61, 368-385.
- Hanchon, T. A. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 885- 890.
- Hanson, T. L., McLanahan, S. & Thomson, E. (1997). Economic resources, parental practices, and children's well-being. In G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor* (190-238). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Hao, L. & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71, 175-198.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. & Elliot, A. J. (2002). Prediction success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures

- as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Harrer, K. (2012). Empirische Überprüfung des 3 x 2 Modells der Zielorientierungen und dessen Zusammenhang mit Lernfreude und Langeweile. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Harter, S., Whitesell, N. R. & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-807.
- He, T., Gou, W. J. & Chang S. (2015). Parental involvement and elementary school students' goals, maladaptive behaviors, and achievement in learning English as a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 39, 205-210.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Band D, I, 3* (71-177). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W., Kramer, R-T., Thiersch, S. & Ziem, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 126-152.
- Henz, U. & Maas, I. (1995). Chancengleichheit durch Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47, 605-633.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern*. Münster/New York/München /Berlin: Waxmann.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A. & Bates, J. E. et al. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. P. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.

- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Hitpass, J. (1965). *Einstellung der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung*. Ratingen: Henn.
- Hoang, T. N. (2007). The relations between parenting and adolescent motivation. *International Journal of Whole Schooling, 3*(2), 1-21.
- Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C. D. (1982). Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 3*, 169-184.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378.
- Hong, S. & Ho, H.-Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2005). *Final performance report for OERI Grant#R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Horn, L. & West, J. (1992). *National education longitudinal study of 1988: A profile of parents of eighth graders*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 48-73.

- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449.
- Huntsinger, C. S. & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- Israel, G. D., Beaulieu, L. J. & Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural Sociology*, 66(1), 43-68.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and *structure*. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Jæger, M. M. (2009). Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4), 1943-1971.
- Jæger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (1999). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Jeynes, W. H. (2003). The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.
- Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.

- Jimerson, S., Egeland, B. & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology, 9*, 116-126.
- Jöreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (294-316). Newbury Park, CA: Sage.
- Joussemet, M., Koester, R., Lekes, N. & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality, 75*(5), 1215-1236.
- Jullien, S. (2006). *Elterliches Engagement und Lern- und Leistungsemotionen*. München: Herbert Utz Verlag.
- Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie, 33*, 375-397.
- Jungbauer-Gans, M. (2009). Kulturelles und soziales Kapital als Übergangsressource. Theoretische Diskussion und empirische Befunde. *TRIOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 4*, 119-132.
- Kalmijn, M. & Kraaykamp, G. (1996). Race, cultural capital, and schooling: An analysis of trends in the United States. *Sociology of Education, 69*(1), 22-34.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. & Midgely, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goals structures, and patterns of adaptive learning* (21-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaplan-Toren, N. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools, 50*(6), 634-649.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. & Spinath, F. (2012). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific achievement in early adolescence. *Learning and Instruction, 23*, 43-51.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S. & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology, 36*(3), 335-363.
- Kim, S. W. & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educa-*

- tional Psychology*. Advance online publication  
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000023>
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S. & Roßbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age - Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420-438.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Berlin: Waxmann.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Köller, O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. *Diagnostica*, 44, 173-181.
- Köller, O., Baumert, J. & Rost, J. (1998). Zielorientierungen: Ihr typologischer Charakter und ihre Entwicklung im frühen Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 30, 128-138.
- Koutsoulis, M. K. & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8, 108-127.
- Kremer-Sadlik, T. & Fatigante, M. (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22(1), 67-84.
- Kung, H.-Y. & Lee, C.-Y. (20015). Multidimensionality of parental involvement and children's mathematics achievement in Taiwan: Mediating effect of math self-efficacy. *Learning and Individual Differences*.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.004>
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E. & Neubrand, M. et al. (2002). *PISA 2000 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingebiel, F. & Szczyzny, M. (2010). Das emotionale Erleben des bevorstehenden Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (331-353). Bonn & Berlin: BMBF.



- Langer, M. C. (2012). Das 3 x 2 Achievement Goal Model: Konsequenzen für Fähigkeitsselbstkonzept, Umgang mit Misserfolg und Interesse. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Lau, S. & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100, 15-29.
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 927-935.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lechert, Y., Schroedter, J. H. & Lüttinger, P. (2006). *Die Umsetzung der Bildungs-klassifikation CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus- Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976-2004. ZUMA-Methodenbericht 2006/12*. Mannheim: ZUMA.
- Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- LeFevre, A. L. & Shaw, T. S. (2012). Latino parent involvement and school success: Longitudinal effects of formal and informal support. *Education and Urban Society*, 44(6), 707-723.
- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Leonardi, R. (1995). Regional development in Italy – social capital and the mezzogiorno. *Oxford Review of Economic Policy*, 11(2), 165-179.
- Liam, G. A. D., Martin, A. J., Porter, A. L. & Colmar, S. (2011). Sociocultural antecedents of academic motivation and achievement: Role of values and achievement

- motives in achievement goals and academic performance. *Asian Journal of Social Psychology*, 15(1), 1-13.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2001). Multiple goals, multiple contexts: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (251-269). Amsterdam: Pergamon.
- Linnenbrink-Garcia, L., Tyson, D. F. & Patall, E. A. (2008). When are achievement goals orientations beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19-70.
- Litman, J. A. & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80, 75-86.
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley.
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die langfristige Aufrechterhaltung von Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Budrich UniPress.
- Lorenz, F. & Wild, E. (2007). Parental involvement in schooling – results concerning its structure and impact on students' motivation. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Eds.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Program* (299-316). Münster: Waxmann.
- Lüdtke, O., Köller, O., Bundt, S., Gomolka, J. & Watermann, R. (2004). Durchführung und methodische Grundlagen der TOSCA-Studie. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien* (121-151). Opladen: Leske + Budrich.
- Lüdtke, O. & Robitzsch, A. (2010a). Missing-Data-Analyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (723-729). Göttingen: Hogrefe.
- Lüdtke, O. & Robitzsch, A. (2010b). Umgang mit fehlenden Daten in der empirischen Bildungsforschung. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erzie-*

- Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, Quantitative Forschungsmethoden*. Weinheim: Juventa.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Lukesch, H. (1997). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Regensburg: Roderer.
- Lund, B., Rheinberg, F. & Gladasch, U. (2001). Ein Elterntraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(3), 130-143.
- Luo, W., Aye, K. M., Hogan, D., Kaur, B. & Chan, M. C. Y. (2013). Parenting behaviors and learning of Singapore students: The mediational role of achievement goals. *Motivation and Emotion*, 37, 274-285.
- Maaz, K. (2006): *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K. & Baumert, J. (2009). Differenzielle Übergänge in das Sekundarschulsystem: Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund kultureller Disparitäten. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (361-369). Opladen: Budrich.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 11-46.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299-327.
- Madjar, N., Voltsis, M. & Weinstock, P. (2015). The role of perceived parental expectation and criticism in adolescents' multidimensional perfectionism and achievement goals. *Educational Psychology*, 35(6), 765-778.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.

- Marjoribanks, K. & Mboya, M. (2001). Family capital, goal orientations and south african adolescents' self-concept: A moderation-mediation model. *Educational Psychology, 21*, 37-41.
- Marsh, H. W. (1990a). A multidimensional hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review, 2*, 77-171.
- Marsh, H. W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 623-636.
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, Motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327-365.
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology, 83*, 377-392.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Foy, P. (with Olson, J.F., Erberber, E., Preuschoff, C. & Galia, J.) (2008). *TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mayer, K. U. & Blossfeld, H.-P. (1990). Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In P. A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile (Soziale Welt, Sonderband 7)*. Göttingen: Schwarzer.
- Mccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.) & P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (1-101). New York, NY: Wiley.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41*, 121-131.
- McFadden, D. (1974). Conditional logit analysis of qualitative choice behavior. In P. Zarembka (Ed.), *Frontiers in Econometrics* (105-142). New York, NY: Academic Press.

- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- McNeal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-144.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology* 26, 454-480.
- Mendoza, C. D. (2012). *Parental Involvement and student motivation: A quantitative study of the relationship between student goal orientation and student perceptions of parental involvement among 5th grade students*. Dissertation. USC Rosier School of Education, University of Southern California.
- Meulemann, H., (1985). Bildung und Lebensplanung. *Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Middleton, M. J., Kaplan, A. & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in math over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L. & Freeman, K. E. et al. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Midgley, C., Middleton, M. J., Gheen, M. H. & Kumar, R. (2002). Stage-environment fit revisited: A goal theory approach to examining school transitions. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning* (109-142). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.

- Milne, A. M., Myers, D. E., Rosenthal, A. S. & Ginsburg, A. (1986). Single parents, working mothers, and the educational achievement of school children. *Sociology of Education*, 59, 125-139.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: the example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*. Advance online publication  
<http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Müller, W. & Mayer, K.-U. (1976). *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Müller-Kalthoff, T., Wild, E., Rammert, M., Siegmund, A. & Gerber, J. (2008). *Parental support of student learning and the development of learning motivation in mathematics*. Bielefelder Server für Online-Publikationen, Universität Bielefeld.  
<http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2315563>
- Muis, K. R. & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 265-277.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998-2012). *Mplus (Version 7)* [Software]. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Muthén, B. O. & Satorra, A. (1995). Complex sample data in structural equation modeling. *Sociological Methodology*, 25, 267-316.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nagelkerke, N. J. D. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78, 691-692.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U. & Ryser, H. et al. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- Nicholls, J. G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective, In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (11-40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Niehaus, K. & Adelson, J. L. (2014). School support, parental involvement, and academic and social-emotional outcomes for English language learners. *American Educational Research Journal*, 51(4), 810-844.
- Niia, A., Almqvist, L. & Brunnberg, M. (2015). Student participation and parental involvement in relation to academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 297-315.
- Nokali, N. E., Bachmann, H. J. & Votrube-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Oakland, T., Wechsler, S., Benusan, E. & Stafford, M. (1994). The construct and measurement of achievement among Brazilian children. *School Psychology International*, 15, 133-143.
- Parcel, T. L. & Menaghan, E. G. (1993). Family social capital and children's behavior problems. *Social Psychology Quarterly*, 56(2), 120-135.
- Park, H.-S. & Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 23(4), 386-395.
- Park, S. & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *Journal of Educational Research*, 106(2), 105-119.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Paulick, I. (2011). *Zielorientierungen und schulisches Lernen am Grundschulübergang*. Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen.
- Paulick, I., Watermann, R. & Nückles, M. (2011). Zielorientierungen und schulische Leistungen am Grundschulübergang. *Unterrichtswissenschaft*, 39(4), 365-384.

- Paulick, I., Watermann, R. & Nückles, M. (2013). Achievement goals and school achievement: The transition to different school tracks in secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 75-86.
- Pavalache-Ilie, M., Tirdia, F-A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 607-612.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S. & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128-150.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research explanation and prediction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Peisert, H., (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Perna, L. W. & Titus, M. A. (2005). The relationship between parental involvement of social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76(5), 485-518.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. & Litwack (2004). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 2007.
- Pong, S. (1998). The school compositional effect of single parenthood on 10th-grade achievement. *Sociology of Education*, 71, 24-43.
- Porumbu, D. & Nescoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Social and Behavioral Sciences*, 76, 706-710.



- Pribesh, S. & Downey, D. B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance? *Demography*, 36(4), 521-534.
- Ratelle, C. F., Guay, F. & Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754.
- Raviv, T., Kessenich, M. & Morrison, F. J. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 528-547.
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Régner, I., Loose, F. & Dumas, F. (2009). Students' perceptions of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263-277.
- Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle*. München: Oldenbourg.
- Reinecke, J. & Pöge, A. (2010). Strukturgleichungsmodelle. In H. Best & C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Datenanalyse* (775-805). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Voraussetzungen der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 227-237.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Rindermann, H. & Baumeister, A. E. E. (2015). Parents' SES vs. parental educational behavior and children's development: A reanalysis of the Hart and Risley study. *Learning and Individual Differences*, 37, 133-138.
- Rivers, J., Mullis, A. M., Fortner, L. A. & Mullis, R. L. (2012). Relationship between parenting styles and the academic performance of adolescents. *Journal of Family Social Work*, 15(3), 2002-216.
- Roeser, R. & Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Roeser, R., Midgley, C. & Urdan, T. C. (1996). Perception of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in

- school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rössel, J. & Beckert-Zieglschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 61(6), 497-513.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York, NY: Wiley.
- Rubin, D. B. (2004). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York, NY: Wiley.
- Rüffer, C. (2003). Entwicklung und Evaluation eines Elterntrainings zum häuslichen Lernen: Zur Bedeutung von Autonomieunterstützung und Kontrolle für die Lernmotivation der Kinder. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sanders, M. (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33, 384-409.
- Sartor, C. E. & Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37, 221-234.
- Schafer, J. L. & Graham, J. W. (2002). Missing Data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177.
- Schafer, J. L. & Olsen, M. K. (1998). Multiple imputation for multivariate missing data problems: A data analyst's perspective. *Multivariate Behavioral Research*, 33, 545-571.
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie, Band 10* (38-49). Göttingen: Hogrefe.

- Schmidt, S. (2010). Soziale Ungleichheit schon beim Kindergartenbesuch? *KiTa aktuell spezial, 1*, 29-32.
- Schmitt, M. (2009). Innerfamiliale Beziehungen und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*, 715-732.
- Schöne, C. (2007). *Zielorientierung und Bezugsnormpräferenzen in Lern- und Leistungssituationen*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2004). Zielorientierung und Bezugsnormorientierung: Zum Zusammenhang zweier Konzepte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18*(2), 93-99.
- Schwinger, M. & Wild, E. (2006). Die Entwicklung von Zielorientierungen im Fach Mathematik von der 3. bis 5. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20*(4), 269-278.
- Schwinger, M. & Wild, E. (2015). Prevalence, stability, and functionality of achievement goal profiles in mathematics from third to seventh grade. *Contemporary Educational Psychology, 37*, 1-13.
- Seibold, D. R. & McPhee, R. D. (1979). Commonality analysis: A method for decomposing explained variance in multiple regression analyses. *Human Communication Research, 5*(4), 355-365.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.
- Senko, C. & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 320-336.
- Sessa, F., Avenevoli, S., Steinberg, L. & Morris, A. (2001). Correspondence among informants on parenting: Preschool children, mothers and observers. In D. Teti (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (123-138). Malden, MA: Blackwell.
- Shim, S. S., Ryan, A. M. & Anderson, C. J. (2008). Achievement goals and achievement during early adolescence: Examining time-varying predictors and outcome variables in growth-curve analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 655-671.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453.

- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- Skinner, E. A., Chapman, M. & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 117-133.
- Skinner, E. A. & Edge, K. (2002). Parenting, motivation, and the development of coping. In L. J. Crockett (Ed.), *The Nebraska Symposium on Motivation: Motivation, agency, and the life course* (77-143). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J. & Israel, G. D. (1992). Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south. *Journal of Research in Rural Education, 8*(1), 75-87.
- Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Wirthwein, L. & Rost, D. H. (2007). Zielorientierungen: Zur Relevanz der Schulfächer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39*, 165-176.
- Sparfeldt, J. R., Rost, D. H. & Schilling, S. R. (2004). Schulfachspezifische Interessen – ökonomisch gemessen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51*(3), 213-220.
- Spinath, B. & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (29-40). Göttingen: Hogrefe.
- Stecher, L. (2000). Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend. *Zeitschrift für Erziehungssoziologie und Sozialisationsforschung, 20*(1), 70-88.
- Stecher, L. (1996). Schulhabitus und soziales Kapital in der Familie. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland* (267-291). Weinheim: Juventa.
- Stecher, L. (2001). *Die Wirkung sozialer Beziehungen: Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- Steiger, J. H. & Lind, J. C. (1980). *Statistically based tests for the number of factors*. Paper presented at the annual spring meeting of the Psychometric Society, Iowa

- City, IA.
- Steinmayr, R., Dinger, F. C. & Spinath, B. (2010). Parents education and children's achievement: The role of personality. *European Journal of Personality*, 24(6), 535-550.
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Stipek, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397-407.
- Stocké, V. (2010). Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (81-115). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sui-Chu, E. H. (2003). Students' self-esteem in an Asian educational system: Contribution of parental involvement and parental investment. *School Community Journal*, 13(1), 65-84.
- Sui-Chu, E. H. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Suizzo, M.-A. & Stapleton, L. M. (2007). Home-based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology*, 27(4), 533-556.
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.
- Sun, Y. (1999). The contextual effects of community social capital on academic performance. *Social Science Research*, 28(4), 403-426.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2004). *Using Multivariate Statistics (3rd. ed.)*, New York, NY: Harper Collins.
- Tan, E. T. & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 442-453.
- Teachman, J. (1987). Family background, educational resources, and educational attainment. *American Sociological Review*, 52(4), 548-57.
- Teachman, J., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, 58(3), 773-783.

- Tekin, A. K. (2015). Parental perceptions of life context variables for involvement in their young children's education. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Advance online publication <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2015.1059870>
- Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Trommsdorff, G. (2001). Eltern-Kind-Beziehungen aus kulturvergleichender Sicht. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (36-62). Göttingen: Hogrefe.
- Tucker, L. R. & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Urban, D. & Mayerl, J. (2011). *Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung* (überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Urdu, T. & Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 354-365.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 170-182.
- Villiger, C., Wandeler, C. & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64, 12-25.
- Waanders, C., Mendez, J. L. & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics. Economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in pre-school children's education. *Journal of School Psychology*, 45, 619-636.
- Walker, J. M. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandier, H. M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *Elementary School Journal*, 111, 409-429.
- Wang, M.-T. & Sheikh-Kaalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungs-*

- gerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (61-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watermann, R., Klingebiel, F. & Kurtz, T. (2010). Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler und Elternsicht. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (357-384). Bonn & Berlin: BMBF.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Weinert, S. & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 303-332.
- Weinert, S., Ebert, S. & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 32-45.
- Weishaar, B. A. (2001). *The effects of various modes of parental involvement on secondary students' motivation and academic achievement*. Dissertation. Loyola University of Chicago.
- Welsch, D. & Zimmer, M. D. (2008). After school supervision and children's cognitive achievement. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 8, art. 49.
- White, M. J. & Glick, J. E. (2000). Generation status, social capital, and the routes out of high school. *Sociological Forum*, 15(4), 671-691.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (148-185). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unveröffentlichte Habilitation, Universität Mannheim.
- Wild, E. (2001). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(4), 481-499.

- Wild, E. (2003). Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(4), 513-533.
- Wild, E. & Hofer, M. (2000). Elterliche Erziehung und Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (31-52). Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 27-51.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Wilder, S. (2015). Parental involvement in mathematics: giving parents a voice, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. Advance publication <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2015.1058407>
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Pinquart, M., Wegerer, J. & Steinmayr, R. (2013). Achievement goals and academic achievement: A closer look at moderating factors. *Educational Research Review*, 10, 66-89.
- Wittler, C. (2008). „Lernlust statt Lernfrust“: Evaluation eines Elterntrainings zur Förderung autonomieunterstützender Instruktionsstrategien im häuslichen Lernkontext. Dissertation, Universität Bielefeld.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Wright, J. P., Cullen, F. T. & Miller, J. T. (2001). Family social capital and delinquent involvement. *Journal of Criminal Justice*, 29, 1-9.
- Wu, C.-C. (2012). The cross-cultural examination of the 3x2 achievement goal model in Taiwan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 422-427.
- Yamamoto, Y. & Holloway, S. D. (2010). Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214.
- Yeung, W. J., Linver, M. R. & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: Parental investment and family processes. *Child Development*, 73(6), 1861-1879.



- Yotyodying, S. & Wild, E. (2014). Antecedents of different qualities of home-based parental involvement: Findings from a cross-cultural study in Germany and Thailand. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 98-110.
- You, S., Lim, S. A., No, U. & Dang, M. (2015). Multidimensional aspects of parental involvement in Korean adolescents' schooling: A mediation role of general and domain-specific self-efficacy. *Educational Psychology*. Advance online publication <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1025705>
- You, S. & Nguyen, J. T. (2011). Parents' involvement in adolescents' schooling: A multidimensional conceptualization and mediational model. *Educational Psychology*, 31(5), 547-558.
- Yu, C. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes*. Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 461-479.
- Zinnecker, J. & Georg, W. (1996). Soziale Interaktion in der Familie und ihre Wirkung auf Schuleinstellung und Schulerfolg der Kinder. In J. Zinnecker & R. K. Silberstein (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland* (303-305). Weinheim: Juventa.

10

Anhang

## 10. Anhang

### A. 1 Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe, Herkunft der Skala, Cronbachs $\alpha$ für die Stichprobe der Untersuchungen 1 und 2

	Item	M	SD	$r_{it}$	Herkunft	Cronbachs $\alpha$
LZ <sub>T1</sub>	lz <sub>1</sub>	3.49	.66	.57	PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales); Midgley et al., 2000	.77
	lz <sub>2</sub>	3.56	.63	.63		
	lz <sub>3</sub>	3.54	.63	.61		
	lz <sub>4</sub>	3.63	.56	.66		
ALZ <sub>T1</sub>	alz <sub>1</sub>	2.83	1.00	.68	MOS (Motivational Orientation Scales); Köller & Baumert, 1998; Nicholls et al., 1985	.88
	alz <sub>2</sub>	2.75	1.01	.71		
	alz <sub>3</sub>	2.52	1.04	.78		
	alz <sub>4</sub>	2.45	1.03	.78		
VLZ <sub>T1</sub>	vlz <sub>1</sub>	3.57	.69	.51	Schwinger & Wild, 2006	.70
	vlz <sub>2</sub>	3.52	.74	.51		
ST <sub>T1</sub>	st <sub>1</sub>	3.29	.84	.52	Lorenz & Wild, 2007; Wild, 1999	.76
	st <sub>2</sub>	3.08	1.03	.59		
	st <sub>3</sub>	3.02	1.04	.58		
	st <sub>4</sub>	3.41	.82	.57		
AU <sub>T1</sub>	au <sub>1</sub>	3.16	.92	.49	Lorenz & Wild, 2007; Wild, 1999	.67
	au <sub>2</sub>	2.91	1.09	.41		
	au <sub>3</sub>	3.12	.99	.50		
	au <sub>4</sub>	2.85	1.06	.44		
RE <sub>T1</sub>	re <sub>1</sub>	3.75	.56	.62	Lorenz & Wild, 2007; Wild, 1999	.80
	re <sub>2</sub>	3.61	.64	.62		
	re <sub>3</sub>	3.67	.64	.72		
KO <sub>T1</sub>	ko <sub>1</sub>	1.72	1.02	.61	Lorenz & Wild, 2007; Wild, 1999	.79
	ko <sub>2</sub>	1.48	.84	.59		
	ko <sub>3</sub>	2.02	1.08	.66		
	ko <sub>4</sub>	1.84	1.05	.57		
SOZ <sub>T1</sub>	soz <sub>1</sub>	3.67	.67	.34	In Anlehnung an PISA; Kunter et al., 2002	.72
	soz <sub>2</sub>	3.20	.75	.59		
	soz <sub>3</sub>	3.23	.8	.56		
	soz <sub>4</sub>	2.75	.85	.54		
	soz <sub>5</sub>	2.77	.83	.37		

*Anmerkungen.* T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). M: Mittelwert. SD: Standardabweichung.  $r_{it}$ = Trennschärfe. LZ: Lernziele. lz<sub>1-4</sub>: Lernziele-Items 1-4. ALZ: Annäherungsleistungsziele. alz<sub>1-4</sub>: Annäherungsleistungsziele-Items 1-4. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. vlz<sub>1-2</sub>: Vermeidungsleistungsziele-Items 1-2. ST: Struktur. st<sub>1-4</sub>: Struktur-Items 1-4. AU: Autonomie. au<sub>1-4</sub>: Autonomie-Items 1-4. RE: Responsivität. re<sub>1-3</sub>: Responsivität-Items 1-3. KO: Kontrolle. ko<sub>1-4</sub>: Kontrolle-Items 1-4. SOZ: Soziale Praxis. soz<sub>1-5</sub>: Soziale Praxis-Items 1-5.

A. 2 Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe, Herkunft der Skala, Cronbachs  $\alpha$   
für die Stichprobe der Untersuchungen 1 und 2 (Fortsetzung)

	Item	M	SD	$r_{it}$	Herkunft	Cronbachs $\alpha$
KULT <sub>T1</sub>	kult <sub>1</sub>	1.67	.75	.64	In Anlehnung an PISA; Kunter et al., 2002	.79
	kult <sub>2</sub>	1.84	.77	.53		
	kult <sub>3</sub>	1.44	.69	.61		
	kult <sub>4</sub>	1.28	.58	.57		
	kult <sub>5</sub>	1.48	.74	.53		
NOTE	de	4.34	.88	.78	Schulkoordinatoren	.86
	ma	4.32	.95	.70		
	sk	4.55	.88	.75		
	fs	4.67	.82	.63		

*Anmerkungen.* T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). M: Mittelwert. SD: Standardabweichung.  $r_{it}$  = Trennschärfe. KULT: Kulturelle Praxis. kult<sub>1-5</sub>: Kulturelle Praxis-Items 1-5. NOTE: schulische Leistung. de: Halbjahresnote in Deutsch. ma: Halbjahresnote in Mathematik. sk: Halbjahresnote in Sachkunde. fs: Halbjahresnote in der ersten Fremdsprache.

A.3 Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe, Herkunft der Skala, Cronbachs  $\alpha$   
für die Stichprobe der Untersuchung 3

	Item	M	SD	$r_{it}$	Herkunft	Cronbachs $\alpha$
LZ <sub>T1</sub>	lz <sub>1</sub>	3.47	.65	.48	PALS (Patterns of Adaptive Learning Scales); Midgley et al., 2000	.75
	lz <sub>2</sub>	3.52	.66	.54		
	lz <sub>3</sub>	3.52	.64	.62		
	lz <sub>4</sub>	2.72	.54	.56		
LZ <sub>T2</sub>	lz <sub>1</sub>	2.99	.71	.53		.76
	lz <sub>2</sub>	3.33	.62	.60		
	lz <sub>3</sub>	3.16	.68	.61		
	lz <sub>4</sub>	3.45	.63	.50		
ALZ <sub>T1</sub>	alz <sub>1</sub>	2.72	1	.70	MOS (Motivational Orientation Scales); Köller & Baumert, 1998; Nicholls et al., 1985	.89
	alz <sub>2</sub>	2.68	1	.72		
	alz <sub>3</sub>	2.43	1	.79		
	alz <sub>4</sub>	2.35	1	.79		
ALZ <sub>T2</sub>	alz <sub>1</sub>	1.84	.82	.70		.86
	alz <sub>2</sub>	1.92	.86	.63		
	alz <sub>3</sub>	1.65	.78	.70		
	alz <sub>4</sub>	1.74	.77	.76		
VLZ <sub>T1</sub>	vlz <sub>1</sub>	3.57	.68	.56	Schwinger & Wild, 2006	.72
	vlz <sub>2</sub>	3.52	.73	.56		
VLZ <sub>T2</sub>	vlz <sub>1</sub>	2.72	.89	.73		.84
	vlz <sub>2</sub>	2.71	.96	.73		
ST <sub>T1</sub>	st <sub>1</sub>	3.21	.86	.53	Lorenz & Wild, 2007; Wild, 1999	.78
	st <sub>2</sub>	3.01	1.1	.62		
	st <sub>3</sub>	2.93	1.1	.59		
	st <sub>4</sub>	3.35	.85	.61		
AU <sub>T1</sub>	au <sub>1</sub>	3.12	.93	.53	Lorenz & Wild, 2007; Wild, 1999	.70
	au <sub>2</sub>	2.89	1.1	.44		
	au <sub>3</sub>	3.11	.97	.54		
	au <sub>4</sub>	2.78	1.1	.43		
RE <sub>T1</sub>	re <sub>1</sub>	3.78	.51	.61	Lorenz & Wild, 2007; Wild, 1999	.80
	re <sub>2</sub>	3.62	.63	.63		
	re <sub>3</sub>	3.69	.60	.72		
KO <sub>T1</sub>	ko <sub>1</sub>	1.58	.92	.61	Lorenz & Wild, 2007; Wild, 1999	.80
	ko <sub>2</sub>	1.4	.76	.58		
	ko <sub>3</sub>	1.81	.98	.66		
	ko <sub>4</sub>	1.71	.97	.60		
SOZ <sub>T1</sub>	soz <sub>1</sub>	3.73	.61	.32	In Anlehnung an PISA; Kunter et al., 2002	.70
	soz <sub>2</sub>	3.26	.69	.57		
	soz <sub>3</sub>	3.28	.77	.52		
	soz <sub>4</sub>	2.79	.81	.52		
	soz <sub>5</sub>	2.71	.78	.34		

*Anmerkungen.* T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). T<sub>2</sub>: Zweiter Messzeitpunkt (7. Klasse). M: Mittelwert. SD: Standardabweichung.  $r_{it}$ = Trennschärfe. LZ: Lernziele. lz<sub>1-4</sub>: Lernziele-Items 1-4. ALZ: Annäherungsleistungsziele. alz<sub>1-4</sub>: Annäherungsleistungsziele-Items 1-4. VLZ: Vermeidungsleistungsziele. vlz<sub>1-2</sub>: Vermeidungsleistungsziele-Items 1-2. ST: Struktur. st<sub>1-4</sub>: Struktur-Items 1-4. AU: Autonomie. au<sub>1-4</sub>: Autonomie-Items 1-4. RE: Responsivität. re<sub>1-3</sub>: Responsivität-Items 1-3. KO: Kontrolle. ko<sub>1-4</sub>: Kontrolle-Items 1-4. SOZ: Soziale Praxis. soz<sub>1-5</sub>: Soziale Praxis-Items 1-5.

A.4 Mittelwert, Standardabweichung, Trennschärfe, Herkunft der Skala, Cronbachs  $\alpha$   
für die Stichprobe der Untersuchung 3 (Fortsetzung)

	Item	M	SD	$r_{it}$	Herkunft	Cronbachs $\alpha$
KULT <sub>T1</sub>	kult <sub>1</sub>	1.7	.71	.60	In Anlehnung an PISA; Kunter et al., 2002	.78
	kult <sub>2</sub>	1.89	.73	.49		
	kult <sub>3</sub>	1.42	.64	.58		
	kult <sub>4</sub>	1.28	.56	.57		
	kult <sub>5</sub>	1.42	.65	.50		
ILM <sub>T2</sub>	ilm <sub>1</sub>	2.40	.78	.63	Berlyne, 1978; Litman & Spielberger, 2003	.84
	ilm <sub>2</sub>	2.54	.82	.75		
	ilm <sub>3</sub>	2.60	.81	.65		
	ilm <sub>4</sub>	2.17	.86	.63		
SK <sub>T2</sub>	ask <sub>1</sub>	3.22	.63	.55	In Anlehnung an den SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire); Marsh, 1990a	.81
	ask <sub>2</sub>	3.16	.66	.73		
	ask <sub>3</sub>	3.22	.67	.71		
SW <sub>T2</sub>	swe <sub>1</sub>	3.48	.59	.47	In Anlehnung an Skinner, Chapman & Baltes (1988)	.74
	swe <sub>2</sub>	2.00	.70	.62		
	swe <sub>3</sub>	2.99	.76	.53		
	swe <sub>4</sub>	3.15	.69	.53		
KÜ <sub>T2</sub>	kü <sub>1</sub>	3.44	.64	.51	In Anlehnung an Skinner, Chapman & Baltes (1988)	.79
	kü <sub>2</sub>	3.50	.61	.56		
	kü <sub>3</sub>	3.54	.59	.59		
LA <sub>T2</sub>	la <sub>1</sub>	1.60	.77	.61	Helmke, 1992; Hodapp, Laux & Spielberger, 1982	.89
	la <sub>2</sub>	1.88	.90	.69		
	la <sub>3</sub>	1.65	.85	.74		
	la <sub>4</sub>	1.69	.89	.64		
	la <sub>5</sub>	1.88	1.01	.49		
	la <sub>6</sub>	1.87	.90	.54		
	la <sub>7</sub>	1.96	.99	.64		
	la <sub>8</sub>	1.76	.93	.74		
	la <sub>9</sub>	1.81	.93	.63		
NOTE	de	4.60	.85	.61	Schulkoordinatoren	.85
	ma	4.60	.86	.58		
	sk	4.83	.83	.66		
	fs	4.83	.83	.60		

*Anmerkungen.* T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). T<sub>2</sub>: Zweiter Messzeitpunkt (7. Klasse). M: Mittelwert. SD: Standardabweichung.  $r_{it}$ = Trennschärfe. KULT: Kulturelle Praxis. kult<sub>1-5</sub>: Kulturelle Praxis-Items 1-5. ILM: Intrinsische Lernmotivation. ilm<sub>1-4</sub>: Intrinsische Lernmotivation-Items 1-4 bzw. 1-4. SK: Selbstkonzept. ask<sub>1-3</sub>: akademisches Selbstkonzept-Items 1-3. SW: Selbstwirksamkeitserwartungen. swe<sub>1-4</sub>: Selbstwirksamkeitserwartungen-Items 1-4. KÜ: Kontrollüberzeugungen. kü<sub>1-3</sub>: Kontrollüberzeugungen-Items 1-3. LA: Leistungsangst. la<sub>1-9</sub>: Leistungsangst-Items 1-9. NOTE: schulische Leistung. de: Halbjahresnote in Deutsch. ma: Halbjahresnote in Mathematik. sk: Halbjahresnote in Sachkunde. fs: Halbjahresnote in der ersten Fremdsprache.

## A.5 Deskriptiva zentraler Untersuchungsvariablen für die Untersuchungen 1 und 2

	M	SD	Min	Max	Schiefte	Exzess	Missing %
Geschlecht	1.5	.5	1	2	-.01	-2	.42
ISEI	50.8	16.5	16	90	.15	-.56	29.7
MIG	1.49	.79	1	3	1.17	-.37	18.3
Bücher	4.3	1.7	1	7	.15	-.99	25.2
Übergangsempfehlung	1.4	.49	1	2	.25	-1.9	18.2
Note Deutsch	4.34	.88	1	6	-.29	-.31	14.6
Note Mathe	4.32	.95	1	6	-.35	-.36	14.1
Note Sachkunde	4.55	.88	1	6	-.44	-.04	13.9
Note Fremdsprache	4.67	.82	1	6	-.36	-.06	46.8
lz <sub>1</sub>	3.49	.66	1	4	-1.12	.88	16.8
lz <sub>2</sub>	3.56	.63	1	4	-1.4	1.82	17.5
lz <sub>3</sub>	3.54	.63	1	4	-1.26	1.43	17.7
lz <sub>4</sub>	3.63	.56	1	4	-1.34	1.66	17.5
alz <sub>1</sub>	2.83	1	1	4	-.31	-1	17.8
alz <sub>2</sub>	2.75	1	1	4	-.24	-1.1	17.6
alz <sub>3</sub>	2.52	1	1	4	.05	-1.2	17.8
alz <sub>4</sub>	2.45	1	1	4	.12	-1.1	17.6
vlz <sub>1</sub>	3.57	.69	1	4	-1.7	2.81	17.2
vlz <sub>2</sub>	3.52	.74	1	4	-1.6	2.18	17.5
st <sub>1</sub>	3.29	.84	1	4	-1.03	.33	17.6
st <sub>2</sub>	3.08	1.03	1	4	-.79	-.79	17.8
st <sub>3</sub>	3.02	1.04	1	4	-.68	-.68	18
st <sub>4</sub>	3.41	.82	1	4	-1.34	-1.34	17.7
au <sub>1</sub>	3.16	.92	1	4	-.93	-.01	18.2
au <sub>2</sub>	2.91	1.1	1	4	-.56	-1.0	18.8
au <sub>3</sub>	3.11	.99	1	4	-.86	-.36	18.6
au <sub>4</sub>	2.78	1.1	1	4	-.39	-1.1	18.8
re <sub>1</sub>	3.75	.56	1	4	-2.62	7.66	19.5
re <sub>2</sub>	3.61	.65	1	4	-1.72	2.86	19.6
re <sub>3</sub>	3.67	.64	1	4	-2.11	4.44	19.6
ko <sub>1</sub>	1.72	1	1	4	1.17	0	18.1
ko <sub>2</sub>	1.48	.84	1	4	1.77	2.22	18.5
ko <sub>3</sub>	2.01	1.1	1	4	.65	-.92	18.7
ko <sub>4</sub>	1.84	1.1	1	4	.92	-.51	18.7

*Anmerkungen.* M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. Min: Minimum. Max: Maximum. ISEI: Sozio-ökonomischer Status. MIG: Migrationshintergrund. lz<sub>1-4</sub>: Lernziele-Items 1-4. alz<sub>1-4</sub>: Annäherungsleistungsziele-Items 1-4. vlz<sub>1-2</sub>: Vermeidungsleistungsziele-Items 1-2. st<sub>1-4</sub>: Struktur-Items 1-4. au<sub>1-4</sub>: Autonomie-Items 1-4. re<sub>1-3</sub>: Responsivität-Items 1-3. ko<sub>1-4</sub>: Kontrolle-Items 1-4.

## A.6 Deskriptiva zentraler Untersuchungsvariablen für die Untersuchungen 1 und 2

(Fortsetzung)

	M	SD	Min	Max	Schiefe	Exzess	Missing %
soz <sub>1</sub>	3.67	.67	1	4	-2.17	4.27	17.6
soz <sub>2</sub>	3.2	.75	1	4	-.58	-.26	18.1
soz <sub>3</sub>	3.2	.80	1	4	-.69	-.33	17.6
soz <sub>4</sub>	2.75	.85	1	4	-.08	-.73	17.8
soz <sub>5</sub>	2.77	.83	1	4	-.16	-.61	17.6
<hr/>							
kult <sub>1</sub>	1.67	.75	1	4	1.08	1.03	18
kult <sub>2</sub>	1.83	.77	1	4	.82	.59	18.2
kult <sub>3</sub>	1.44	.68	1	4	1.67	2.74	17.7
kult <sub>4</sub>	1.28	.58	1	4	2.28	5.58	17.6
kult <sub>5</sub>	1.48	.74	1	4	1.57	1.95	18.4

*Anmerkungen.* M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. Min: Minimum. Max: Maximum. soz<sub>1-5</sub>: Soziale Praxis-Items 1-5. kult<sub>1-5</sub>: Kulturelle Praxis-Items 1-5.



## A.7 Deskriptiva zentraler Untersuchungsvariablen für Untersuchung 3

	M	SD	Min	Max	Schiefe	Excess	Missing %
Geschlecht	1.5	.5	1	2	-.02	-.2	.34
ISEI	54.1	15.86	16	90	.01	-.46	4.1
MIG	1.27	.62	1	3	2.08	2.83	4.8
Bücher <sub>(T1)</sub>	4.7	1.61	1	7	-.05	-1.06	2
Schulform <sub>(T2)</sub>	1.58	.49	1	2	-.31	-1.91	24.2
Übergangsempfehlung <sub>(T1)</sub>	2.84	1.34	1	8	2.31	7.19	6.1
Note Deutsch <sub>(T1)</sub>	4.6	.81	1	6	-.37	-.13	15.4
Note Mathe <sub>(T1)</sub>	4.6	.87	1	6	-.49	.03	15.4
Note Sachkunde <sub>(T1)</sub>	4.83	.76	1	6	-.37	.01	14.7
Note Fremdspr. <sub>(T1)</sub>	4.83	.78	1	6	-.44	.18	45.9
lz <sub>1(T1)</sub>	3.47	.65	1	4	-.1	.6	4.3
lz <sub>2(T1)</sub>	3.52	.66	1	4	-1.28	1.34	4.9
lz <sub>3(T1)</sub>	3.52	.64	1	4	-1.27	1.71	4.9
lz <sub>4(T1)</sub>	3.65	.54	1	4	-1.34	1.59	4.5
alz <sub>1(T1)</sub>	2.72	1	1	4	-.16	-1.1	5.2
alz <sub>2(T1)</sub>	2.68	1	1	4	-.14	-1.1	5
alz <sub>3(T1)</sub>	2.43	1	1	4	.18	-1.1	5.2
alz <sub>4(T1)</sub>	2.35	1	1	4	.23	-.1	4.9
vlz <sub>1(T1)</sub>	3.57	.68	1	4	-1.65	2.71	4.4
vlz <sub>2(T1)</sub>	3.52	.73	1	4	-1.54	2	4.8
lz <sub>1(T2)</sub>	2.99	.71	1	4	-.32	-.09	25
lz <sub>2(T2)</sub>	3.33	.62	1	4	-.48	.03	24.7
lz <sub>3(T2)</sub>	3.16	.68	1	4	-.43	-.03	25.2
lz <sub>4(T2)</sub>	3.45	.63	1	4	-.92	.81	25
alz <sub>1(T2)</sub>	1.84	.82	1	4	.75	-.01	24.8
alz <sub>2(T2)</sub>	1.92	.86	1	4	.66	-.26	24.8
alz <sub>3(T2)</sub>	1.65	.78	1	4	1.1	.53	24.7
alz <sub>4(T2)</sub>	1.74	.77	1	4	.85	.30	24.7
vlz <sub>1(T2)</sub>	2.72	.89	1	4	-.22	-.7	24.6
vlz <sub>2(T2)</sub>	2.71	.96	1	4	-.29	-.86	24.8
st <sub>1</sub>	3.21	.86	1	4	-.87	-.05	4.7
st <sub>2</sub>	3.01	1.1	1	4	-.68	-.84	4.8
st <sub>3</sub>	2.93	1.1	1	4	-.56	-.96	5.2
st <sub>4</sub>	3.35	.85	1	4	-1.2	.61	4.6
au <sub>1</sub>	3.12	.93	1	4	-.85	-.14	5.3
au <sub>2</sub>	2.89	1.1	1	4	-.51	-.1	5.5
au <sub>3</sub>	3.11	.97	1	4	-.87	-.29	5.4
au <sub>4</sub>	2.78	1.1	1	4	-.40	-.1	5.7

*Anmerkungen.* M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. Min: Minimum. Max: Maximum. ISEI: Sozio-ökonomischer Status. MIG: Migrationshintergrund. lz<sub>1-4</sub>: Lernziele-Items 1-4. alz<sub>1-4</sub>: Annäherungsleistungsziele-Items 1-4. vlz<sub>1-2</sub>: Vermeidungsleistungsziele-Items 1-2. st<sub>1-4</sub>: Struktur-Items 1-4. au<sub>1-4</sub>: Autonomie-Items 1-4.

### A.8 Deskriptiva zentraler Untersuchungsvariablen für Untersuchung 3 (Fortsetzung)

	M	SD	Min	Max	Schiefe	Excess	Missing %
re <sub>1</sub>	3.78	.51	1	4	-2.69	8.43	6.8
re <sub>2</sub>	3.62	.63	1	4	-2.66	2.59	7.1
re <sub>3</sub>	3.69	.60	1	4	-2.1	4.49	7
ko <sub>1</sub>	1.58	.92	1	4	1.49	1.1	5
ko <sub>2</sub>	1.4	.76	1	4	2.02	3.46	5.4
ko <sub>3</sub>	1.81	.98	1	4	.99	-.16	5.4
ko <sub>4</sub>	1.71	.97	1	4	1.16	.13	5.2
soz <sub>1</sub>	3.73	.61	1	6	-2.41	5.66	5.2
soz <sub>2</sub>	3.26	.69	1	4	-.53	-.24	5.7
soz <sub>3</sub>	3.28	.77	1	4	-.72	-.29	5
soz <sub>4</sub>	2.79	.81	1	4	-.06	-.68	5.1
soz <sub>5</sub>	2.71	.78	1	4	-.09	-.47	5.2
kult <sub>1</sub>	1.7	.71	1	4	.92	.94	5.4
kult <sub>2</sub>	1.89	.73	1	4	.69	.63	5.2
kult <sub>3</sub>	1.42	.64	1	4	1.64	2.93	4.9
kult <sub>4</sub>	1.28	.56	1	4	2.23	5.48	4.9
kult <sub>5</sub>	1.42	.65	1	4	1.56	2.3	5.7

*Anmerkungen.* M: Mittelwert. SD: Standardabweichung. Min: Minimum. Max: Maximum. re<sub>1-3</sub>: Responsivität-Items 1-3. ko<sub>1-4</sub>: Kontrolle-Items 1-4. soz<sub>1-5</sub>: Soziale Praxis-Items 1-5. kult<sub>1-5</sub>: Kulturelle Praxis-Items 1-5.

## A.9 Beschreibung der Stichprobe für die Untersuchungen 1 und 2

Variable	Ausprägungen						
Geschlecht	männlich weiblich						
	N = 2186 N = 2200 % = 49.8 % = 50.2						
MIG	Mutter und Vater in Deutschland geb.		Mutter oder Vater im Ausland geb.		Mutter und Vater im Ausland geb.		
	N = 2996 % = 69.8		N = 493 % = 11.5		N = 80 % = 18.7		
Bücher	0-10	11-25	26-100	101-200	201-250	251-500	über 500
	N = 116 % = 3.2	N = 276 % = 7.6	N = 1021 % = 28.3	N = 709 % = 19.6	N = 428 % = 11.9	N = 564 % = 15.6	N = 499 % = 13.8
Übergangs-empfehlung	nicht-Gymnasialempfehlung			Gymnasialempfehlung			
	N = 2422 % = 56.3			N = 1879 % = 43.7			
Note Deutsch <sub>T1</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 1 % = .03	N = 63 % = 1.6	N = 621 % = 16.1	N = 1402 % = 36.3	N = 1548 % = 40.1	N = 228 % = 5.9	
Note Mathe <sub>T1</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 1 % = .03	N = 119 % = 3.1	N = 691 % = 17.8	N = 1265 % = 32.6	N = 1509 % = 38.9	N = 290 % = 7.5	
Note Sachkunde <sub>T1</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 4 % = .10	N = 36 % = .93	N = 431 % = 11.1	N = 1215 % = 31.3	N = 1778 % = 45.9	N = 413 % = 10.7	
Note Fremdsprache <sub>T1</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 1 % = .04	N = 9 % = .37	N = 176 % = 7.2	N = 761 % = 30	N = 1188 % = 48.4	N = 321 % = 13.1	

Anmerkungen. T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). MIG: Migrationshintergrund.

## A.10 Beschreibung der Stichprobe für Untersuchung 3

Variable	Ausprägungen						
Geschlecht	männlich		weiblich				
	N = 879		N = 898				
	% = 49.5		% = 50.5				
MIG	Mutter und Vater in Deutschland geb.			Mutter oder Vater im Ausland geb.		Mutter und Vater im Ausland geb.	
	N = 1392			N = 151		N = 155	
	% = 82			% = 8.9		% = 9.1	
Bücher	0-10	11-25	26-100	101-200	201-250	251-500	über 500
	N = 33	N = 62	N = 410	N = 361	N = 299	N = 336	N = 317
	% = 1.9	% = 3.5	% = 23.5	% = 20.7	% = 17.1	% = 19.2	% = 18.1
Schulform <sub>T2</sub>	Nicht –Gymnasium			Gymnasium			
	N = 572			N = 779			
	% = 42			% = 57.7			
Übergangs-empfehlung	nicht-Gymnasialempfehlung			Gymnasialempfehlung			
	N = 716			N = 958			
	% = 57,2			% = 42,8			
Note Deutsch <sub>T1</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 0	N = 6	N = 138	N = 465	N = 741	N = 157	
	% = 0	% = .4	% = 9.2	% = 30.9	% = 49.2	% = 10.	
Note Mathe <sub>T1</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 0	N = 19	N = 152	N = 429	N = 727	N = 181	
	% = 0	% = 1.3	% = 10.1	% = 28.4	% = 48.2	% = 12	
Note Sachkunde <sub>T1</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 0	N = 2	N = 66	N = 382	N = 809	N = 262	
	% = 0	% = .13	% = 4.3	% = 25.1	% = 53.2	% = 17.2	
Note Fremdsprache <sub>T1</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 0	N = 3	N = 43	N = 237	N = 511	N = 171	
	% = 0	% = .3	% = 4.5	% = 25.6	% = 52.9	% = 17.7	
Note Deutsch <sub>T2</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 0	N = 6	N = 149	N = 558	N = 507	N = 73	
	% = 0	% = .5	% = 11.5	% = 43.2	% = 39.2	% = 5.6	
Note Mathe <sub>T2</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 0	N = 30	N = 184	N = 506	N = 473	N = 103	
	% = 0	% = 2.3	% = 14.2	% = 39	% = 36.5	% = 7.9	
Note Fremdsprache <sub>T2</sub>	Note 6	Note 5	Note 4	Note 3	Note 2	Note 1	
	N = 1	N = 23	N = 192	N = 463	N = 490	N = 124	
	% = .1	% = 1.8	% = 14.8	% = 35.8	% = 37.9	% = 9.6	

*Anmerkungen.* T<sub>1</sub>: Erster Messzeitpunkt (4. Klasse). T<sub>2</sub>: Zweiter Messzeitpunkt (7. Klasse). MIG: Migrationshintergrund.

### A.11 Faktorladungen der Items für Zielorientierungen (3 Faktoren, Untersuchung 1)

Items	Faktor		
	1	2	3
	LZ	ALZ	VLZ
<b>Es ist mir wichtig,</b>			
...soviel wie möglich zu lernen	.68		
...dass ich meine Fähigkeiten verbessere	.81		
...viele neue Fähigkeiten zu erlernen	.82		
...dass ich den Unterrichtsstoff gründlich verstehe	.81		
...dass ich mehr Aufgaben richtig habe als meine Klassenkammeraden		.84	
...dass der Lehrer mich für einen der besten Schüler hält		.78	
...dass ich als einziger die richtige Antwort weiß		.83	
...dass ich mehr weiß als die anderen		.83	
...vor den anderen Schülern nicht dumm zu wirken			.87
...dass mich die anderen Schüler nicht für dumm halten			.76

*Anmerkungen.* LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele.

## A.12 Faktorladungen der Items für elterliches Involvement (4 Faktoren, Untersuchung1)

Items	Faktor			
	1 ST	2 AU	3 RE	4 KO
Wenn ich für eine Arbeit lerne, weiß ich ganz genau, wie viel Anstrengung meine Eltern von mir erwarten	.70			
Wenn ich eine Klassenarbeit mit nach Hause bringe, weiß ich schon vorher, ob meine Eltern enttäuscht sind	.62			
Wenn ich in der Schule etwas angestellt habe, weiß ich schon vorher, wie meine Eltern reagieren	.76			
Ich weiß genau, was meine Eltern von mir erwarten	.58			
<b>Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe,</b>				
...fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können			.75	
...erklären mir meine Eltern, ohne Druck zu machen: Wenn ich nicht regelmäßig lerne, wird es mir immer schwerer fallen, mitzukommen			.72	
...versuchen meine Eltern, gemeinsam mit mir den Grund für die schlechten Noten herauszufinden			.73	
...sagen mir meine Eltern nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selbst mir der Situation umgehen will			.79	
Meine Eltern fragen mich, wie es in der Schule war			.85	
Meine Eltern interessieren sich dafür, was ich in der Schule lerne			.84	
Meine Eltern fragen mich, was wir in der Schule gemacht haben			.93	
<b>Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe,</b>				
...drohen meine Eltern mir Strafen an (zum Beispiel Fernsehverbot), wenn ich in der nächsten Zeit nicht hart arbeite und meine Leistungen verbessere			.81	
...machen meine Eltern mir das Leben schwer			.77	
...schimpfen meine Eltern mit mir und verlangen von mir, mehr zu lernen			.86	
...werfen meine Eltern mir vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern			.74	

Anmerkungen. ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle.

A. 13 Faktorladungen der Items für familiäre Praxis (2 Faktoren, Untersuchung 1)

Items	Faktor	
	1 SOZ	2 KULT
<b>Wie oft kommt es bei dir zu Hause vor, dass deine Eltern</b>		
...gemeinsam mit dir am Tisch sitzen und zu Mittag oder Abend essen?	.51	
...gemeinsam mit dir Zeit verbringen?	.77	
...gemeinsam mit dir am Wochenende etwas unternehmen?	.75	
...gemeinsam mit dir etwas spielen (beispielsweise Brettspiele)?	.76	
...gemeinsam mit dir etwas im Haushalt oder in der Wohnung erledigen?	.48	
...gemeinsam mit dir ins Theater gehen?		.85
...gemeinsam mit dir ins Museum gehen?		.74
...gemeinsam mit dir ein klassisches Konzert besuchen?		.79
...gemeinsam mit dir zu einer Opern- / Ballettaufführung gehen?		.77
...gemeinsam mit dir zu einer Buchlesung gehen		.69

*Anmerkungen.* SOZ: soziale Praxis. KULT: kulturelle Praxis.

A. 14 Faktorladungen der Items für familiäre Prozessmerkmale (6 Faktoren, Untersuchung 1)

Items	Faktor					
	1 ST	2 AU	3 RE	4 KO	5 SOZ	6 KULT
Wenn ich für eine Arbeit lerne, weiß ich ganz genau, wie viel Anstrengung meine Eltern von mir erwarten	.75					
Wenn ich eine Klassenarbeit mit nach Hause bringe, weiß ich schon vorher, ob meine Eltern enttäuscht sind	.72					
Wenn ich in der Schule etwas angestellt habe, weiß ich schon vorher, wie meine Eltern reagieren	.73					
Ich weiß genau, was meine Eltern von mir erwarten	.80					
<b>Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe,</b>						
...fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können		.75				
...erklären mir meine Eltern, ohne Druck zu machen: Wenn ich nicht regelmäßig lerne, wird es mir immer schwerer fallen, mitzukommen		.59				
...versuchen meine Eltern, gemeinsam mit mir den Grund für die schlechten Noten herauszufinden		.75				
...sagen mir meine Eltern nicht gleich, was ich machen soll, sondern hören sich in Ruhe an, wie ich selbst mir der Situation umgehen will		.59				
Meine Eltern fragen mich, wie es in der Schule war			.86			
Meine Eltern interessieren sich dafür, was ich in der Schule lerne			.84			
Meine Eltern fragen mich, was wir in der Schule gemacht haben			.92			
<b>Wenn ich eine schlechte Note bekommen habe,</b>						
...drohen meine Eltern mir Strafen an (zum Beispiel Fernsehverbot), wenn ich in der nächsten Zeit nicht hart arbeite und meine Leistungen verbessere				.80		
...machen meine Eltern mir das Leben schwer				.77		
...schimpfen meine Eltern mit mir und verlangen von mir, mehr zu lernen				.86		
...werfen meine Eltern mir vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern				.74		
<b>Wie oft kommt es bei dir zu Hause vor, dass deine Eltern</b>						
...gemeinsam mit dir am Tisch sitzen und zu Mittag oder Abend essen?					.52	
...gemeinsam mit dir Zeit verbringen?					.77	
...gemeinsam mit dir am Wochenende etwas unternehmen?					.75	
...gemeinsam mit dir etwas spielen (beispielsweise Brettspiele)?					.74	
...gemeinsam mit dir etwas im Haushalt oder in der Wohnung erledigen?					.50	
...gemeinsam mit dir ins Theater gehen?						.85
...gemeinsam mit dir ins Museum gehen?						.74
...gemeinsam mit dir ein klassisches Konzert besuchen?						.78
...gemeinsam mit dir zu einer Opern-/Ballettaufführung gehen?						.76
...gemeinsam mit dir zu einer Buchlesung gehen						.70

Anmerkungen. ST: Struktur. AU: Autonomie. RE: Responsivität. KO: Kontrolle. SOZ: soziale Praxis. KULT: kulturelle Praxis.



A. 15 Faktorladungen der Items für Zielorientierungen (3 Faktoren, Untersuchung 3<sub>T1</sub>)

Items	Faktor		
	1 LZ	2 ALZ	3 VLZ
<b>Es ist mir wichtig,</b>			
...soviel wie möglich zu lernen	.62		
...dass ich meine Fähigkeiten verbessere	.81		
...viele neue Fähigkeiten zu erlernen	.82		
...dass ich den Unterrichtsstoff gründlich verstehe	.80		
...dass ich mehr Aufgaben richtig habe als meine Klassenkammeraden		.82	
...dass der Lehrer mich für einen der besten Schüler hält		.84	
...dass ich als einziger die richtige Antwort weiß		.89	
...dass ich mehr weiß als die anderen		.89	
...vor den anderen Schülern nicht dumm zu wirken			.81
...dass mich die anderen Schüler nicht für dumm halten			.88

Anmerkungen. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele.

A. 16 Faktorladungen der Items für Zielorientierungen (3 Faktoren, Untersuchung 3<sub>T2</sub>)

Items	Faktor		
	1 LZ	2 ALZ	3 VLZ
<b>Es ist mir wichtig,</b>			
...soviel wie möglich zu lernen	.72		
...dass ich meine Fähigkeiten verbessere	.85		
...viele neue Fähigkeiten zu erlernen	.81		
...dass ich den Unterrichtsstoff gründlich verstehe	.64		
...dass ich mehr Aufgaben richtig habe als meine Klassenkammeraden		.85	
...dass der Lehrer mich für einen der besten Schüler hält		.77	
...dass ich als einziger die richtige Antwort weiß		.83	
...dass ich mehr weiß als die anderen		.92	
...vor den anderen Schülern nicht dumm zu wirken			.88
...dass mich die anderen Schüler nicht für dumm halten			.91

Anmerkungen. LZ: Lernziele. ALZ: Annäherungsleistungsziele. VLZ: Vermeidungsleistungsziele.

# Erklärung

Ich versichere, dass ich die eingereichte Dissertation „*Elterliches Involvement auf Zielorientierungen im Kindes- und frühen Jugendalter*“ selbstständig verfasst und keinen anderen als die angegebenen Hilfsmittel genutzt habe. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

Ich versichere außerdem, dass ich die vorliegende Dissertation nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe und, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Berlin, im Juni 2016

---

# Lebenslauf

*Der Lebenslauf ist in der Online-Version  
aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten*